



ITESO

## EDUCACIÓN *MAPUCHE* EN EL CHILE NEOLIBERAL: ANÁLISIS DE TRES ESCUELAS DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

### *MAPUCHE* EDUCATION IN NEOLIBERAL CHILE: ANALYSIS OF THREE SCHOOLS IN LA ARAUCANÍA REGION

Laura Luna Figueroa  
lluna@uc.cl

Currículo: doctora en Antropología Social. Profesora asociada del Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora adjunta del Centro de Estudios Intercultural e Indígenas. Sus principales líneas de investigación son educación intercultural, diversidad e inclusión en educación, pueblo mapuche, educación y desarrollo.

Carlos Bolomey  
cfbolome@uc.cl

Currículo: sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Asistente de investigación del Centro de Estudios Intercultural e Indígenas. Sus principales líneas de investigación son educación intercultural, sociología rural y desarrollo local.

Natalia Caniguan V.  
Natalia.caniguan@ufrontera.cl

Currículo: magister en Desarrollo Humano, Local y Regional. Directora del Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de La Frontera e investigadora adjunta del Centro de Estudios Intercultural e Indígenas. Sus principales líneas de investigación son antropología del estado, gobiernos locales indígenas y educación intercultural.

**Recibido:** 12 de septiembre de 2017. Aceptado para su publicación: 14 de mayo de 2018.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/806>

**DOI:** 10.31391/S2007-7033(2018)0050-007

#### Resumen

En este artículo mostramos tres casos de escuelas rurales del sur de Chile conducidas por profesores mapuche, quienes, insatisfechos con la interculturalidad de Estado, implementan proyectos educativos orientados a entregar una educación que refleje la cultura de los sectores donde se ubican. Analizamos los discursos y las prácticas desarrolladas en estas escuelas como la expresión de un modelo de educación mapuche que se abre espacio dentro de un sistema marcado por el neoliberalismo tanto en el plano de las políticas educacionales como de las interculturales o multiculturales. Estas escuelas, que fueron estudiadas desde enfoques etnográficos y cualitativos, adoptan una pluralidad de herramientas y mecanismos dispuestos por la normativa vigente para penetrar de manera transversal la vida escolar con los valores y conocimientos mapuche. Concluimos que, por el momento, por condiciones legales, políticas y sociales, presentarse como una opción más dentro del sistema educativo de libre competencia parece ser la única alternativa para poner en práctica un modelo de educación mapuche.

**Palabras clave:** mapuche, educación indígena, interculturalidad, neoliberalismo, Chile.

### Abstract

The article shows three cases of rural schools in the South of Chile led by *mapuche* teachers who, due to a critical posture towards State's interculturality, carry out educational projects which aim to educate according to the culture of the local areas where the schools are located. The discourses and practices carried out in these schools are analyzed as the expression of a model of *mapuche* education which advances within a system marked by neoliberalism at the level of both educational and intercultural or multicultural policies. These schools, which were studied through ethnographic and qualitative approaches, adopt several means and mechanisms arranged by current regulations to penetrate in a comprehensive way school life with *mapuche* values and practices. We argue that, by the moment, due to legal, political and social conditions, operating as another option within the free educational system based on free competition seems to be the only way to develop a model of *mapuche* education.

**Keywords:** *mapuche*, indigenous education, interculturality, neoliberalism, Chile.

### INTRODUCCIÓN

Chile representa un caso emblemático del fenómeno generalizado en Latinoamérica de la instalación efectiva de una gobernanza neoliberal, por un lado, y de las resistencias levantadas desde los movimientos sociales (Salaazar, 2012) y, en particular, desde los movimientos indígenas hacia el sistema neoliberal (Pairican, 2014; Bello, 2004), por otro. Como plantea Haughney (2007), la persistencia de una institucionalidad creada durante el régimen dictatorial (1973-1989) y la difusa penetración de la ideología neoliberal, tanto en lo que concierne a la noción de modernidad y desarrollo como respecto a los derechos, son los factores centrales para comprender las limitaciones que ha tenido la participación e influencia política de los indígenas en el Chile posdemocracia (desde 1990).

Aún más, las tensiones entre el sistema económico neoliberal y los pueblos indígenas en Chile, en especial el pueblo *mapuche*, han conocido un proceso de agudización creciente que tiene su hito inicial en la quema de camiones en Lumaco en 1997, lo cual pone en evidencia el conflicto entre las comunidades *mapuche* y las empresas forestales impulsadas a partir de las políticas neoliberales de la dictadura militar de Augusto Pinochet (Luna, 2007; Pairican, 2014; Richards, 2016).

La promulgación de la Ley Indígena en 1993, tras la vuelta a la democracia, ofreció el marco legal para el lanzamiento de una serie de políticas y programas de protección de las tierras indígenas, apoyo para el desarrollo económico y social, valorización de la lengua y cultura, y educación intercultural.

Pese a que la gran mayoría de estos programas fueron acompañados por un discurso de exaltación de la participación indígena y de un desarrollo endógeno (Bello, 2006), se hizo luego notoria la contraposición entre el modelo de desarrollo neoliberal impulsado por el Estado, al servicio de los intereses del mundo privado, en especial de las grandes empresas nacionales y transnacionales, y la visión *mapuche* de desarrollo, articulada por organizaciones y diversos sectores del territorio *mapuche*, que han sido objeto de las intervenciones del Estado y otras agencias (Luna 2007). Esta contraposición ha llevado a concentrar las demandas de intelectuales y activistas *mapuche* en el reconocimiento de los derechos colectivos, el logro del reconocimiento constitucional, y la autonomía política y territorial del pueblo *mapuche* como única vías para poder ser protagonistas del propio desarrollo (Mariman, 2012; Naguil, 2016).

Sin embargo, al igual que en otros países de Latinoamérica, como Colombia y México (Ferrero 2015, Valladares, 2008), el neoliberalismo ha favorecido el reconocimiento de los derechos culturales no solo porque se ha vuelto inevitable responder al llamado de diferentes organismos internacionales al respecto, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por medio del Convenio 169 y las Naciones Unidas con la Declaración de 2007. Reconocer los derechos de los pueblos indígenas, lejos de ser un inconveniente para el proyecto neoliberal, también ha abierto nuevas posibilidades para su desarrollo y consolidación (Bello, 2004; Hale, 2005).

Como varios autores señalan (Boccaro, 2007; Walsh, 2005; Antileo, 2014; Hale, 2005), el multiculturalismo que surge al alero del neoliberalismo ha de entenderse como una forma de gobernanza que, al dejar espacio para las demandas de reconocimiento cultural, permite trazar los límites de su legitimidad y así controlar las amenazas a la integridad del orden político y económico asociadas a las demandas de autonomía territorial por parte de los pueblos indígenas a los Estados. La burocratización de las demandas sociales conlleva la definición de los ámbitos de participación indígenas que quedan circunscritos dentro de ciertos espacios; surge, así, la figura del “indio permitido” (Hale & Millaman, 2006), que actúa en conformidad con las reglas del régimen neoliberal dominado por el mercado. Al mismo tiempo, la definición de este perfil hace posible contener y criminalizar el tipo y las formas de demandas que no caben en él (Boccaro, 2011).

Boccaro (2011) destaca otros componentes centrales a través de los cuales opera el multiculturalismo neoliberal en Latinoamérica y en Chile en particular: a) pone el foco en lo cultural para desviar la atención de los problemas sociales y desigualdad generada por el sistema de mercado; b) responsabiliza a la sociedad civil (pueblos originarios) por su propio desarrollo, y extiende, así, al ámbito ciudadano o comunitario el modelo meritocrático del individualismo neoliberal, mediante mecanismos de aparente “empoderamiento”; c) transforma a la comunidad en una empresa que entra a competir en el mercado, y hace de “lo cultural” su valor agregado, en línea con lo que Comaroff y Comaroff (2011) definen como “etnicidad SA”, en relación con el fenómeno de mercantilización de la cultura y *esencialización* de la identidad étnica.

Desde esta perspectiva que ve una relación funcional entre orden neoliberal y multiculturalismo, este artículo analiza el ámbito de articulación entre la interculturalidad de Estado y el sistema de mercado educacional. En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con su promoción de una educación diferenciada y especial (aunque promocionada como intercultural) para un sector de la población (indígena) al cual se le reconocen derechos educativos y lingüísticos diferentes, ha operado en el marco de un modelo educacional considerado como ejemplar del establecimiento del régimen de la libre competencia en la enseñanza formal.

La idea de que la educación, tanto pública como privada, deba estar regulada por la demanda de las familias y no por un proyecto cívico impulsado por el Estado, se afirma en los años ochenta (Corvalán y García-Huidobro, 2017). Desde la perspectiva de los teóricos de la Escuela de Chicago, ideólogos de la economía neoliberal que tuvieron una influencia directa en la instalación del régimen neoliberal durante la dictadura militar chilena (1973-1989), era fundamental, por un lado, promover la ampliación de la oferta educacional para darle más libertad a las familias de elegir un proyecto que

respondiera a sus necesidades y, por otro, dejar al Estado el mero rol de financiador de las propuestas educativas. Por otra parte, se afirma el principio de la libre enseñanza entendida como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, y la potestad de los padres de escoger el establecimiento donde educar a sus hijos (art. 19, 11°) (Assaél *et al.*, 2011, p. 308).

La educación es sometida a un proceso de privatización en su funcionamiento, ya que los colegios que son propiedad del Estado y administrados por los municipios operan con los mismos mecanismos que los privados. El Estado los financia, no de acuerdo con una evaluación de calidad, sino con base en la demanda formulada por las familias que escogen entre los establecimientos municipales o privados estatales con subvención, los que identifica mejor (Unesco, 2004; Llano y Araque, 2015).

El sistema de *voucher*, es decir, de financiamiento estatal a los establecimientos escolares de acuerdo con el número de alumnos, se estableció como el mecanismo central para financiar el mercado educacional. La competencia entre establecimientos se convierte en el principal motor de la educación chilena: estos compiten por matrícula y, por lo tanto, por recursos; por ello, aplican mecanismos de selección para cumplir con estándares de medición de calidad y ser una oferta atractiva para las familias (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010).

Los efectos dramáticos de un sistema que atribuye a la demanda y a la libre competencia la función de regular la calidad educativa de los establecimientos con financiamiento estatal se han intentado amortiguar durante las dos décadas posteriores al retorno a la democracia a través de diferentes medidas, entre ellas: renovación de planes y programas, aplicación de mayores mecanismos de rendición de cuentas para docentes y establecimientos, y Ley Sep (Subvención Escolar Preferencial) diseñada para brindar mayores recursos a escuelas con estudiantes “vulnerables” (Assaél *et al.*, 2011; Corvalán y García-Huidobro 2017; Paredes, 2017). Sin embargo, la lógica de mercado en educación solo ha sido puesta en duda con los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011, que cuestionaron la privatización de la educación pública e interpellaron al Estado a asumir un nuevo rol en la gestión de la educación, que fuera más allá de la imposición de estándares evaluativos (Fleet, 2011; Somma, 2012).

Tal como la literatura lo ha demostrado, el modelo que combina el mercado y la *accountability* (rendición de cuentas) de Estado ha tenido efectos problemáticos para la educación chilena (Falabella, 2016; Falabella y Opazo, 2014). La Ley de Inclusión Escolar de 2015 ha recogido diversas críticas señaladas por la literatura y por el movimiento social, y ha determinado el fin del copago, el lucro y la selección, lo que ha puesto en jaque diversos supuestos acerca de la libertad de enseñanza y la calidad en la educación chilena (Carrasco, 2015).

En este contexto, este artículo analiza la experiencia, práctica y visión de actores mapuche que se desempeñan en el sistema educativo y logran, desde la disconformidad tanto con el PEIB como con el modelo educativo chileno, levantar propuestas educacionales alternativas. Analizamos tres casos que definimos de “educación mapuche”; es decir, pese a que en dos de los tres casos se hable de “educación intercultural” y no de “educación mapuche”, se trata siempre de proyectos educativos llevados a cabo por profesores mapuche en diferentes sectores de La Araucanía, con fuerte base comunitaria y orientados a ofrecer una educación basada en una racionalidad diferente y con un fundamento cultural más “auténtico” respecto del PEIB. Las tres propuestas

se erigen, en buena medida, beneficiándose de las condiciones creadas por la instauración del modelo de mercado en educación.

De acuerdo con Park y Richard (2007), con este trabajo esperamos contribuir al análisis sobre las formas híbridas y complejas en que los actores indígenas habitan los espacios creados por las intersecciones entre las políticas multiculturales y la gobernanza neoliberal, a la vez complaciendo y resistiendo el sistema.

### **LAS DEMANDAS EDUCACIONALES DEL MOVIMIENTO MAPUCHE**

Tras una par de décadas posteriores al proceso de sometimiento y radicación del pueblo mapuche en 1883, las primeras demandas educacionales de las organizaciones mapuche estaban orientadas hacia el acceso de la educación para esa población, pese a que la educación escolar cumplía objetivos diferentes según la organización (Foerster y Montecino, 1988; Mariman, 2007).

En la segunda mitad del siglo XX, las demandas educativas del movimiento mapuche se volvieron más complejas y apuntaron, más allá del acceso a la educación, a su contenido y vinculación a la principal demanda del movimiento mapuche, a saber, la tierra. Sin embargo, no es sino hasta 1978 cuando el movimiento mapuche tomó distancia de la forma en que el Estado había trabajado la educación indígena. Rechazó la utilización folklórica de la cultura mapuche y señaló que la educación implantada por los diversos gobiernos había sido un instrumento de dominación y asimilación que no permitía a sus ojos el empoderamiento de los estudiantes ni tampoco apoyaba procesos de aprendizaje de su lengua (Pairican, 2012)

Las luchas de la organización Consejo de Todas las Tierras y de otras, durante la etapa final de la dictadura chilena (1989), por una educación intercultural bilingüe (Pairican, 2012) encontraron una respuesta gubernamental, con el retorno a la democracia, en la Ley Indígena N.19253 de 1993, que reconoce, entre otros, los derechos culturales y lingüísticos de los indígenas.

Tras más de una década de implementación, el movimiento mapuche entró en un periodo de problematización radical de la educación (Flores y Robles, 2007; Mariman, 2007). La contingencia nacional del movimiento estudiantil de 2006 conocido como “revolución pingüina” fue aprovechada por intelectuales del movimiento mapuche (RED EIB Chile, 2013) para posicionar su visión acerca de la política pública y la educación indígena; en particular, se señalaba que el sistema educativo chileno era monocultural y monolingüe, por lo cual se hacía necesario avanzar hacia una educación intercultural generalizada o bidireccional, además de ampliarla a los otros niveles educativos, como educación parvularia y educación superior (Webb & Redcliffe, 2013).

El Estado de Chile tomó en consideración muchas de las demandas surgidas en el contexto de la movilización estudiantil de 2006 y cambió la Ley Orgánica de Educación, escrita en dictadura, por la Ley General de Educación, de 2009, en la cual la interculturalidad figura como unos de los presupuestos directrices para regular el sistema educativo chileno. Sin embargo, en 2011 irrumpió de nuevo el movimiento estudiantil liderado por la Confederación de Estudiantes de Chile, del que se desmarcó la Federación de Estudiantes Mapuche, para focalizar sus demandas en la creación de universidades estatales interculturales, el mejoramiento de las becas y la creación de nuevos hogares para estudiantes mapuche.

En la actualidad, las demandas indígenas apuntan al reconocimiento constitucional de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios y el apoyo

y fomento, de parte del Estado, de sistemas de educación propios, es decir, diseñados, ejecutados y validados por sus pueblos, de acuerdo con lo que plantea el Convenio 169 de la OIT (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Las escuelas maorí de Nueva Zelanda, para inmersión lingüística y cultural, son un ejemplo de este esquema, ya que se constituyeron en los años ochenta como iniciativas comunitarias y obtuvieron financiamientos del Estado en 1990 (May, 1998).

Los casos de escuelas mapuche/interculturales que analizamos en las próximas secciones presentan un modelo estratégico de desarrollo de un proyecto educativo orientado al fortalecimiento de la lengua y cultura mapuche que se posiciona, dentro del sistema de libre competencia del mercado educacional chileno y con la figura de escuelas particulares subvencionadas por el Estado, como una alternativa basada en la visión de los territorios mapuche donde se inserta. De esa manera, busca responder, de forma autónoma y dentro de las posibilidades legales, a las demandas mapuche aún no asumidas por las políticas interculturales promovidas por el Estado chileno.

### **LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE**

El PEIB se instauró en Chile de manera piloto en 1996, con el amparo del Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación (MINEDUC). En esta etapa, que se extendió hasta el año 2000, la política pública se focalizó en algunas escuelas con un alto número de estudiantes de ascendencias indígenas y localizadas en sectores rurales de Chile. El fundamento del programa en esta etapa inicial era la necesidad de remediar el bajo rendimiento académico de los estudiantes indígenas en virtud de la descontextualización del currículo y el desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los estudiantes indígenas (Lagos, 2015).

Posteriormente, entre 2001 y 2006, se desarrolló la segunda etapa del PEIB, ligada al Programa Orígenes en el marco del convenio entre el gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo, el cual, con base en la premisa de facilitar un “desarrollo con pertinencia” de los pueblos originarios de Chile (Bello, 2004), tuvo un componente educativo. Las principales líneas de acción de esta etapa fueron la formación de profesores especialistas en educación intercultural bilingüe (EIB) y la puesta en práctica de iniciativas curriculares con el objetivo no solo de mejorar los aprendizajes (Williamson, 2012; Martínez, 2017).

La tercera etapa del PEIB se dio a partir de 2006 y estuvo marcada por la promulgación de la Ley General de Educación en 2009, la cual reconoce el principio de la interculturalidad como el derecho de los estudiantes a ser educados de acuerdo con su lengua y cultura. Por otra parte, ese mismo año entró en vigor el Convenio 169 de la OIT (ratificado por Chile en 2008) que reconoce, entre otros, una serie de derechos educativos para los pueblos originarios. Por último, se promulgó el decreto ley DS N°280/2009, que crea una asignatura denominada Sector Lengua indígena (SLI), obligatoria para todos los establecimientos que cuentan con 50% de estudiantes pertenecientes a uno de los cuatro principales pueblos indígenas de Chile (aymara, quechua, mapuche, rapa nui) y, desde 2013, para los que tienen 20% de estudiantes que se adscriben a estos pueblos.

En el marco del Programa Orígenes (2010), entre 2010 y 2013, la EIB en Chile pasó a estar financiada completamente por el MINEDUC y se comenzaron a crear los planes de estudios del SLI, que se ha implementado de manera progresiva desde 2010, comenzado con el primer año de enseñanza primaria e incorporando cada año un nuevo grado.

El SLI considera una carga horaria de cuatro horas semanales. Cuenta con un plan curricular enfocado al desarrollo de competencias lingüísticas tanto orales como escritas, por medio del conocimiento de la cultura de los ya citados cuatro pueblos originarios con más presencia en Chile y está sujeta a evaluación como cualquier otra asignatura. Su diseño prevé que una “dupla pedagógica” compuesta por un profesor y un “educador tradicional” imparta la asignatura: el primero aporta sus competencias pedagógicas y el segundo, sus conocimientos de la lengua y la cultura indígena. La introducción de la figura del “educador tradicional” es muy relevante porque está concebido como un miembro de la comunidad o territorio donde se sitúa la escuela, que vendría a tener un rol formal dentro de la enseñanza escolar.

Pese a los importantes avances representados por la introducción en el currículo nacional de esta asignatura especialmente diseñada para enseñar la lengua y cultura indígena, hay consenso entre los especialistas que su implementación presenta diversos problemas. Los principales puntos críticos destacados en la literatura y en los estudios existentes son: su insuficiencia para lograr desarrollar competencias lingüísticas (Lagos, 2015; Naciones Unidas, 2013); pérdida de la posibilidad de transformar la lengua y la cultura indígenas en elementos transversales a la enseñanza en todas las áreas del conocimiento (Pozo, 2014; Williamson, 2012); falta de valoración de la asignatura y del educador tradicional al interior de los establecimientos (Lagos, 2015; RED EIB, 2013; Sotomayor *et al.*, 2014; Treviño *et al.*, 2012); escasa participación de la comunidad local en la escuela (Sotomayor *et al.*, 2014); falta de pertinencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Sotomayor *et al.*, 2014).

Más allá de los problemas específicos relacionados con la implementación DS N°280/2009 (Decreto 280), las mayores críticas están dirigidas al carácter monocultural y hegemónico del currículo nacional y del sistema escolar (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Pozo 2014), lo que requeriría, más allá de la implementación de la asignatura Lengua indígena, una revisión de todos los contenidos del currículo nacional para que sean pertinentes a un Estado pluricultural (Gobierno de Chile y Gobernación Provincia de Malleco 2015; Martínez, 2017).

### **ENFOQUE METODOLÓGICO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO**

Este trabajo se basa en tres estudios diferentes de carácter cualitativo sobre las escuelas, que mencionamos con pseudónimos por protocolo ético:

- La escuela We Antu fue abordada en 2014 en un estudio de aproximación etnográfica de tres meses; fue parte de una tesis de grado y consistió en observación participante y entrevistas en profundidad (Bolomey y Martínez, 2014).
- La escuela We Newen fue objeto de una etnografía escolar de un año, en 2012, como parte de un estudio etnográfico comparativo realizado con financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica-Gobierno de Chile (Luna, 2015; Luna, Telechea & Caniguan, 2018). La información fue levantada por medio de observación participante sistemática en aula y fuera de aula; entrevistas en profundidad a profesores y niños; grupos focales con padres.
- La escuela Treng Treng parte del estudio “Generación de un banco de experiencias identificadas como prácticas interculturales en el

sistema educativo chileno”, encargado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en alianza con el Ministerio de Educación (FUDEA, 2016). El estudio tuvo un carácter cualitativo y abarcó seis visitas a algunos establecimientos emblemáticos cuyo proyecto de mejoramiento educativo tuviera un componente intercultural, como fue el caso de Treng Treng.

Las tres escuelas están ubicadas en diferentes sectores rurales de La Araucanía, región del sur de Chile, caracterizada por su alta tasa de ruralidad, población indígena mapuche y pobreza (Instituto Nacional de Estadística, 2002). Los tres establecimientos son de dependencia privada, pero cuentan con una subvención total del Estado, y su administración está a cargo de corporaciones privadas. Las tres también comparten el objetivo de ofrecer una “educación mapuche” o intercultural, pero desde una mirada mapuche, aunque presentan diferencias sustanciales respecto a cómo esta debiera llevarse a cabo. En este artículo, sin embargo, nos centramos en las similitudes entre ellas tanto en sus discursos como en sus prácticas.

La escuela We Antu es un liceo ubicado en una zona rural de La Araucanía y atiende todos los niveles de enseñanza educativos, aunque los primeros seis años de enseñanza se encuentran divididos en dos grandes cursos, en modalidad multigrado. Su historia educacional comenzó en 1989, cuando el movimiento mapuche discutía la necesidad de formular una ley indígena. En ese contexto, un grupo de profesores mapuche diagnosticó que la educación no estaba en sintonía ni era pertinente con la realidad cultural del pueblo mapuche, por lo que, mediante la creación de una corporación, iniciaron un proyecto que, en ese contexto, fue visto como innovador, por incorporar aspectos como la enseñanza en *ruka* (habitación tradicional mapuche), que hoy está ampliamente difundida en las escuelas en contexto mapuche, pero que en ese entonces se encontró con la oposición del Ministerio de Educación. Por otra parte, han sido pioneros en la incorporación de la cultura mapuche en la enseñanza media (últimos cuatro años del ciclo de educación escolar) mediante la formación técnica en salud intercultural.

La escuela We Newen se ubica en un territorio de alta densidad indígena, la cual fue objeto de la política pública de creación de “áreas de desarrollo indígena”, que implicaba la focalización en determinados territorios de una pluralidad de acciones y recursos en salud, educación y producción agropecuaria, entre otros. Estas inversiones del sector público aumentaron a partir del 2000, con la irrupción del Programa Orígenes, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Producto de este contexto de gran intervencionismo estatal en el territorio, se generó un movimiento social que presionaba para una reformulación del programa a fin de que tuviera una mayor base en las comunidades locales, del cual fue parte el grupo de profesores que da vida al proyecto de la We Newen. Apoyados por la comunidad local, estos profesores decidieron recuperar una escuela administrada por el magisterio de la Iglesia católica, que, finalmente en 2005, traspasó la propiedad del inmueble y su administración a la corporación de profesores mapuche. Hasta hoy, la corporación, junto con representantes de la comunidad local, gestiona esta escuela. Su proyecto educativo está orientado a valorar la identidad cultural de los niños y las niñas y, a la vez, revitalizar la lengua y cultura mapuche en un territorio rico de tradición mapuche.



La historia de la escuela Treng Treng comenzó en 2002 a partir de la confluencia de intereses entre una comunidad rural de la región de La Araucanía y una fundación sin fines de lucro que busca contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades campesinas e indígenas. Como parte de la movilización de la comunidad rural para que se instalara un centro educativo en el sector, la fundación adquirió una iglesia evangélica para transformarla en una escuela de tipo particular subvencionado que atendía los primeros ocho años de educación y con un diseño arquitectónico que respeta la cosmovisión indígena. Esta escuela, que en 2010 consiguió el puntaje más alto de las escuelas rurales de la región en la prueba estandarizada nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), desarrolla un proyecto orientado también al reconocimiento y la valoración de los conocimientos y saberes propios de la cultura mapuche y la identidad étnica de los niños y las niñas. Sus logros se deben, en buena medida, al involucramiento de la comunidad, la cual, a su vez, ha conocido, gracias a esta escuela, un proceso de empoderamiento.

La siguiente tabla muestra, de forma comparativa, las principales características de las tres escuelas.

Tabla. Comparativo de las tres escuelas en estudio

	We Antu	We Newen	Treng Treng
Año de creación	1992	2006	2002
Tipo establecimiento	Particular subvencionado	Particular subvencionado	Particular subvencionado
Sostenedor	Corporación	Corporación profesores	ONG
Ubicación	Rural	Rural	Rural
Niveles enseñanza	Básica/media	Básica	Básica
Núm. de matrículas	99	45	72
Núm. de profesores	15	6	10
SLI	Sí	No	Sí

### LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA EDUCACIÓN MAPUCHE

Los tres establecimientos han desarrollado sus propuestas educativas a partir de una crítica a la educación intercultural de Estado centrada en los siguientes aspectos:

En primer lugar, la educación intercultural no se ha hecho cargo de generar una relación más simétrica entre pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional. La política indígena tiene un carácter más bien compensatorio y de fachada, pero está lejos de generar la verdadera transformación que requiere el sistema educativo para volverse intercultural. Se plantea desde esta mirada una crítica hacia la interculturalidad de Estado que ampara una adopción funcional de la lengua y cultura indígena para continuar colonizando y educando a los estudiantes exclusivamente en los saberes occidentales. Un profesor de la escuela We Newen denuncia que "... el idioma mapuche se está usando como un puente para seguir escolarizando a los niños" y explica por qué no "cree" en la interculturalidad:

Existe una dominación, ¿no? Existe una sobre-posición permanentemente, te fijas? entonces ahí hay grandes diferencias de cómo nosotros percibimos el concepto de interculturalidad y por qué no lo aceptamos [...] y desde allí entonces emerge lo nuestro, decir mira, nosotros queremos la educación mapuche, no una educación intercultural, la educación mapuche versus la educación occidental o educación intercultural, lo que nosotros requerimos es que los nuestros estén allí y volvemos a lo mismo, cómo yo percibo, cómo percibimos el proceso educativo para nuestra generación, para nuestra cultura, entonces hablemos de educación mapuche, hablemos de un modelo educativo mapuche, hablemos de una forma de transmitir los conocimientos y los saberes de nuestra cultura (profesor de We Newen, entrevista).

Por otra parte, una verdadera educación intercultural debiese tender a la integración de conocimientos culturales, los que, además, debiesen ser transferidos a todos los establecimientos y no ser focalizados en aquellos que cuentan con población indígena como ocurre hoy. Como bien señalan los profesores, los mapuche ya son interculturales; ahora le toca a la sociedad occidental aprender del otro: "Ahí estaríamos hablando de algo realmente intercultural, el mapuche aprendiendo cosas occidentales y los occidentales aprendiendo cosas mapuche. Quizás para vivir en armonía porque capaz el occidental diga: '¿Oye, realmente el otro tiene algo interesante, aprendamos a conocernos'" (profesor de We Newen, entrevista).

A pesar de que en los discursos se plantea la necesidad de una verdadera interculturalidad en el sistema educativo, los tres establecimientos han optado por el desarrollo de un modelo de educación mapuche o con un alto contenido mapuche, diseñado desde los parámetros propios de la cultura. Los contenidos occidentales se enseñan paralelamente y de forma separada, es decir, no "en diálogo" con los contenidos mapuche.

Un segundo elemento que es objeto de crítica por estos establecimientos educativos es la falta de pertinencia de la educación intercultural respecto de los territorios en que se transmite. Se cuestiona el carácter superficial de los contenidos que se enseñan y la tendencia a la folklorización común en las prácticas interculturales. Los establecimientos aquí estudiados buscan dar cuenta de maneras efectivas y responsables de integrar la cultura en las escuelas y, para ello, plantean la necesidad de trabajar los contenidos culturales desde las lógicas propias del pueblo mapuche en este caso, lo que debe materializarse en la incorporación de prácticas pedagógicas que resulten pertinentes y adecuadas a la educación mapuche como el *nuträm*, tal como explicaremos más adelante.

Dado lo ajeno de la escuela como institución a la educación mapuche, esta integración requiere un proceso reflexivo y de construcción de los conocimientos, de modo que no quebrante principios culturales. En este proceso se vuelven actores protagonistas los *kimche* (personas mayores con sabiduría y conocimiento cultural) y el vínculo con el territorio donde deberá discutirse cómo construir esta educación.

Existe consenso en la necesidad de integrar los conocimientos en forma contextualizada y no como "objetos" o, como ocurre con la lengua, como un elemento para traducir textos desde el castellano al *mapudungun* en este caso. Junto con esta mirada más amplia de integración de conocimientos, existe también una idea compartida que no todo conocimiento cultural es posible de ser replicado en el aula y en un ambiente escolar. Se reconocen y plantean, así, límites y fronteras ante conocimientos que son propios del ámbito espiritual de

la cultura, los cuales no corresponde que sean trabajados en un ambiente ajeno a la comunidad y su práctica ritual.

En esta búsqueda por lo auténtico, en el caso de We Newen y Treng Treng, se ha llegado a la conclusión de que más bien son las familias y la propia comunidad los encargados de la transmisión de ciertos contenidos; de esta manera se comparten las responsabilidades de la formación mapuche con el territorio y las familias:

No puedo decir que una vez que tengamos nuestro currículum armado va a ser algo perfecto, una vez que se concluye esa etapa vendrá una revisión, una evaluación en conjunto con todos los actores y ver qué es lo bueno y seguir desarrollándolo, y aquello que no dejarlo nada más y decir “bueno esto no es competencia de la escuela”, es de los actores sociales del *lof* de la comunidad del pueblo (profesor de We Newen, entrevista).

Un tercer aspecto criticado del PEIB es la marginalidad de la enseñanza de la cultura mapuche en el currículo, al haberse convertido en una asignatura más dentro de la enseñanza escolar, pero sin la capacidad de permear a las demás asignaturas y, aún más, al cuerpo docente de las escuelas que imparten el SLI:

Lamentablemente como política hoy se habla del sector de lengua indígena, pero tenemos el sector de matemáticas, el sector de lenguaje, el sector de historia, que tienen el mismo grado de incidencia después en el promedio, por lo tanto, ¿qué estamos entendiendo? ¿que hay que tener el SLI por obligación o porque queremos implementar una educación intercultural donde los niños puedan dialogar con los conocimientos? (profesor de Treng Treng, entrevista).

Más que la escasa cantidad de tiempo dedicada a la asignatura de Lengua indígena, comparada con las otras, se cuestiona que “lo cultural” solo se reduzca a una asignatura, mientras debería plasmarse transversalmente en tres dimensiones de la vida escolar: el currículo (todas las asignaturas), los instrumentos de gestión y la convivencia escolar. Esta transversalidad es crucial porque, tal como lo plantea un docente de We Antu, “el gobierno si bien dio un par de horas para que se haga lengua mapuche, eso no basta para que un chico se sienta mapuche”.

Desde esta crítica discursiva, la educación mapuche se presenta como una educación más reflexiva al estar centrada en la formación de la persona, del ser *che* (persona). Los contenidos no son lo central desde una visión de educación para la vida, sino la formación identitaria. Esta, para algunos, implica una inmersión total en la que se considera el verdadero modo de vida mapuche, tal como argumenta un profesor de la We Newen:

En mi ideal de educación, es un sueño, no sé si será utopía, formar al niño en su cultura al máximo, ya, al máximo eso que quiere decir de que pudiera hablar el mapudungun perfectamente, ya, y eso no quita de que pudiera hablar el castellano también pero sí el mapudungun, ya, volver a conocer no cierto todos lo que implica todo los contenidos mapuche y asumirlos como tal. Trabajar en un espacio y tiempo que considera el mapuche, no hacer un horario rígido no cierto porque la vida nuestra es eso, la vida nuestra no es competitiva, no es esclavizante nuestra vida es la libertad y cuando nos colocamos en un horario no vivimos una libertad,

estamos ahí acondicionados, si no lo hago si no lo cumplo no, estoy actuando bien yo creo que eso pertenece a otro mundo, ya el mundo mapuche no es eso ya, que te pongan horario de levantada horario de entrada horario de..., sino que regirnos por como lo hacía nuestra gente [...] la medición del tiempo, conceptos nuestros ya *liwen rayantu panrayantu* o sea reconstituir todo eso y vivirlo de esa forma ya (Luna, 2015, p. 64).

La idea de fuerte contraste entre las formas y los sentidos de la vida y educación “occidental” y los que son propios del pueblo mapuche también aparece en los discursos de la We Antu:

El problema es que ahora el interés está en decirle al estudiante “tiene que conocer verbo, tiene que aprender este personaje, que esto otro, pura cosas *winkas* (occidentales). Qué calidad [...] para mí eso no es calidad entonces no sé hasta qué punto. Pero a nosotros nos interesa que el estudiante tenga una formación distinta. Y eso es lo que debíamos, nosotros como escuela propiciar, que después de todo el ciclo escolar tenga clara la cosmovisión, para que el estudiante se forme y sea *kimche*, *norche*, *newenche* y *kumenche* (persona sabia, persona correcta, persona con ímpetu y persona buena) (profesor de We Antu, entrevista).

#### **LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA EDUCACIÓN MAPUCHE**

La búsqueda de un sello distintivo con una oferta educacional auténticamente mapuche se despliega de diferentes maneras y con diversos grados de éxito entre los tres establecimientos. Sin embargo, destacan algunos elementos comunes en la práctica de los tres centros educativos: el fuerte vínculo con la comunidad local; la implementación de la asignatura Lengua indígena; las adecuaciones curriculares para la enseñanza transversal de la lengua y cultura; las instancias extracurriculares de formación y celebración de la cultura mapuche; la incorporación de prácticas mapuche de enseñanza y aprendizaje; y la reproducción de prácticas sociales mapuche en la cotidianidad escolar. A continuación explicamos en detalle cada uno de estos puntos:

##### *El fuerte vínculo con la comunidad local*

Las instituciones escolares, en general, se conciben como un sistema cultural distinto al que representa la comunidad o el hogar (Lareau, 2003); sin embargo, en estas tres escuelas los límites entre la comunidad escolar y la comunidad del sector en que se emplaza la escuela son difusos, sea porque estudiantes, profesores y funcionarios pertenecen a esta y tienen entre ellos vínculos familiares; esto, en algunos casos, ha sido la base del levantamiento de esos proyectos, como en las escuelas We Newen y We Antu, porque la comunidad es directamente involucrada en diversos asuntos.

En el caso de la escuela We Newen, un consejo escolar compuesto por *kimche* (sabios) y dirigentes locales es convocado periódicamente a dirimir sobre algunos asuntos que atañen la realización del proyecto educativo. Por su parte, el colegio Treng Treng realiza jornadas territoriales en las cuales la comunidad está representada por las autoridades tradicionales y los apoderados, quienes proponen contenidos mapuche que deben ser enseñados en la escuela. Mientras que la escuela We Antu, al estar situada en una comunidad rural mapuche, funciona como un

espacio donde la comunidad se congrega para llevar a cabo reuniones para reflexionar acerca de la coyuntura del movimiento mapuche. También se organizan celebraciones y actividades culturales, como *we tripantu* (año nuevo mapuche) y *trafkintu* (intercambio de bienes), que se diseñan y programan de manera conjunta con la comunidad. En esas ocasiones se invita a las autoridades tradicionales del sector como *machi* (líderes espirituales que poseen conocimientos medicinales), *werken* (mensajeros) y *lonko* (jefes de la comunidad) para que compartan opiniones respecto al proyecto educativo.

#### *La implementación de la asignatura Lengua indígena*

Pese a las críticas de insuficiencia e impertinencia que las tres escuelas hacen al PEIB y a la asignatura Lengua indígena, We Newen y Treng Treng implementan la asignatura o SLI; es decir, hacen uso de los recursos estatales predispuestos por las políticas de educación intercultural para llevar adelante sus proyectos educativos orientados al fortalecimiento de la identidad y lengua mapuche. En ambas escuelas, el SLI es desarrollado por la dupla pedagógica, esto es, un profesor mentor junto con un educador tradicional, como está previsto por la normativa ministerial. We Antu, en cambio, no imparte la asignatura Lengua indígena, en virtud de su postura crítica (y bastante minoritaria dentro del mundo mapuche) sobre el enfoque intercultural de las políticas estatales que colocan los conocimientos lingüísticos sobre los culturales:

El Sector de Lengua Indígena no tiene sentido, porque la interculturalidad no se enseña solamente a través de la lengua. No va a haber una interculturalidad jamás, porque por más que yo aprenda inglés no significa que voy a conocer la cultura y los valores de los ingleses, te fijas. Entonces es lo mismo en este sentido lo que está intentando hacer el Estado. Entonces no sé si va a tener relevancia, porque en el fondo se enseña la lengua sin ningún contexto ni trasfondo cultural (profesor de We Antu, entrevista).

Sin embargo, esta escuela también aprovecha condiciones normativas puestas por las políticas estatales para la transmisión de la cultura mapuche, como explicamos en el siguiente punto.

#### *Las adecuaciones curriculares para la enseñanza transversal de la lengua y cultura*

La disconformidad de estas escuelas con la asignatura y con los otros recursos ofrecidos por las políticas de EIB se expresa en los tres casos en la búsqueda de otras formas de transmitir el sentido de pertenencia a la cultura mapuche y que, en el caso de We Newen y Treng Treng, no son alternativas a la asignatura, sino que pretenden complementarla superando sus limitaciones. Por ejemplo, en We Newen y Treng Treng se imparten clases de mapudungun (lengua mapuche), también en niveles aún no previstos por el Ministerio de Educación, y hacen uso de las horas de libre disposición, de la cual los establecimientos educacionales disponen por normativa. La utilización de horas en actividades de libre elección de los establecimientos con el objetivo, entre otros, de flexibilizar el currículo y adaptarlo a las necesidades y proyecto educativo de cada escuela responde a lo estipulado por la ley, que instituyó la Jornada Escolar Completa en 1997 y que es reiterado por la Ley General de Educación de 2009 y las Bases Curriculares de 2012.

Por su parte, en We Antu se realizan talleres de cosmovisión mapuche en todos los niveles educativos y también hacen uso de las horas de libre disposición gracias al financiamiento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial que provee recursos extra a las escuelas con población estudiantil de bajo nivel socioeconómico para diversos fines (Ley 20.248, 2008).

Otros instrumentos de la normativa vigente son utilizados para transmitir de manera más sistemática e intensiva la lengua y cultura mapuche. La escuela We Newen, conforme a la normativa que permite a los establecimientos la elaboración de planes y programas propios diferentes de los dispuestos por el Ministerio, aunque aprobados por este (así lo establece la Ley General de Educación [Ley 20.370, 2009]), ha llevado a cabo un trabajo sin precedente al diseñar ocho asignaturas con contenidos enteramente mapuche. Su propuesta curricular se encuentra en evaluación del Ministerio de Educación. También en esta escuela, desde 2015, está vigente el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, diseñado desde una perspectiva educativa mapuche.

De igual modo, la escuela Treng Treng ha adaptado un instrumento de gestión institucional previsto por el Ministerio para los fines de su proyecto educativo. El Plan de Mejoramiento Institucional diseñado por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación fue elaborado para fortalecer la enseñanza en la cosmovisión mapuche mediante la acción transversal del educador tradicional, quien es investido del rol de permear las asignaturas con sus conocimientos culturales. Es más, desde 2007, la escuela posee planes y programas propios en la asignatura de Lenguaje y comunicación, en la cual se incluyó el mapudungun:

Es un trabajo muy complementado para que no suceda lo que pasa en algunos colegios que se tiene el rincón mapuche, sino nosotros lo que hacemos es transversalizar en forma general en todas las asignaturas, significa eso que de primero a octavo básico los niños deben tener mapudungun como asignatura, porque aquí nosotros no hacemos religión, la religión nosotros lo tenemos como didáctica en lenguaje, que es mapudungun entonces qué es lo que hacen y cada uno, casi el 50% de los profesores son hablantes de mapudungun, además tenemos dos educadores también. Entonces mirar un poco desde esa forma te da cierta seguridad de que no se está folklorizando el conocimiento, porque se trata de formar a los niños desde un principio sólido, que es la rutina diaria (profesor de Treng Treng, entrevista).

“Transversalizar” la enseñanza de la lengua y la cultura, como lo explica el docente de Treng Treng, significa, por un lado, potenciar la enseñanza de la lengua extendiéndola a otra asignatura, además de Lengua indígena y, por otro, romper con la idea de que el conocimiento mapuche puede estar restringido a una asignatura sin permear el resto del currículo. La presencia de 50% de profesores hablantes y de dos educadores tradicionales ayuda en la labor de incorporar los contenidos culturales en todo el currículo:

El currículo te da una gama de opciones donde puedes trabajar, entonces te da las orientaciones como indicativo para las bases curriculares, los programas, pero ahí tu puedes ir desmenuzando y lograr ciertas cosas, ciertos objetivos se pueden lograr utilizando el conocimiento mapuche, pero es un trabajo que no todos están dispuestos a hacerlo porque es un trabajo doble, es un trabajo que uno debe estar convencido de lo significativo que puede ser (director de Treng Treng, entrevista).

La escuela We Antu, por su parte, posee una particularidad que las otras dos no poseen: la incorporación de una educación intercultural en educación media (últimos cuatro años del ciclo escolar) con la implementación de una carrera para técnico en enfermería con competencias interculturales. En Chile, las escuelas de formación técnica que permiten a los estudiantes formarse para la vida del trabajo y, a la vez, continuar estudios superiores ofrecen un plan de estudios que prevé una formación general común, una formación diferenciada según cada especialidad y una formación en línea con el proyecto educativo de cada establecimiento. Esta escuela representa el único caso en el país que hace uso de las horas formativas de libre disposición para promover y educar sobre la cosmovisión y cultura mapuche a través de la salud. Los estudiantes aprenden también sobre el sistema de salud mapuche, que incluye aspectos que van desde la cosmovisión hasta el uso de plantas medicinales; obtienen el Diploma en Técnico en Enfermería con Competencias Interculturales.

#### *Las instancias extracurriculares de formación y celebración de la cultura mapuche*

Si bien en casi todos los establecimientos escolares de La Araucanía se celebra el denominado We tripantu (o *wiñol tripantu*, como le llaman algunos), en estas escuelas la renovación del ciclo de la vida en ocasión del solsticio de invierno adquiere un significado particular, ya que se procura que tenga un nexo real con la vida de las comunidades y se realice junto con ellas. No solo las familias, sino los mismos niños son involucrados en los preparativos de la comida y de otros elementos para la celebración, lo que la convierte en una relevante actividad educativa:

En We Tripantu es donde más se les convoca a venir, a participar con sus hijos, a las mamás a cocinar, a preparar algún punto artístico. Generalmente ahí es como el fuerte. El We Tripantu acá es fuerte, se celebra varios días, no como en otros colegios que es solo un par de horas y de hecho preparamos nosotros a los chicos desde antes (subdirectora de We Antu, entrevista).

De igual modo, existen actividades que desarrollan habilidades corporales, como el *palin* (deporte similar al hockey) y las danzas ceremoniales del *choike purrun*, que se organizan durante diversos actos escolares y que también requieren una preparación que ocupa parte del tiempo extracurricular.

#### *La incorporación de prácticas mapuche de enseñanza y aprendizaje*

Si bien las tres escuelas no aplican cambios a las formas de enseñanza escolar basadas en el trabajo individual, la centralidad de la figura del profesor y de la escritura, que caracterizan la gran mayoría de las aulas escolares de Chile (Luna, 2015), todas incorporan prácticas novedosas para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche (Luna, Telechea & Caniguan, 2018). Un primer elemento destacable es que la ruka, la tradicional construcción mapuche de forma circular hecha con madera, paja y bambú, es parte del recinto escolar de cada escuela y se utiliza en diversas ocasiones, en particular para la enseñanza de todo lo que concierne a la lengua y la cultura mapuche.

El diseño de la ruka considera un fogón en medio de su estructura que se utiliza para cocinar y para calentarse; por lo tanto, todo lo que ocurre en esa habitación debe desenvolverse a su alrededor. Así, las clases en la ruka predisponen a una

interacción diferente entre los participantes ubicados en círculo. La relación entre profesores y alumnos es más horizontal comparada con la que ocurre en las aulas tradicionales y la clase se desarrolla no con base en instrucciones del docente que los alumnos deben ejecutar, sino como una conversación en los modos de expresión oral propiamente mapuche.

El *nütram*, vía principal para formar a las nuevas generaciones, es una conversación extendida liderada por un adulto con más conocimiento, por lo general mayor, en la que se relatan historias sobre acontecimientos del territorio, cuentos o leyendas con valor educativo y espiritual (*epew*) y se brinda *ngülam* (consejo). Este último es fundamental para la transmisión de valores, normas y expectativas que permiten la correcta formación del *che* (persona), foco de la labor educativa desde una perspectiva mapuche, como reporta la literatura (Llanquino, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Szulc, 2016):

Los esfuerzos que hace cada uno de los profesores y lo hablamos en las reuniones de profesores sobre cómo traspasar a los niños los valores o conocimientos que están dentro de la cultura mapuche, como el respeto, el ser norche, el ser kimche, *el ser kumenche*. Estos conceptos quieren decir que nuestros estudiantes deben aprender a ser personas correctas, ser personas con conocimiento y sabiduría para resolver algunos problemas. Ser personas que también sean afectivas y sean amorosas. Todo eso constituye la formación del “che”, la formación del ser, del ser persona, del ser humano (profesora de We Antu, entrevista)

En la escuela We Newen, las clases de mapudungun en la *ruka* se desarrollan también mediante otras prácticas de comunicación oral propias de la vida mapuche, comenzando por el *pentukun*, saludo extendido en que se pregunta y responde acerca de la salud y bienestar de todo el entorno familiar. El *nütram*, a menudo, consiste en el relato compartido de *pewma* o sueños, los que son considerados una vía privilegiada de conocimiento para los mapuche (Quilaqueo y San Martín, 2008). Por último, el profesor invita a hacer *rakiduum*, esto es, a reflexionar y razonar sobre aspectos clave para el ser mapuche. “Aprender por aprender no tiene sentido –dice el profesor en una clase de mapudungun–, debemos hacer *rakiduum* para que los aprendizajes vayan de acuerdo a nuestro ser mapuche, para que le demos sentido a todo lo que aprendemos” (profesor de We Newen, notas de campo).

Por último, la *ruka* también favorece la exploración de formas de aprendizaje basadas más en la observación y la práctica propias del mundo indígena, pero también de la educación no escolar, en general (Rogoff, Mosier, Mistery & Göncü, 1989). En la We Newen, durante los talleres y clases de Lengua indígena, se realiza el *küme küzaw* (buen trabajo, referido al trabajo manual), es decir, los estudiantes aprenden a tejer al telar y labores de cestería en un clima ameno que favorece el *nütram*, el desarrollo de habilidades comunicativas en mapudungun y en castellano, y el aprendizaje de aspectos de valor relevantes (Luna, Telechea & Caniguan, 2018):

El hecho de estar en la *ruka*, que es un centro de formación permanente, permite aprender haciendo las cosas. Ese es un método, una forma de transmitir el conocimiento como nuestros padres nos enseñaron a hablar el idioma. No nos llevaron a un laboratorio con pizarrón, sino en el hacer en el diario vivir y esos métodos, son



principios de enseñanza del aprendizaje que están en la cultura mapuche (profesor de We Newen, entrevista).

### *La reproducción de prácticas sociales mapuche en la cotidianidad escolar*

Para el filósofo Michael de Certeau (2011), son fundamentales las formas en que los individuos habitan los espacios organizados y expresan su creatividad apropiándose de ellos. Desde esta perspectiva, nos parece relevante que la rutina diaria de estas tres escuelas se distingue de la gran mayoría de los establecimientos chilenos (incluso con enfoque intercultural) gracias a un *modus operandi* y a modos de interacción peculiares y que, al igual que en los contextos formales de enseñanza-aprendizaje, reproducen prácticas sociales mapuche; por ejemplo, tanto en We Antu como en Treng Treng se marcan los tiempos entre una asignatura y otra, no con la típica campana o timbre escolar, sino con el uso del *küll-küll*, instrumento mapuche.

Contrariamente a lo que ocurre en casi todas las escuelas chilenas, los profesores no son referidos como “tíos” o “tías”, sino como *peñi* y *lamngen* (hermano y hermana), lo que también implica una relación cercana entre estudiantes y profesores, un trato horizontal. Estos se saludan todas las mañanas mediante la rutina del *chalitun* (saludo e intercambio breve sobre la salud y bienestar de los interlocutores), que se realiza como un infaltable rito con la misma “formalidad” que tiene en los intercambios dentro de las comunidades mapuche. Es más, el *nütram* (conversación) y el *ngülam* (consejo) están presentes en diferentes instancias de la vida escolar.

Por otra parte, otros componentes de la vida escolar son reinterpretados desde la lógica y usanza mapuche; por ejemplo, los consejos escolares (instancias de encuentro entre representantes de toda la comunidad educativa) y las horas de orientación, en que, según normativa, se deben trabajar temas de convivencia y bienestar de los niños, tienen lugar en la *ruka* con el formato del *trawun*, instancia a la cual son convocados tradicionalmente los mapuche para conversar y dirimir cuestiones relevantes para la comunidad.

En el *trawun*, los participantes muestran sus habilidades oratorias para situar y desarrollan bien sus pensamientos o argumentos ante la comunidad. En la escuela We Newen, estas habilidades son entrenadas una vez a la semana por los niños que resuelven sus problemas de convivencia con la mediación de otros adultos durante el *trawun* (Luna, Telechea & Caniguan, 2018). Asimismo, en Treng Treng, en casos de indisciplina, a los estudiantes se les envía a hacer *ngülamtun* o conversación con su profesor jefe, mientras las faltas mayores se resuelven por medio de un *nütramkam* con el equipo directivo y el de convivencia. Es más, en esta escuela los cargos de representación de los estudiantes asumen nombres de autoridades mapuche con un sentido educativo:

Aquí en la escuela no está el presidente de curso entre los niños, sino que tenemos el *lonko* (cabeza o líder en mapudungun), el niño que asume ser lonko de primero hasta octavo ciclo básico, porque no lo podemos cambiar de un año para otro. En cierta forma también estamos inculcando que al asumir la responsabilidad de lonko no es decir hoy sí y mañana no, le estamos dando un proceso. Tenemos los *werken* (mensajeros o voceros en mapudungun) y esos son los *peñi* que intervienen por ejemplo o participan en la reunión cuando lo hacemos (profesor de Treng Treng, entrevista).

## DISCUSIÓN

Las tres escuelas analizadas procuran poner en práctica proyectos educativos orientados al fortalecimiento de la identidad y la cultura mapuche que no se limitan a agregar la asignatura de Lengua indígena, como prevé la actual política de EIB, ni a introducir contenidos culturales mapuche en la enseñanza de otras asignaturas. Por otra parte, el reemplazo de la nomenclatura propia del mundo escolar con nombres en mapudungun va más allá de la preocupación de posicionar la lengua del pueblo mapuche en la rutina escolar.

Todas estas y otras acciones están enfocadas a plasmar, en los niños mapuche, una forma de ser distintiva basada en los valores y las prácticas que se reconocen como propios y originarios de los territorios en que se sitúan las escuelas. Como diversos representantes de estas escuelas lo expresan, la educación para los mapuche busca la formación del *che*, en todas sus acepciones positivas y deseables para la sociedad mapuche (*norche*, *kimche*, *kümenche*, entre otras), la cual requiere actuar en diferentes planos de la vida y la enseñanza escolar, de manera “transversal” penetrando la rutina diaria, así como la didáctica.

En este sentido, este modelo de “educación mapuche” o intercultural con sello mapuche muestra principios y prácticas pedagógicas que rompen con el tradicional formato escolar al incorporar formas de vivir, transmitir conocimiento y aprender propias de la realidad mapuche basadas en la oralidad y en un aprendizaje situado. Sin embargo, como se discute en Luna, Telechea y Caniguan (2018), estas innovaciones no surgen de preocupaciones de orden pedagógico, lo que está corroborado por el hecho de que se aplican casi exclusivamente en el contexto de la enseñanza de contenidos mapuche. Más bien reflejan la inquietud de “introducir el conocimiento mapuche de una manera más auténtica y comprensiva en el contexto escolar” (Luna, Telechea & Caniguan, 2018, p. 10), esto es, enseñando la lengua y cultura mapuche de la manera en que esta se suele, o se solía, enseñar en la realidad mapuche.

Este punto representa otro aspecto central del enfoque integral y transversal de la educación mapuche: las formas mapuche no solo deben estar presentes en una pluralidad de dimensiones de la vida escolar, sino también expresarse en el carácter situado del conocimiento mapuche, que es concebido como inseparable de sus formas de transmisión (Luna, Telechea & Caniguan, 2018).

Ahora bien, la particularidad de este modelo que discutimos en este artículo tiene relación con la pluralidad de mecanismos y normativas de las políticas públicas que se utilizan para poner en práctica la integralidad de la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche; se busca que el conocimiento mapuche penetre cada instancia de regulación de la institución educativa: “Este colegio está pensado desde la lógica mapuche, por lo tanto, como esta en su estructura misma pensado desde el conocimiento mapuche debe estar inserto en el PEI [Proyecto Educativo Institucional], en el reglamento de convivencia escolar, debe estar inserto en cada estamento” (director de Treng Treng, entrevista).

Las palabras del director de la escuela Treng Treng dan cuenta de cómo la búsqueda de la implementación de una educación arraigada en la cultura mapuche y concebida desde esta misma conduzca no al diseño de instrumentos de gestión y enseñanza propios, pensados “desde la lógica mapuche”, sino a utilizar los instrumentos dispuestos por el sistema en pos de la afirmación del saber mapuche.

La formulación de planes y programas propios, es decir, la elaboración de asignaturas según el formato ministerial con contenidos culturales mapuche, la utilización

de horas de libre disposición dentro de la Jornada Escolar Completa, la definición del Proyecto Educativo Institucional o del Plan de Mejoramiento Educativo, obedecen a la misma lógica: repositionar los conocimientos mapuche dentro de la formación escolar, “ganando” espacios de legitimidad por medio del aprovechamiento de todos los márgenes de intervención que ofrece un sistema diseñado para favorecer la diversidad de la oferta educativa. Al mismo tiempo, se aprovechan los recursos predispuestos por el PEIB para la contratación de educadores tradicionales y la implementación de la asignatura SLI, como muestran los casos de Treng Treng y We Newen.

En otras palabras, cada establecimiento, de manera independiente y amparándose tanto en el PEIB como en las posibilidades de flexibilidad curricular y educativa previstas por un sistema que se rige en el principio de la libre enseñanza, logra elaborar una propuesta educativa distintiva y de sello mapuche, es decir, no alineada, al menos en términos declarativos, con la propuesta intercultural del Estado, considerada reduccionista e instrumental.

Ahora, surge natural la pregunta sobre la vinculación entre estas tres experiencias de educación mapuche; entre estas y los territorios, más allá del sector en que se ubican, y por último, sobre su relación con las demandas de autonomía territorial y la búsqueda de un desarrollo endógeno como pueblo. Como hemos descrito, los tres establecimientos tienen vínculos con la comunidad local, la que participa en instancias más o menos formales en los proyectos educativos. En algunos casos, como el de We Antu y We Newen, los proyectos educativos nacieron desde las comunidades o con el fuerte sostén de ellas; sin embargo, cada una mantiene un carácter aislado. Siguiendo la lógica de mercado, cada escuela propone su proyecto y procura tener usuarios que permitan su subsistencia, pero no se han registrado iniciativas ni intentos significativos de hacer dialogar estas experiencias para la construcción de un modelo educativo que recoja las necesidades de los territorios. De acuerdo con Williamson (2012), este “parcelamiento” de la oferta educativa endógena es la consecuencia de la legislación actual:

Para la EIB y los pueblos indígenas esta ley educacional es una trampa y una falacia. Una trampa, pues parece permitir el diseño de programas propios y pertinentes a las comunidades –varias escuelas lo han hecho en algunos sectores o subsectores, pero no permite planificación territorial, articulación de niveles o evaluación pertinente [...] una falacia pues no existe oferta en el mercado para una educación ordenada en torno a la cultura, lengua, religión y pedagogía según los intereses de las familias, organizaciones, y pueblos indígenas (p. 145).

En la misma línea, Donoso, Contreras, Cubillo y Aravena (2006) hacen referencia al modelo neoliberal de política EIB expresado en la existencia de una lógica de proyectos, que entregan los recursos destinados a esta área vía concursos, lo que genera competencia entre quienes desean llevar a cabo programas de EIB. De esta manera, más que construir un proyecto común de educación, se incentiva el surgimiento de iniciativas individuales o parceladas en competencia con otras en búsqueda del mismo sentido.

El transporte escolar, subvencionado con recursos públicos en caso de establecimientos con escasos recursos económicos, por medio de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se configura como otro elemento que, si bien desde la lógica del sistema educacional, ha buscado luchar, especialmente en zonas rurales, contra

la dispersión de la población estudiantil para alcanzar la máxima cobertura educativa, desde la perspectiva de una demanda/oferta educativa con base territorial, ha favorecido la dispersión, porque ha reunido en un mismo establecimiento a estudiantes provenientes de sectores diferentes, lo que puede haber contribuido al debilitamiento de la base comunitaria o del vínculo de los establecimientos escolares con las comunidades. Junto con esta dispersión, se alienta la competencia entre sostenedores en pos de aumentar el número de estudiantes, y es el transporte escolar una forma de conseguir dicha matrícula cada vez más escasa, además, por los fenómenos demográficos propios de los sectores rurales.

Por otra parte, la dispersión o el parcelamiento de las ofertas educativas endógenas en el territorio mapuche parece haber sido favorecido no solo por la instauración de la lógica de la libre competencia incluso en el ámbito de la educación indígena, sino también por los fenómenos de pérdida de vitalidad cultural y lingüística en territorio mapuche, de fragmentación de las organizaciones de base y desagregación política y religiosa en el pueblo mapuche. Estos fenómenos son de larga data; empiezan con el proceso de radicación del territorio mapuche a finales del siglo XIX y sus consecuencias; continúan con la ley de división de las comunidades mapuche durante la dictadura militar, específicamente con el decreto D.L. 2.568 de 1979, y siguen con la posibilidad de crear comunidades indígenas con un mínimo de diez personas, que se ha abierto desde 1993 con la actual Ley Indígena.

El modelo de mercado en educación, por un lado, y la falta de cohesión cultural, política y social en contexto mapuche, producto de la historia de colonización, concurren en la desterritorialización de la educación mapuche. Es evidente que, ante la ausencia de una significativa base territorial, solamente es posible levantar propuestas alternativas, de educación mapuche, desde dentro del sistema educativo neoliberal, es decir, como una opción más dentro del mercado. Salir de este, creando formas de educación autónoma, como es el caso de los zapatistas en Chiapas (Baronnet, 2012), no sería sustentable, en términos económicos y menos en lo social. El siguiente extracto de entrevista a un profesor de la escuela We Newen parece corroborar esta hipótesis:

Entrevistadora: Y si ustedes tuvieran los recursos, no pensarían, o nunca se les ha ocurrido, tener un proyecto educativo que no se llame escuela?

Profesor: Sí por supuesto. Por supuesto, y *yo creo que más que recursos primero pasa por la convicción y la sensibilización de la gente*, porque sin recursos económicos también podemos trabajar, porque somos autosustentables...

Entrevistadora: Claro, pero sostener un proyecto educativo que no se llame escuela igual tiene sus costos...

Profesor: No, pero si pensamos como escuela claro que cuesta, pero si nosotros queremos y quisiéramos implementar una educación mapuche sería suficiente el trabajo que se haga en el campo no más [...] Puede uno, sería una posibilidad o que un grupo de familia o un *reimawun*, puede también alguien una o dos personas dedicarse en la formación, pero tampoco desligarla del rol educativo que tienen los padres y las y los ancianos que es primordial también, yo me imagino eso o un *lof* [organización territorial mapuche], varias familias pueden sustentar a la persona que le enseña a sus hijos sí [...] *sino primero pasa por convencimiento la sensibilidad, la importancia que tiene la proyección de nuestra cultura como tal como mapuche* y así lo están pensando otra gente ya igual... (cursivas nuestras).

## CONCLUSIÓN

El modelo de “educación mapuche” que se perfila de la práctica de estas tres escuelas es el producto de la elaboración de un discurso crítico hacia la interculturalidad de Estado y el PEIB, que consideran de alcance limitado y reduccionista. Sus proyectos educativos, en cambio, se presentan como gestados desde la lógica mapuche; por lo tanto, se defiende la autenticidad cultural de su quehacer y su carácter distintivo respecto a otros proyectos que se desarrollan a partir del PEIB. La educación mapuche o intercultural con sello mapuche se concreta en un intento sistemático por permear la cotidianidad escolar con elementos culturales, y hacer que las interacciones diarias y las diferentes instancias escolares tengan una connotación mapuche evidente. También se caracteriza por la reproducción de prácticas sociales y de formas de transmisión del conocimiento propias del mundo mapuche y que introducen una brecha significativa en las interacciones y prácticas pedagógicas de las escuelas. Estas, cuando se enseñan contenidos culturales mapuche, dejan de estar enteramente alineadas con el tradicional formato escolar basado en la tarea individual y el desarrollo de la escritura.

Para desarrollar y promover este sello, los tres establecimientos hacen uso tanto de los mecanismos predisuestos por el sistema educativo neoliberal como por las políticas de educación intercultural, en particular de la asignatura de Lengua indígena. La ruptura de estos establecimientos con el modelo escolar vigente no es considerada como una opción, como sí lo es para muchas escuelas alternativas o no reconocidas en Chile por el Ministerio de Educación (como la pedagogía Waldorf) y para escuelas indígenas autónomas, como las zapatistas en México. Esto se debe, creemos, en buena medida, a los nexos aún débiles con el territorio que son producto, principalmente, de los procesos históricos y coloniales de dispersión y desterritorialización de la población mapuche reforzados por las actuales políticas multiculturales. Estas, llevadas a cabo desde una lógica neoliberal, abren espacios para el reconocimiento y cultivo de los derechos culturales, pero, al mismo tiempo, restringen sus alcances con una pluralidad de mecanismos y, en particular, con la falta de apoyo a una institucionalidad educativa indígena.

Este contexto representa el suelo fértil donde se inserta el segregador sistema del mercado educacional chileno, que fomenta la creación de iniciativas apartadas y en competencia entre sí. Finalmente, los tres casos analizados sugieren que la apropiación de las herramientas ofrecidas por el sistema de mercado, por un lado, y por el multiculturalismo neoliberal, por otro, son, por ahora, la vía más estratégica para ir construyendo un nuevo modelo de educación mapuche.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antileo, E. (2014). Lecturas en torno a la migración mapuche. Apuntes para la discusión sobre la diáspora, la nación y el colonialismo. En Alejandro Fielbaum, Renato Hamel y Ana López Dietz (eds.). *El poder de la cultura. Espacios y discursos en América Latina* (pp. 261-287). Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, vol. 32, núm. 115, pp. 305-322. doi: 10.1590/S0101-73302011000200004.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva lacandona de Chiapas*. México: Ediciones Abya Yala.

- Bello, A. (2006). El Programa Orígenes y la política pública del gobierno de Lagos hacia los pueblos Indígenas. En N. Yañez y J. Aylwin (eds.). *El Gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato": las paradojas de la democracia chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los Pueblos Indígenas*. Santiago: CEPAL.
- Boccaro, G. (2011). The government of "others": On neoliberal multiculturalism in Latin America. *Actuel Marx*, núm. 50, pp. 191-206. doi: 10.3917/amx.050.0191.
- Boccaro, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, vol. 39, núm. 2.
- Bolomey, C. y Martínez, F. (2014). *Aproximación etnográfica a la educación intercultural en contexto mapuche; afinidades y complejidades en la relación hogar y escuela*. Tesis para optar al grado de Sociólogo, Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Carrasco, A. (2015). Revisitando el debate sobre la Ley de Inclusión. En I. Sánchez (ed.). *Ideas en educación. Reflexiones y propuestas desde la UC* (pp. 211-244). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A.* Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J. (2017). Educación y mercado: el caso chileno. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. García-Huidobro (eds.). *Mercado escolar y oportunidad educacional libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 17-56). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- De Certeau, M. (2011). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillo, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXII, núm. 1, pp. 21-31.
- Falabella, A. (2016). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 743-760. doi: 10.1080/01425692.2014.976698
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejora: una mirada desde la gestión educativa. Informe completo*. Chile: Ministerio de Educación/Unesco.
- Ferrero, E. (2015). Ethno-Education (Etnoeducación) in la Guajira, Colombia: Shaping indigenous subjectivities within modernity, neoliberal multiculturalism, and the indigenous struggle. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 10, núm. 3, pp. 288-314. doi: 10.1080/17442222.2015.1059542
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 10, núm. 30, pp. 99-116.
- Flores, F. y Robles, C. (2007). La unidad y diversidad: movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 2, pp. 179-214.
- Foerster, R. y Montecinos, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches: 1900-1970*. Santiago de Chile: Ediciones CEM.
- Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico La Araucanía-FUDEA (2016). Consultoría para la generación de un banco de experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno. Encargado por MINEDUC y UNICEF. Santiago, Chile.

- Gobierno de Chile y Gobernación Provincia de Malleco (2015). *Lineamientos para una política de educación intercultural. Provincia de Malleco. Por una educación pertinente e inclusiva*. Temuco: Gobierno de Chile y Gobierno Provincia de Malleco.
- Hale, C. (2005). Neoliberal multiculturalism: The remaking of cultural rights and racial dominance in Central America. *Political and Legal Anthropology Review*, vol. 28, núm. 1, pp. 10-28.
- Hale & Millaman (2006). Cultural agency and political struggle in the Era of the Indio Permitido. En D. Sommer (ed.). *Cultural agency in the Americas* (pp. 281-304). Londres, Inglaterra: Duke University Press. doi:1215/9780822387480-017
- Haughney, D. (2007). Neoliberal policies, logging companies, and mapuche struggle for autonomy in Chile. *Latin and Caribbean Ethnic Studies*, vol. 2, núm. 2, pp. 141-160. doi: 10.1080/17442220701489555
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 84-94.
- Lareau, A., (2003). Unequal childhoods: Class, race, and family life. En *Concerted cultivation and the accomplishment of natural growth*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Llano y Araque (2015). Luces, sombras y los espirales del caracol. Relaciones entre la dinámica neoliberal y una posibilidad de formación para el mercado laboral. En T. Gómez (ed.). *Educación y neoliberalismo. Desarrollo y transformación social*. Bogotá, Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Llanquino, H. (2009). *Los valores de la educación tradicional mapuche, posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. Temuco, Chile. Universidad Católica de Temuco.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, vol. 47, núm. 4, pp. 659-667.
- Luna, L. (2007). *Un mundo entre dos mundos: las relaciones entre el pueblo mapuche y el estado chileno desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socioculturales*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Luna, L., Telechea, C. & Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, vol. 29, pp. 203-2017. doi 10.1080/14675986.2018.1429574
- Mariman, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en el alero del siglo XXI*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mariman, P. (2007). La educación desde el programa del movimiento mapuche. *ISEES*, vol. 5, pp. 135-151.
- Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la educación intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Treviño, L. Morawietz y C. Villalobos (eds). *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos, territorios* (pp. 131-165). Santiago de Chile: Ceppe-Ediciones UC.
- May, S. (1998). *Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education*. Inglaterra: Routledge.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Informe final. Sistematización Proceso de Consulta Constituyente Indígena*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.constituyenteindigena.cl/sistematizacion-de-resultados-2017/>

- Naciones Unidas (2013). Informe de recomendaciones a Chile. Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. Recuperado de <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/inf-dh/ddhh-chile/1669-cerd-chile-2013.html>
- Naguil, V. (2016). *De la raza a la nación, de la tierra al país. Comunitarismo y nacionalismo en el movimiento mapuche, 1910-2010*. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencia Política, Políticas Públicas y Relaciones Internacionales. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pairican, F. (2014). *Malon. La rebelión del movimiento mapuche 1990-2013*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Pairican, F. (2012). Sembrando ideología: el *aukiñ wallmapu ngülam* en la transición de Aylwin (1990-1994). *Sudhistoria*, núm. 4, pp. 12-42.
- Paredes, R. (2017). El sistema de vouchers en la educación chilena. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. García-Huidobro (eds.). *Mercado escolar y oportunidad educacional libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 57-79). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Park, Y. & Richard, P. (2007). Negotiating neoliberal multiculturalism: Mapuche workers in the Chilean State. *Social Forces*, vol. 85, núm. 3, pp. 1319-1339.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis*, vol. 13, núm. 38, pp. 205-223.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, vol. 46, núm. 2, pp. 271-283.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, vol. 26, pp. 1-17.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, pp. 91-110.
- Quilaqueo, D. y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 2, pp. 151-168.
- Red EIB Chile (2013). *Informe del Primer Encuentro Nacional de Educadores Tradicionales: Por un marco de referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Red EIB.
- Richards, P. (2016). *Racismo: el modelo chileno y el multiculturalismo neoliberal bajo la Concertación 1990-2010*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Göncü, A. (1989). Toddlers' guided participation in cultural activity. *Cultural Dynamics*, vol. 2, núm. 2, pp. 209-237.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política* (vol. 3, col. Crónica Histórica). Santiago de Chile: UQBAR.
- Somma, N. (2012). The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education. *Interface. A Journal for and about Social Movements*, vol. 4, núm. 2, pp. 296-309.
- Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D. y Hasler, F. (2014). *Competencias y percepciones de los educadores tradicionales mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Szulc, A. (2016). *La niñez mapuche*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Treviño, E. et al. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNICEF/Centro de Políticas Comparadas de Educación/Universidad Diego Portales.



- Unesco (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Informe Nacional de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Cambios en la gobernanza del sistema educativo. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco/Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valladares, L. (2008). La política de la multiculturalidad en México y sus impactos en la movilización indígena: avances y desafíos en el nuevo milenio. En F. García (coord.). *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina* (pp. 289-308). Quito: FLACSO Ecuador.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. 46, núm. 24, pp. 39-50.
- Webb, A. & Radcliffe, S. (2013). Mapuche demands during educational reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, vol. 13, núm. 3, pp. 319-341. doi:10.1111/sena.12046
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, vol. 34, pp. 126-147.