

INFORME N°2

TRABAJO REALIZADO CON EL EQUIPO DE ACADÉMICOS.

CONSULTORÍA

CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS INTERCULTURALES EN LOS PROCESOS
DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES MAPUCHE EN VISTA A FAVORECERLOS
Y APOYARLOS EN EL TRABAJO ACADÉMICO

MECESUP 3-248-3CV-CI

Mandante:

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Ejecutor:

Pablo Alberto Marimán Quemenedo

Abril 2015

CONTENIDOS

I. CONTEXTO SOCIO CULTURAL E HISTÓRICO

- 1. Contexto histórico del territorio y la población**
- 2. Sociedad, Cultura y Educación**
- 3. La Educación y el conocimiento en un contexto Colonial**
- 4. Movimiento, sujeto y discurso: los estudiantes mapuche**
- 5. Diagnóstico e Intervención tras paradigmas interculturales**

II. RELACIÓN DE ASPECTOS RELEVANTES DE LOS TALLERES

III. ANEXOS

IV. BIBLIOGRAFIA

I.

CONTEXTO SOCIO CULTURAL E HISTÓRICO

1.

Contexto Histórico del Territorio y la Población

En el territorio ancestral del cono sur americano, conocido como *Wallmapu* o País Mapuche, no se desarrolló una sociedad indígena de tipo estatal, como sucedió en los Andes y Mesoamérica, es decir, no hubo grandes concentraciones de personas viviendo en ciudades que albergaran centros ceremoniales o mercados. La organización social y política mapuche más bien delineó una sociedad que, esparcida en un vasto espacio denominados *puelmapu* y *ngulumapu* (al oriente y poniente de Los Andes), conservó pautas comunes de índole lingüístico-cultural, que se congregaba para asuntos de índole político-militar, comercial y religioso. Cada unidad territorial contó con su propio gobierno, como también con soberanía alimentaria.

La historia de las relaciones con el mundo *Winka* (extranjero) se desenvuelve en periodos diferenciados:

- (a) la Guerra con el Imperio hispano, siglos XVI-XVII;
- (b) los Tratados o Parlamentos con el Imperio s. XVII-XIX;
- (c) la Guerra con la República, segunda mitad del s. XIX;
- (d) la actual situación Colonial siglos XX y XXI.

En los dos primeros periodos suceden fenómenos interesantes de destacar y no olvidar: (1) el Territorio del *ngulumapu* se reduce en 2/3 a favor de la fundación de la *Gobernación de Chile*. Las poblaciones indígenas entre Copiapó y Bío Bío fueron sometidas al mismo régimen colonial español del resto de América a través de la formación de los *Pueblos de Indios*¹. (2) En el tercio restante del territorio del *Ngulumapu* la población siguió viviendo independiente pactando con España una frontera en el río Bio Bio. Posteriormente a 1641, año del *Parlamento de Killin*, 29 tratados se llevaron a cabo hasta 1803, reconociéndose mutuamente territorio y potestad a uno y otro lado del mencionado río.

Kuifike lonko Arauko mapu mu. Territorio y sociedad en Arauko.

¹ Los Pueblos de Indios fueron la expresión de la conquista de América. Tenían una función económica (tributo); una espiritual (evangelizar); una social (reproducir mano de obra); otra cultural (asimilación). Son unidades económicas (producen herramientas, ropas, ganados, granos). Son la permanencia de una población indígena propiamente tal, así como espacios de mestización de la población colonial.

Los territorios mapuche en la provincia de Arauco, a orillas del pacífico y al sur del río Bío Bio contaban con una división política territorial identificada con las jefaturas principales. Así Namunkura fue el lonko principal en Tukapel; Antuwen lo fue en Elikura; Antüllen en Tromen; Trarupil en Peleko; Kalfülao en Nangalwe; Alkamañ en Llonkao; Payllaw en Tirúa; Waykiñir en Yani y Millan en Albarrada.

La guerra y conquista del *ngulumapu* por Chile, 1860 a 1885, cambió en adelante las condiciones de existencia y de organización propiamente mapuche. La llamada *radicación indígena*, que creó las *reducciones* entre 1884 a 1930, entregó *títulos de merced* de carácter comunitario.

La provincia de Arauco tiene una superficie de 542.010 has. al oriente limita con la cordillera de Nawelbuta y al poniente con el océano Pacífico, la superficie que se les dejó bajo la figura de título de merced fue de 7.679,59 has (1,4%). Fueron 59 las comunidades que se constituyeron entre los años 1889 y 1923, radicándose a 2.477 personas. La división política administrativa denominada provincia que hizo el estado originó seis comunas. Las que registran reducciones son: Los Alamos 1, Cañete 29, Contulmo 13 y Tirua 34. Como ejemplo, en Tirúa la radicación se llevó a cabo entre 1889 y 1916 se entregaron 34 títulos sumando todos ellos la cantidad de 842 personas. La superficie en que se radicó y constituyeron estas comunidades fue de 4.815 has., lo que dio un promedio de 5,7 has. por persona. Posteriormente el proceso aplicado sobre la población mapuche fue la división de sus comunidades

Como un fenómeno social inherente a todas las sociedades humanas, los mapuche tuvieron sus propias formas de educar y sobre qué educar: su desarrollo se basó en determinados requerimientos e institucionalizó particulares estilos. La acción educativa sobre las nuevas generaciones, así como el resultado de la labor emprendida por la familia directa y el medio social que la enmarcaba, se complementaba con significativos recursos provenientes del *lof*.

Uno de éstos lo constituirá el *Wewpife*, el cual cumplirá –como uno de sus roles más característicos- con la conservación y difusión de la memoria histórica del grupo, conectando al presente el pasado de la comunidad. Al interior del *lofche*, la institución del *wewpin* era cultivada y transmitida de generación en generación. Formadora y educadora para la proyección social y cultural del grupo, esta manifestación de la oralidad mapuche se dotó de estrategias de comunicación acordes con sus fines. El prestigio y estatus de este orador gozaba de reconocimiento y fama, la cual trascendía espacialmente las comarcas en que actuaba, como también lo temporal.

Esta educación tendió a regular principios de comportamiento y conocimiento que, como hasta el día de hoy en ciertos espacios tradicionales de su cultura, orientaron y posibilitaron el sano desenvolvimiento de las relaciones intragrupalas. Esto se daba no sólo en las relativas a la familia extensa, sino también en aquellas presentes en cualquier circunstancia de la vida más allá del propio *lofmapu*, “a través del proceso de socialización mapunche las generaciones jóvenes aprenden de los adultos el modo de ser más valorado, *küme chegnen*, las normas éticas más respetadas (*küme dungu*) y el conocimiento necesario para una buena vida (*Kimün*)”². De los testimonios mapuche de principios de siglo contenidos en el texto de Mankilef y Guevara (2002)³, es posible observar cómo el recuerdo que se mantiene de los antiguos *lonko*, asocia indisolublemente a su poder el dominio de la sabiduría, la justicia y el conocimiento.

La lectura de las actuales generaciones mapuche sobre esta manifestación de la cultura, tiende a rescatar y valorar los fines sociales que en ella estaban –y siguen estando- propuestos. Es así como esta se insertaba en la particular forma de entender las relaciones que unían al individuo con su grupo social y con su

² En “¿inangekey ta mapunche rakiduum? Algunos principios educativos mapuches”. Desiderio Catriquir; Teresa Durán. Ponencia presentada al I Seminario Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, agosto de 1993.

³ Guevara, Tomás; Manuel Mañkelef. *Kiñe mufü trokiñche ñi piel. Historias de familias. Siglo XIX.* (CoLibris / Liwen. Temuco. 1912)

entorno natural: el *admapu* “este concepto lo podemos ubicar en el plano de la cultura ideal puesto que con ello se define el establecimiento de la norma mapuche a nivel de comportamiento humano, a nivel de estructura social, de ordenamiento espacial territorial, a nivel de concepto de mundo”⁴

La definición de criterios acerca del tipo de educación más pertinente para la población mapuche, ha gatillado desde la década del noventa en adelante, significativos procesos de rescate y difusión de la particularidad del ámbito educativo mapuche. Uno de esos eventos, que concentró mayor asistencia y tuvo más trascendencia en sus discusiones, organizó y sistematizó aquellos recursos propiamente mapuche tendientes a su reproducción cultural. A través de la definición de los Fundamentos Educativos de la Educación Intercultural Bilingüe, se señalaron las características principales de la educación mapuche, reconociendo en la familia el cumplimiento de un rol protagónico:

- a) *Kümenengulamtun*: en nuestra cultura generalmene los padres están diciendo *Ngüneduamkiaymi*, *Tüngküleaymi*, *Konkintunküleaymi*, *Lonkoontukeaymi ta ngülam*, etc. conceptos que tienen un carácter instructivo e imperativo tendiente a orientar y precaver de algunas situaciones eventuales.
- b) La enseñanza de habilidades y transmisión de conocimientos se centran en un “aprender haciendo”, del cual surge una serie de etapas del aprender.
- c) La observación para la adquisición de las habilidades cognitivas y prácticas, ejemplo de ello lo tenemos en el concepto *Ngüneduamun*: que tiene múltiples acepciones según el contexto como observar, introspección, vigilia percatarse, dominio de sí mismo. Forma parte de este concepto el *Kimün*, que a su vez está constituido por los conceptos de *Kimkantun* (aprender jugando), *kimkimtun* (práctica en serio del aprendizaje) y *kimkonün* (conocimiento adquirido y afianzado en la conducta)⁵

⁴ Domingo Colicoy. “Mecanismos de socialización en la Sociedad Mapuche”. En: Primer seminario taller Sociedad Mapuche y Educación Intercultural . Temuco 13-14 de noviembre de 1995

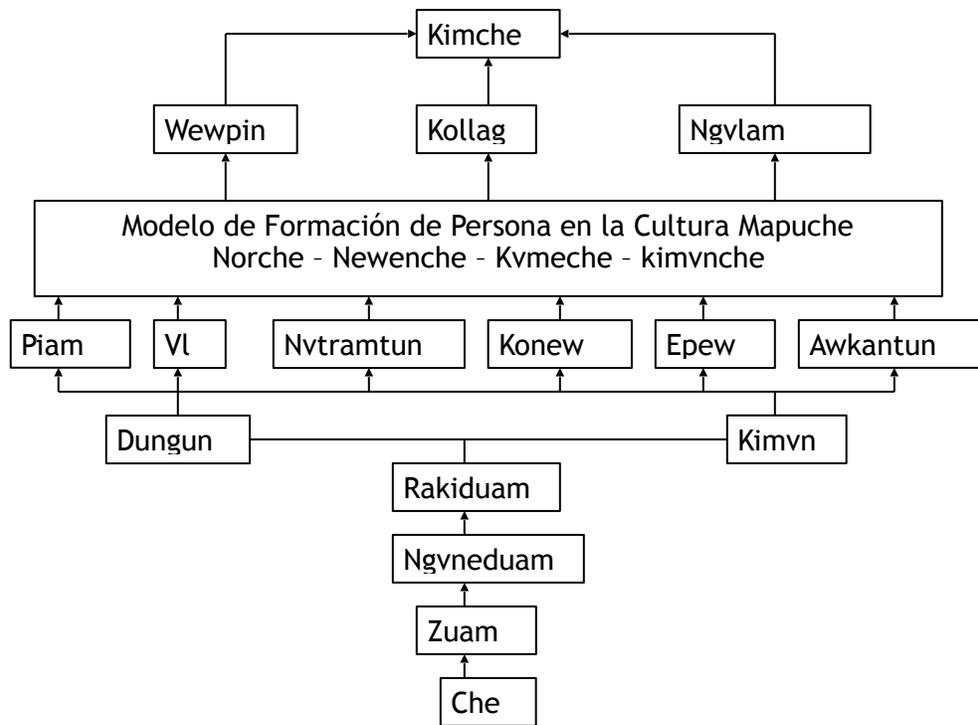
⁵ Conadi (1996). Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena. Editorial Pillan, Temuco.

Siguiendo lo planteado por la educadora Mónica Wentemil⁶, la educación mapuche tiene como característica básica la reproducción oral de sus conocimientos y creencias, los cuales se regulan a través de un conjunto de normas y reglas que operan desde su cotidianidad insertos en todos aquellos actos propios de la convivencia social, sean estos triviales o ceremoniales. El aprendizaje se adquiere por observación y reproducción de los actos, especialmente aquellos ligados al ámbito de las actividades económicas; los contenidos de carácter más abstractos (normas a seguir, valores a aceptar, etc.) se transmiten y adquieren en el *gvlam*, conversación que se adecúa vivencial, directa y participativamente a la etapa del desarrollo del niño joven.

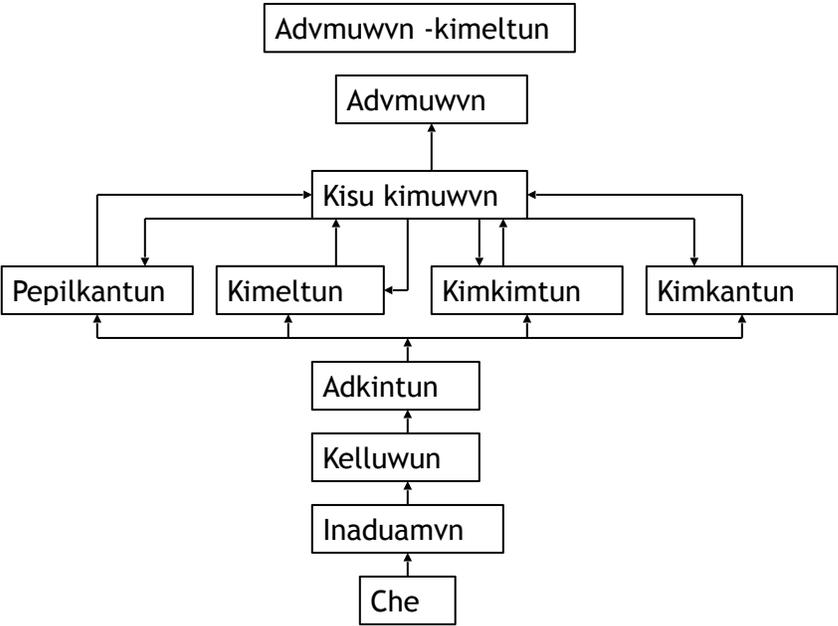
A estas fuentes de aprendizaje se agregarían aquellas provenientes del campo onírico y del entorno natural. Los sueños y su marco interpretativo se hacen funcionales a la labor de desentrañar lo real por cuanto es el puente mediante el cual se llega antes a la experiencia misma. Por otra parte, el registro acumulado sobre el comportamiento de los fenómenos naturales, permitirá pronosticar sus manifestaciones *“conformando un modelo de comportamiento frete a los hechos próximos a suceder”*

Esquema proceso de construcción de conocimiento en la cultura mapuche

⁶ Mónica Huentemil. “Educación e idioma mapuche”. En: Comisión de Educación Intercultural Bilingüe. Coordinadora de Instituciones Mapuche. Temuko.



El kimeltuwvn (Esquema proceso de aprendizaje-enseñanza mapuche)



3. La Educación y el Conocimiento en un Contexto Colonial

El trauma vivido por la sociedad mapuche a finales del siglo XIX, es decir, la conquista militar de sus territorios por el estado de Chile, permitirá entender la forma en que será concebida y asumida la educación y específicamente la **escuela**. La actitud adoptada ante su **imposición**, fluctuó desde el rechazo e indiferencia por parte de quienes permanecieron aferrados a su cultura propia, hasta aquellos que vieron en ella una herramienta viable para organizar la defensa del grupo étnico.

Es esta segunda visión la que se constata en el programa de sus organizaciones. No presentó su discurso una oposición explícita a su imposición, ésta será estimada como un instrumento necesario para su proyección en tanto pueblo ante un nuevo escenario histórico que comienza a contar con el control y presencia cada vez más creciente de la sociedad chilena.

La necesidad de escuelas partirá con la definición de un propósito básico: apropiar para sí el idioma del otro, específicamente, el uso del castellano -hablado y escrito- como herramienta válida para la resistencia y relación con el grupo dominante, más cuando las nuevas relaciones comerciales que imponía el *winka* se basaban en documentos escritos cuyos signos (números, letras, etc.) significaban la renuncia a las posesiones o la venta fraudulenta encubierta en contratos de arriendo o mediería.

La imposición de un modelo educativo **ajeno** y la supresión de aquellos mecanismos propios, así como generará resistencia en sectores del pueblo mapuche, también potenciará su **dependencia** hacia la institución escolar. En un momento se imbrican temporalmente la intención de un Estado por acabar material y culturalmente con lo indígena, con la aspiración de un pueblo oprimido por salir del acorralamiento.

A través del seguimiento de la matrícula mapuche, podemos desprender como la escuela va siendo aceptada con su carácter **colonial** desde la segunda generación luego del fin de la campaña militar de anexión territorial. Autores como Vidal señalan que "*...por el año 20-25 del siglo, más de la mitad de los mapuches se matriculaban en las escuelas, ingresaban a estos enclaves socioculturales ajenos*"⁷. Una organización mapuche en su segunda sesión del año 1919, la Federación Araucana solicitaba a la Intendencia que "*...dictara un decreto para*

⁷ Aldo Vidal, "Tendencias de Cambio Educativo en la Población Mapuche Rural, IX Región". Temuco, sociedad mapuche lonko kilapan-CIID. 1989:157)

que los mapuche enviaran a sus hijos al colegio, bajo pena de multa sino lo hicieran”.⁸

En las primeras dos décadas de la historia contemporánea mapuche podemos observar la imposición de la escuela en el territorio mapuche, a través del informe recibido por Eulogio Robles de parte de Directores de algunos establecimientos dependientes de Misiones Católicas y Protestantes. Como se observará hacia 1889 (cuadro n°1), a ocho años del *malon* o ataque al fuerte de Temuko, la cantidad de colegios entre Malleco y Valdivia es considerablemente bajo en comparación al de provincias más extremas, como Concepción y Llanquihue, ambas penetradas tempranamente (mediados del siglo 19) por la colonización nacional y extranjera. Cautín presentará los índices más bajos, lo cual podemos correlacionar con ser este el último espacio arrebatado a la soberanía mapuche. Hacia 1891, tres años más tarde, su aumento aun sigue siendo más bajo que la media conformada por el conjunto de provincias restantes.

1) Número de Escuelas Primarias

PROVINCIAS	Nº escuelas a 1889	Nº escuelas a 1891
Concepción	93	94
Bio Bio	33	34
Malleco	22	26
Cautín	13	15
Arauco	22	26
Valdivia	19	20
Llanquihue	48	51
TOTAL		
NACIONAL	1.097	1.174

En cuanto al tipo de colegio (cuadro n°2), estos demuestran la preminencia de aquellos de carácter particular dependientes de **misiones religiosas**, conformando estos el 80% del total, conservándose esta misma tendencia para el caso de Malleco y Cautín. El emplazamiento (cuadro 3) que estas presentan en su mayor parte es rural, sólo Cautín guardará una proporción levemente superior en el caso rural.

⁸ Diario Austral “Sociedad Mapuche Protección Mutua”; Temuco; 01-05-1919

2) Relación Escuela Pública-Particular hacia 1889

PROVINCIA	Pública	Particular	Total
Concepción	23	70	93
Bio Bio	10	23	33
Malleco	5	17	22
Cautín	3	10	13
Arauco	2	20	22
Valdivia	2	17	19
Llanquihue	7	41	48
TOTAL NACIONAL	285	812	1.097

3) Relación Escuela Rural-Urbana hacia 1889

PROVINCIA	Rural	Urbana	Total
Concepción	60	33	93
Bio Bio	20	13	33
Malleco	14	8	22
Cautín	7	6	13
Arauco	14	8	22
Valdivia	13	6	19
Llanquihue	37	11	48
TOTAL NACIONAL.	669	428	1.097

La matrícula de acuerdo a sexo (cuadro 4), arroja como indicadores generales un 60% aproximadamente de niños, en comparación a un 40% de niñas. La distribución de mujeres de acuerdo al emplazamiento del establecimiento demuestra una discontinuidad para el sector rural en las provincias de Malleco, Cautín, Bio Bio y Arauco, las cuales no presentan matrícula. Particular resulta ser la situación de Cautín, provincia que tampoco registra matrícula femenina en sus tempranos pueblos.

4) Matrícula de Niños y Niñas y su Emplazamiento hacia 1889

PROVINCIA	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano	Total	TOTAL
Concepción	1.442	1.462	2.904	744	1.445	2.189	5.093
Bio Bio	172	585	757	-	389	389	1.146
Malleco	338	475	813	-	130	130	943
Cautín	117	203	320	-	-	-	320
Arauco	177	426	603	-	356	356	959
Valdivia	262	378	640	122	270	392	1.032
Llanquihue	501	135	636	54	165	219	855
TOTAL NACIONAL	11.670	21.458	33.128	4.513	17.854	22.367	55.495

Por último extraemos de la fuente citada, como a veinte años de consumada la anexión definitiva del territorio mapuche, la matrícula de estos niños en Cautín y Valdivia (cuadro nº5), corresponde aproximadamente al tercio del total, aunque separadamente para Cautín ésta representará el cuarto de su total.

5) Matrícula Mapuche Hacia 1901

PROVINCIA	Nº de Matrícula
Cautín	494
Valdivia	44
TOTAL	538

Esta tendencia se acrecentó con el correr del tiempo, los informes en esta materia vertidos en el Seminario de Cautín del año 1956 presumían un fuerte aumento de escolares mapuche, como lo evidencia un dato aportado por Juan Arias dentro del informe de la Enseñanza Particular en la provincia de Cautín, en el cual de más de 4.000 alumnos matriculados el 70% es de origen mapuche. Otro dato lo aporta el informe que da cuenta de la gestión de Escuelas ligadas al Vicariato de la Araucanía, donde se informaba del funcionamiento de 192 escuelas primarias y 24 internados. De un total de 20.244 alumnos en las provincias de Malleco, Cautín y Valdivia, un cuarto de ellos, 4.180 tenían origen mapuche y de ellos el 81% se ubicaba en Cautín; según la Dirección Provincial de Educación Primaria y Particular de Cautín, se cuantificaba una asistencia de 16.536 alumnos mapuche al interior de sus dependencias educativas.

Para las décadas más recientes y entre los años 75-80 ingresará a la escuela el 95% de la población y más, para ambos sexos. Dentro del contexto de pueblos originarios del continente las estadísticas entregadas por UNESCO confirman un alto índice de participación en el sistema educacional de parte del mapuche si se relaciona con el caso de otros pueblos originarios de las regiones centroamericana y andina.

4. Movimiento, Sujeto y Discurso: Los estudiantes Mapuche

La educación impartida a través de la escuela, en manos de los misioneros en un principio y del Estado después, ha tenido un marcado carácter **asimilador** como una fuerte orientación **etnocida**. Conocimientos e idioma mapuche son dejados al margen del proceso educativo, imponiéndoles un modelo **monolingüe** y **monocultural** que busca desechar culturalmente aquellos elementos -sino todos- incompatibles con un estado de "civilización" como la atribuida a la sociedad nacional. El etnólogo de principios del siglo XX, Tomás Guevara, proponía una modificación del sistema de enseñanza, implementando uno *“especial que principiando junto a la enseñanza práctica, debería insistirse en la enseñanza de elementos básicos en lectura, caligrafía y aritmética”*.⁹

Esta aparente dependencia con las estructuras de poder de la sociedad chilena sólo refleja el deterioro generalizado de su situación. Es así que la educación se concebirá como un importante resorte de promoción a su precaria situación, inclusive, más importante que el trabajo de la tierra, actuando como válvula de escape ante la contradicción: escasez de tierras y crecimiento demográfico de la comunidad. La emigración de la juventud compensa esta situación, para Aldo Vidal *“...los padres ven el futuro de sus hijos fuera de la tierra, fuera de la comunidad mapuche [...] y para los jóvenes la situación es vista como el medio que les va a permitir abandonar el mundo rural, el mundo indígena e insertarse en la sociedad nacional [...] en el mundo del trabajo en una condición un poco más ventajosa que si fueran analfabetos absolutos y étnicamente 'muy mapuches'”*¹⁰. Desde este punto de vista la escuela ha actuado como **arma de doble filo**, esta les ha permitido integrarse precariamente a la sociedad dominante, previa desintegración y pulverización de la cultura de origen.

En el marco del estudio titulado “Estado de la Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile” (1995), el trabajo en terreno efectuado constató a través de la visión de los profesores comprometidos en innovaciones curriculares tendientes a rescatar e incorporar en la escuela la cultura e idioma mapuche, como en su mayor parte estas son miradas con **recelo** por parte de los comuneros mapuche, al menos hasta cuando estas no muestran resultados concretos: *“...queda la sensación de que las comunidades no creen que una educación que revalora a su lengua y a su cultura pueda modificar el cuadro de depresión de la sociedad mapuche. Han dicho algunos padres: <<la lengua y la cultura no tienen futuro. Está agonizando. Es demasiado tarde>> [...] un sector de*

⁹ Psicología del Pueblo Araucano (1916: 85-86)

¹⁰ op.cit:159

*las comunidades hasta se opone a la EIB, entendiéndola como una vuelta atrás: una educación inútil, en cuanto no sirve para actuar en el mundo winka; una educación que perjudica los aprendizajes importantes, castellano, cálculo, etc.,".*¹¹

En esta contradicción: educación para una integración precaria y escuela etnocida ¿cómo se fue manifestando este proceso?, ¿cuáles fueron los objetivos explícitos e implícitos de una demanda que aparentemente facilitaba la asimilación?, ¿qué interpretación y valoración han hecho y hacen quienes la han demandado?

En este contexto, el surgimiento temprano de un incipiente movimiento social, que cristalizó en 1910 a través de la Sociedad Caupolican Defensora de la Araucanía, permitió canalizar la inquietud mapuche por hacer favorable este elemento impuesto a su realidad, esta sería una manifestación del cómo opera la apropiación de elementos culturales ajenos en relaciones de dominación subordinación. Las particularidades de la dinámica intercultural y su curso histórico no se detendrán ahí, los fenómenos de apropiación e innovación de elementos ajenos harán de la sociedad y sus agrupaciones de resistencia un protagonista clave en la situación de conflicto que presentan las relaciones interétnicas en el presente siglo.

La demanda por educación en el programa del movimiento mapuche hasta nuestros días, puede abordarse en relación a tópicos recurrentes en él. Su aparición y desarrollo se vincula a la búsqueda de propósitos específicos, la consumación o no de los mismos estará sujeta a la capacidad de incidir en el curso de los hechos, y a la alternación de circunstancias de tipos político-ideológicas, económicas y sociales. La revisión de estos programas nos permite hacer lecturas sobre lo reclamado al Estado en materia de educación, y de manera específica conocer a uno de sus autores: los estudiantes mapuche y su discusión de políticas educativas pertinentes para el contexto mapuche.

Los estudiantes mapuche no son sólo estadísticas y objetivos de la educación. Los estudiantes Mapuche pertenecerían al conjunto de los estudiantes tradicionales, al contrario de lo que podría creerse si es que no se mira a escala histórica. Al ser conquistados e integrados al estado-nación, se buscó su "civilización". Fuera a través de las misiones, la iglesia, la educación laica (impulsada por reglamentos que obligaban bajo penas mandar los niños al colegio) emergió en el mundo social Mapuche un sujeto contemporáneo: el estudiante (y por extensión el técnico y el profesional). Por lo visto el Estado no guarda memoria de estos fenómenos, como tampoco los funcionarios, pero

¹¹ Mineduc-Conadi (1995). Informe sobre educación intercultural bilingüe. Documento. Temuco.

sociológicamente e históricamente esto es una realidad presente en todos los niveles del proceso educativo, muy particularmente en la educación superior.

Los estudiantes indígenas no son recién aparecidos, como tampoco un producto de los últimos fondos de becas. Lo anterior se ha expresado en oleadas de jóvenes Mapuche en el sistema escolar chileno que a medida que nos acercamos al presente se transforman en marejadas. Estos no actuaron pasivamente, al contrario, fueron propositivos y constructivos a la vez, hasta concebir que -aparte de contar con acceso a la educación (en todos sus niveles) y beneficios para mantenerse en el (becas, hogares)- había que incorporar la cultura (idioma, historia, conocimientos). Esto hasta 1973 fue creciendo con la movilización, participación y negociación con los gobiernos. Entonces, el fenómeno se relaciona más con un movimiento de larga duración, que con una simple coyuntura.

La cuestión de la equidad y acceso a la educación superior evidentemente no puede ser reducida a becas, hogares o aranceles diferenciados, pues el tema es más complejo que eso [...] Al respecto, la educación superior y particularmente las universidades, preparan a los trabajadores de los bandos intermedios y dirigenciales, para reproducir y mejorar el sistema (la sociedad política). Considero, conociendo el medio, que la misión, la visión, etc., de los pueblos indígenas, no es tan sólo la de reproducir a una sociedad estado-nacional (de la cual no proviene, pero a la que se le "incorporó"), sino construirse o reconstruirse a sí misma. Por lo tanto, contar con institucionalidad propia (como bien precisan los pliegos desde la década de los noventa) y fomentarla, debiera ser un aspecto de la política pública en esta materia. Esta misión debiera anclarse al Estado para efectos que no cambie por efectos de las coyunturas.

Situación Colonial en las Relaciones Interétnicas Contemporáneas

Es la guerra la que origina el periodo contemporáneo de la historia mapuche (1885-2015) y de las relaciones interétnicas con el estado y la sociedad chilena. Entre 1860 y 1883 el estado inició y culminó un proceso de expansión sobre los territorios mapuche de *Ngulumapu* que terminó en la conquista definitiva del mismo. En ella y hasta nuestros días la relación entre ambas sociedades se caracteriza por ser de tipo *colonial*, es decir, donde se extiende a los mapuche derechos ciudadanos, pero se les trata racistamente.

Un fenómeno propio de la contemporaneidad y que no abordan con suficiente profusión ni prolijidad los diagnósticos gubernamentales ni los análisis académicos, es que el Estado al incorporar por la fuerza a un pueblo pre-existente cuyo poder y organización social se articula en los diversos territorios que lo conforman, creó una situación compleja de abordar hasta el día hoy, no solo en su dimensión estructural (económico/político/jurídico), sino también cotidiana como subjetiva. La incorporación forzada de los mapuche a una estructura de clases, como lo es la sociedad chilena, no terminó -como pensaban algunos- haciendo desaparecer al *indio* por mestizaje en el “crisol de razas”. En una dimensión estrictamente identitaria, basta ver como el fenómeno de los *mapuche urbanos*, el sentido de pertenencia y de alteridad frente al *winka* se ha continuado hasta el siglo XXI..

En este contexto es que escuela, misiones y otras institucionalidades han sido y actuado como elementos desestructuradores de la cohesión que antaño conociera la sociedad mapuche en su periodo independiente. Estos organismos, ajenos e impuestos, constituyen el andamiaje del Estado-Nación. La sociedad Mapuche, su institucionalidad y territorio, queda expuesta a la esquilmación, opresión y dominio de estos organismos y leyes. Esto lo podemos ver en la dinámica política del siglo XX: Hasta cuando se conservó la cultura entre los mapuche (caso de la primera mitad del siglo XX), se mantuvo un tipo de autoridad y liderazgo alejado de las pautas estado nacionales. Los mapuche piensan (diagnostican) sus problemas con las categorías propias y adoptan una manera global de entenderse con el poder. En la medida que se expande la escuela, la iglesia y otros mecanismos de ascenso social y de expansión ideológica, con la consecuente eliminación del idioma como vehículo de análisis e interlocución, comienza a desmembrarse lo monolítico que aparentaba el movimiento. Los nuevos líderes serán letrados, los espacios públicos para definir la política no serán los que proporciona la cultura, ni el mapudungun la vehiculización de la opinión.

Las proyecciones de interculturizar la sociedad, plurinacionalizar el estado parten, entre otras cosas, por establecer una lectura, para el caso que nos preocupa a nosotros, de lo que son las sociedades indígenas que están contenidas en su interior (vimos que a la fuerza en un principio y posteriormente a través de relaciones coloniales). La posibilidad de hacerse, ser, actuar como ciudadanos, están dadas porque se subentienda que portan una lógica de organización, representación, comprensión, etc. de los fenómenos de convivencia (no tan solo entre ciudadanos) que no es de la que habla el contrato social de Rousseau.

Hoy por hoy se habla de ciudadanías étnicas, de derechos colectivos de paradigmas de autodeterminación de los pueblos, que debieran calar de algunas manera en quienes insisten en ver a estos pueblos como pobres y no empobrecidos, como necesitados de ayudas sin dejarlos resolver por ellos mismos los problemas que les afectan -y que se originan en la relación con el sistema al que fueron incorporados-, aunque sea para armar sanamente la convivencia tras el respeto, la tolerancia, la justicia y el bienestar.

La Interculturalidad y la Educación Intercultural

La Interculturalidad alude en una de sus acepciones a la situación o estado en el cual un individuo o grupo puede presentar conocimientos, habilidades, actitudes de diferentes sistemas socio culturales potenciando una identidad o filiación étnica en el contexto de naciones pluriculturales

Por otra parte también se relaciona con un paradigma por medio el cual se pretende atender las diferencias socio-culturales, lingüísticas y políticas en el contexto de sociedades pluriétnicas, potenciando-complementando y no suprimiendo-imponiendo una por sobre otras

La Educación Intercultural Bilingüe serían las políticas implementadas hacia los pueblos indígenas en el sentido de rescatar, conservar sus etnoconocimientos y proyectarlos en el medio educativo sistémico, es decir, con reconocimiento y estatus, con financiamiento y autonomía.

Este tipo de educación por medio el cual se pretende atender la diversidad étnica y cultural de una sociedad, no es exclusiva de lo indígena sino del conjunto de los grupos que la componen.

De la Interculturalidad¹²

Las visiones acerca de lo que significa e implica la interculturalidad varían según la disciplina que la describa. Para una rama de la antropología la idea de cultura y construcción del conocimiento establece que las culturas humanas comportan particulares orientaciones cognoscitivas que para los miembros de ella se presentan como la realidad. En ella y con ella se construye el conocimiento (técnica, información y modos de ser). Los significados de la realidad, productos de la experiencia, son impuestos por la cultura. La comprensión de “otros mundos” sólo es posible en los términos de mi mundo (o cultura). Lo que significo y relevo en mi mundo es comunicable y comprensible en ese contexto, entonces las prácticas culturales tienen un carácter cerrado. Son sistemas impermeables a los “estímulos” externos, lo que los hace autónomos.

En este contexto la interculturalidad no es una comunicación simple o la mera transferencia de contenidos culturales entre dos culturas. La lógica de la transferencia y la instrucción se dan en la medida que se restringe el discurso del otro, legitimándose el discurso instructivo que es monolingüe y monocultural. Pasar de la información al conocimiento supone una modificación de ella misma y de la estructura cognoscitiva que la contiene, lo cual implica una *Construcción*. Entonces no existe el mero receptor, ni un mensaje que no sufra transformación.

La comunicación intercultural se relaciona con la posibilidad de los sujetos de *construir significados*. Las interacciones entre sistemas cognoscitivos autónomos pueden ser concebidas como *conversaciones*, y cuando *no “incomprensiones”*. Por ejemplo, los programas educativos no saldrán del etnocentrismo si no se fundan en el reconocimiento de las estructuras cognoscitivas de las otras culturas y brindan los espacios donde puedan construir conocimiento. Se generan nuevas realidades culturales en la medida que se construyen significados.

Las organizaciones mapuche han concebido de manera temprana el cambio en el modelo de enseñanza existente en el país y su pertinencia al perfil socio lingüístico de las comunidades. Desde los sesenta y cada vez con más fuerza se esbozaron estos planteamientos, los que se tardaron en concretar por la interrupción del régimen democrático el año de 1973. Una vez superada la dictadura militar el planteamiento, como vemos a continuación, no sólo involucraba la enseñanza básica, sino a todo el sistema educativo, lo que incluía la educación superior.

¹² Inspirado en el texto de Gastón Sepúlveda. Académico de la Universidad de la Frontera de Temuco.

a) Se concibe desde los jardines étnicos, preescolar, básica, media y superior. (b) Estos niveles deben estar ligados, a objeto de lograr la continuidad de los educandos en los diversos niveles.(e) Se debe garantizar la creación de establecimientos educacionales propios indígenas que proyecten la EIB, no exclusivos para indígenas, sino abiertos a toda persona interesada.(d) Se deben adecuar los curriculum de determinados establecimientos educacionales, con alta matrícula indígena, según territorios de las respectivas ciudades, a objeto de complementar la continuidad de los indígenas y no indígenas interesados en esta educación.(e) Estos establecimientos deben responder a las áreas científico-humanística y las técnico-profesionales, en lo posible no separarlas, por cuanto la identidad, la excelencia, lo útil y práctico de la educación deben ser posible.(f) En la educación superior se requiere de una institucionalidad propia, por cuanto es la universidad la que irradia, crea, cultiva, investiga y sintetiza lo que las sociedades quieren para su futuro.¹³

¹³ Eliseo Cañulef. *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Editorial Pillan. Temuco. 2000

II. RELACIÓN DE ASPECTOS RELEVANTES DE LOS TALLERES

El paradigma intercultural atiende las diferencias culturales, pero a veces –como crítica- no ve las desigualdades, por lo tanto las relaciones de supresión, exclusión e imposición. Entonces lo que puede ser una diferencia cultural entre un grupo y otro es provocado no por un fenómeno natural sino por uno histórico, de imposición, una relación de fuerza, de poder

Los procesos de desarrollo del mundo indígena, deben salir de los procesos de fragmentación y estancamiento, la única forma de despegar en materia de desarrollo, es lo que debe hacer la universidad con los estudiantes mapuche, debe fundamentarse en la cultura propia del grupo. ¿A qué nos referimos con cultura? a un conjunto de elementos que pueden ser materiales (el territorio), orgánicos (la organización y estructura del grupo), lingüísticos, simbólicos (estética, arte), entonces, la cultura no son los aspectos no materiales o abstractos de un grupo.

Al ver culturas en interacción los elementos culturales (EC) yo los puedo ordenar y clasificar desde lo que son E.C. propios hasta aquellos que son ajenos. De acuerdo al carácter y la procedencia del elemento, tendré ámbitos de cultura

Cultura autónoma	E.C. bajo control y dominio del grupo en la producción y reproducción (religiosos, de salud)	CULTURA PROPIA
Cultura apropiada	E.C. prestado e incorporados a la cultura no lo producen pero lo usan y refuerzan su cultura, lo resignifican (vestimenta, símbolos, tipos productivos, tecnología)	
Cultura enajenada	E.C. sobre los que no tiene control, los ha tomado el otro grupo y lo ha hecho suyo (platería, palabras, símbolos, tierra)	CULTURA AJENA
Cultura impuesta	E.C. del otro (leyes, idioma, escuela, religión)	

¿En cuál de esos ámbitos ponemos “las fichas” para el desarrollo? El ámbito que hay que potenciar de un grupo es el de la cultura autónoma y de la cultura apropiada, aumentar el **control del grupo y orientación** sobre ese universo de E.C, la suma de ambos se le llama cultura propia. Esta C.P. no es lo puro, ejemplo de la vestimenta moderna con ñimin y su comercio. En este ámbito hay que poner los incentivos para que el grupo despegue y se desarrolle.

En los ámbitos de la Cultura ajena, o sea donde no tengo control y es dominio del otro, debo hacer que los EC se traspasen a la Cultura Propia, por ejemplo, la recuperación o retorno de la tierras, los símbolos, los conocimientos y tecnologías.

Esto genera una **dinámica** lo que implica cambios, por lo que se deben estar analizando los E.C. en el tiempo y en el presente. Lo que aparecía como E.C. apropiado al no tener control sobre él, nos puede aparecer como un E. C. impuesto. La escuela como un E.C. impuesto ahora pareciera más un E.C. apropiado (escuela y Jardines interculturales). Tenemos que ver qué es lo que queremos **incentivar o promover** desde el IT UCSC sede Cañete. Tenemos que aprender a observar el momento cultural. Ejemplo del merken en su tránsito de lo doméstico a lo gourmet. Desde una gastronomía intercultural ¿qué otras conexiones debiera hacer para que ese elemento no apareciera como un elemento simple y enajenado puesto en un plato como un adorno? Pensemos desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, hacer ver al joven que está estudiando para que no le quede la sensación de que la cosa es llegar, tomar y ponerla en el plato estoy haciendo un *frankenstein* un ser sin mayores conexiones y lógicas, pero me sirve como un producto-cosa que lo puedo ofrecer y vender.

R: Hay que poner la ficha en los procesos, hay que cargar el proceso con la parte cultural, histórica, emocional para llegar a un producto...y también del territorio, los otros ingredientes también tienen un vínculo, porque son de la tierra, lo producen personas y no máquinas. Entonces, el producto no es tanto. Una cocina intercultural no lo puedes sustentar en lo gastronómico simplemente, sino en lo histórico, cultural, emocional y también económico en su vinculación con la tierra.

P: Si al alumno no le queda claro en el proceso de formación intercultural lo que él está profundizando -tiene todas estas otras conexiones que son económicas, son cadenas de producción donde participa la familia, se une lo rural y urbano-, entonces perdió el sentido del proceso y se volvió más como en la otra tradición en la cual yo puedo tomar algo y cosificarlo. Ejemplo de la platería se empieza a perder el control y el propósito de la producción del objeto, que el otro lo toma y lo produce quizás con qué código o elemento que el diferencia, pero lo está vendiendo.

R: por bonito, como en caso de la *trapelacucha* o los aros, pero ¿tiene significancia cultural? El sujeto no puede decir que hace platería mapuche, pero ¿quién lo controla? A nosotros nos piden cocktail mapuche, pero no corresponde, si lo puedes encontrar, pero sin apropiarte de la cocina mapuche o de la platería. O sea, se hace “proyección étnica”, como decimos, pero retribuyendo hacia donde salió. No puede ser puramente estético sino no tiene ninguna **validez**.

En el caso de la platería la persona que compra el objeto “cosificado” aprende algo que es erróneo, por ejemplo, el tejido pueden haber otros diseños, con textura mapuche (con lana, etc.)

R: indagamos que los estudiantes mapuche no entraban a estudiar gastronomía intercultural, sino gastronomía, pero después del I semestre se dan cuenta de que si quieren G.I. Primero ven lo de la pastelería y luego encuentran el valor de lo intercultural. En 2014 el promedio de alumnos mapuche era alto en la carrera, pero este año bajó, no sabemos si faltó más promoción.

R: Continuando con las dinámicas de lo propio y lo ajeno, y de lo visto en la clase de ayer, lo relacionado a que el camino al infierno está empedrado de buenas intenciones, la cuestión es dónde está el límite. Se nos dijo parto domiciliario como indicador de prosperidad para las pautas mundiales de salud. Chile en su compromiso con el patrón mundial iba a las comunidades con carabineros porque la ley así lo indicaba, el objetivo era que el 100 % de **partos** fueran atendidos profesionalmente u hospitalizados. Ahora en Europa, EEUU vuelven a los partos domiciliarios porque se descubrió era más favorable por el proceso del apego y otras cosas biológicas, pero acá se continua con la visión que mientras más profesionalizado el parto más desarrollados vamos a ser. Hay atrocidades respecto de eso y como dice mixi es difícil ver el límite. El 2003 hubo una partera pewenche presa porque no estaba autorizada por el código sanitario

P: La reforma agraria tras elevar la producción propició el uso de los fertilizantes químicos (triple) que discontinuaron o reemplazaron las prácticas orgánicas y la rotación de la tierra. La dinámica es la misma: lo propio, las técnicas de conservación (huano y rotación) son discontinuadas por productos que no lo producen, tras otra orientación originando un problema.

Este esquema de análisis (la tabla del control cultural) se puede usar cuando los planteles universitarios, en contextos interétnicos se plantean hacer una política intercultural. Deben saber distinguir por donde le entran. La clave del análisis es quien **controla** el proceso y quien **decide** los destinos. Si quieren tan sólo trabajar con la manifestación de la cultura, elementos como el baile o la música, deben comprender que no están trabajando desde la cultura o con la cultura. Con los estudiantes no sólo se trataría de mejores condiciones de aprendizaje, sino de mejores condiciones de desarrollo tanto para ellos como para su comunidad y sociedad

Los estudiantes por derecho, pueden participar en la construcción de la política intercultural, no solamente consultársele. Este es un proceso que debe conducirse hacia allá. Los estudiantes deben entre ellos establecer las confianzas

en un contexto de generaciones que pasan, están dos, tres años y deben dejar una semilla para que se retome la función y rol de establecer una interlocución. El IT UCSC sede Cañete cuenta con recursos humanos como don José Huenupi, por lo que no deben ir a buscar los conocimientos allá afuera entre quienes puedan invitar, sino resolverlo aquí internamente porque lo que se puede concebir es que la **universidad también sea un espacio de empoderamiento y de abrir los cauces** para que la cultura propia la pueda estimular la universidad por medio de las carreras y del trabajo que hace.

R: nosotros organizábamos el ngillaymawun del inicio del año académico. Sería buenos que los estudiantes llegaran a la oficina, pidieran el espacio, pero es como un sueño super lejano en este momento, pues pasan los años y se van. Sería feliz e ideal que llegaran, pero con suerte lo hacen. No hay centro de estudiantes y se les estimula a organizarse, reunirse y reclamar, pero el **perfil** de nuestros estudiante es demasiado **pasivo**. Cuando los citamos o invitamos tratamos de hacer un trabajo de motivación para que participen, por lo que es complejo. Se creía que ese tipo de conducta eran una herencia del gobierno militar, pero los actuales estudiantes no nacieron en esos tiempos.

R: hay varios factores asociados al que sean tímidos, reservados, poco proactivos. Tienen sólo dos años de permanencia aquí en la universidad. Quizás en el primer año podremos introducirlos a la cultura o fomentar que participen más, pero el segundo año ya no van a alcanzar. El primer año, quizás la meta sea que programen sus actividades para que el segundo año sean ellos los que lo planifiquen.

El tiempo de nuestros estudiantes vespertinos e incluso los diurnos son horas muy puntuales, porque aprovechan de trabajar, entonces vienen para la clase y se van. No hacen esa vida universitaria en la cual los estudiantes están ahí socializando entre ellos. Pero si se quisiera dentro de la planificación a lo mejor a los estudiantes diurnos que tienen más tiempo libre se le podrían agregar más actividades para que participen en otras actividades que no sean tan sólo clases. Entre comillas debiera ser impuesta, pues ellos vienen a lo justo, no están preparados para participar en otra cosa.

R: Yo pienso que no hay una mayor valorización de la cultura mapuche. Nosotros hacemos esfuerzos aquí como universidad, también el gobierno de turno, pero falta que un día de **las comunidades nazca algo**, mientras eso no pase, no se visibilice, pues a lo mejor si está pasando, pero si se hace los alumnos van a sentir que se puede, que hay un poder y que ellos si pueden reunirse, pues a lo mejor no tienen ninguna **imagen de pares** que por imitación los motive. Eso falta para que algún día se llegue a lo de Nueva Zelanda. Si no, va a pasar lo mismo que con la

escuela, es decir, si le seguimos implantando cosas desde afuera cosas que no sirven, pues podemos hacer tantas cosas de tipo culturales pero no los podemos forzar a que vayan a la ceremonia, por ejemplo, porque no es el sentido como sí **motivarlos** para que entiendan.

P: Hemos estado planteando el tema de la estrategia en esta discusión. En el fondo lo que tiene que hacer el plantel en este programa es ver hasta dónde llegan sus capacidades y donde empiezan las del otro. Les sugerí en esta discusión que se podía ver a los estudiantes como *partner*, como socio en la construcción de la política intercultural. La mayor cantidad de opiniones me hicieron ver que es difícil en dos años, porque los incentivos que les podemos dar a ellos no los terminan de asimilar al estar haciendo otras cosas además.

Yo les podría contra responder y decirles ¿qué tal si ustedes no lo hacen y lo hacen ellos? Yo puedo jugar una carta para empezar el proceso, por ejemplo traer un platero mapuche de prestigio o a un personaje mediático, como el periodista Pedro Kayukeo, que se pare frente a ellos y les diga <<mira este es el orgullo mapuche. He llegado aquí tengo todas estas tribunas y sigo creyendo que las capacidades nuestras están en nosotros mismos, en nuestra fuerza y ustedes lo que tienen que hacer es no perderlo y asegurar el camino para mañana>>. De paso le traen otro y otro y de a poquito se darán cuenta que este espacio no es el mejor para conversar (horizontalmente) y pueden plantearse ir a una comunidad, dentro de una ruka. Al sembrar de esta manera se esperaba que llegaran empoderados.

Ahora, cambiando de folio, tomando algunas palabras diremos: <<nosotros no podemos influir esos procesos. Por nuestras capacidades, nuestra formación no podemos incentivar esos procesos de desarrollo endógeno basado en la estimulación de la cultura propia pues no parten de agentes externos, sino de los agentes propios de esa sociedad. Si los alumnos están un poco tiempo acá entonces ¿Dónde ponemos “las fichas” si nos queremos comprometer con el desarrollo en la perspectiva intercultural en el trabajo con los estudiantes?

¿Qué hacer? Les recuerdo que las universidades antes del golpe tenían una línea que llamaban **extensión**, se trataba de ir al mundo social llevando los conocimientos universitarios, pero igual de importante era conocer esos mundos sociales y traerlos a la universidad y ponerlos como tema. Entonces, ir y volver *feedback*, llevar y traer, lo que significaba contacto con los sindicatos, contacto con las poblaciones, con las comunidades para ir aportando a los procesos de esos grupos. ¿Qué significa eso? Si el plantel no lo puede hacer en el mismo IT UCSC porque no genera las confianzas hacia ellos por esta o esta otra circunstancia,

entonces que tal si en la labor que hace la universidad, o sea, el plantel con el medio (contexto) nos la jugamos por ese lado.

Eso significa que empezamos a trabajar con los actores sociales, que son nuestros pares en el otro mundo (de allá) y los reconocemos como agentes válidos en sus conocimientos, en sus saberes en sus códigos, en sus metodologías, Nos proponemos trabajar con ellos y hacer que los estudiantes traspasen esa formación, o sea, vamos a hacer gastronomía, párvulo, vamos a ver como en el medio social se hace o se concibe o se complementa eso, lo asumiremos como un conocimiento obligatorio que es necesario que lo comprendan, que conozcan la realidad. Así también vamos a validar a los otros sujetos que están afuera, o sea, lo que nosotros no podemos creer es que lo que se enseña aquí en el IT UCSC es tan sólo lo válido. Es lo permitido, está claro, lo que paga patente, pero los otros conocimientos existen y son los que también mueven a la gente. Nosotros con esa visión y/o paradigma podemos empujar para allá la cuestión, hacia una **labor extensiva** que no es tan sólo organizar un seminario cada cuatro años, sino planteárselo de manera permanente como un cambio de orientación.

R: al parecer en las comunidades todas estas cosas están dormidas porque no hay alguien que lidere o levante el interés por mantener lo propio. En la comunidad aún quedan conocimientos. Yo trabajé hartos años en la escuela rural y era al revés, es decir, la escuela realizaba actividades culturales e invitaba a la comunidad. Después despertó el lonko y dijo <<esto no tiene que ser así, es la comunidad la que tiene que invitar a la escuela para levantar lo que había ahí de cultura>>. Hoy por qué vemos a los niños desmotivados, quizás porque en las comunidades no está esa motivación. Ellos llegan acá reservados, poco motivado de lo que es la cultura, todo lo que ellos saben lo traen muy reservado.

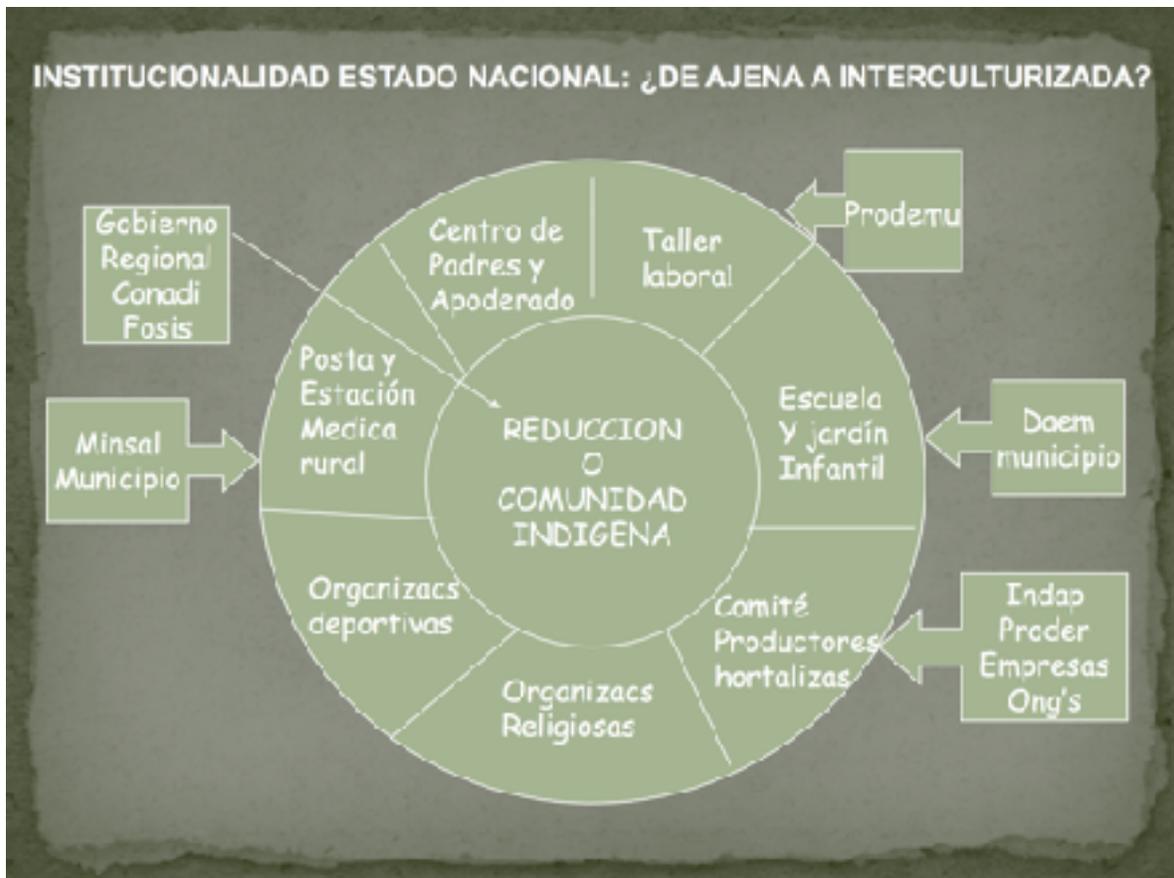
R: Por otro lado también veo movimientos sociales mapuches que levantan la voz y trata de hacerse visible. Esta forma de levantamiento no es por el lado de la cultura tradicional, sabemos lo que costó hacer el *ngillatun* este año, pero hay un interés de participar, de identificarse como mapuche. Me hace sentido lo que dice Pablo a generar los espacios y tiene que salir de ellos, porque no está bien que lo hagamos nosotros y está bien que tengamos la conciencia para ver cualquier atisbo y no acallarlo, sino ayudarlo, darle énfasis. Habrá que darle una vuelta a **eso de la extensión, pues aparece como una buena estrategia**. Trajimos el año pasado a Elikura Chihuailaf y fue bien recibido. Este año traeremos a Leonel Lienlaf, que son de la poesía, de la cultura.

R: Además hay que instalar en la universidad representantes de la cultura, por ejemplo Ariel Traipe, que tiene juegos de cartas, pero también se puede hacer un

torneo donde se puedan juntar y explicar lo que significan esas cartas, entonces, algo que haga participe a los estudiantes. Estoy segura que muchos de esos estudiantes del año pasado no conocían a Elikura.

P: yo conozco a profesores de EIB que trabajan en básica, hablantes del idioma y conocedores de la cultura que dicen que al sacar a los muchachos al aire libre - porque en todos los territorios hay espacios que se pueden visitar por su connotación cultural o histórica- los niños se entregaban al aprendizaje, pero si usas tan sólo la sala de clases para enseñarle “otro idioma” con las metodologías comunes, hasta ahí no mas se llegaba. Cuál es el problema de esto, es que no se pueden sacar a los niños sino mediante un permiso, una orden y si vas para tal parte tiene que estar avisado porque si pasa la inspección, el daem, la utp, etc. puedes ser amonestado o resultar con menos subvención.

Lo siguiente es para graficar lo que dice don José Huenupi. En la comunidad actual está omnipresente la institucionalidad estado-nacional. Encontraran organizaciones deportivas, religiosas, de salud, cada una de ellas vinculadas a ministerios, municipalidades, programas, etc. están influyendo sobre estos grupos y sobre sus propias capacidades. Sus propias instituciones quedan fuera de cualquier posibilidad de representación al respecto



R: Se decía que la dictadura pasó pero el pueblo mapuche todavía vive en una represión policial tremenda. Les pregunto a los alumnos y me dicen que andan medios perseguidos al ver a carabineros. Hay que tener en cuenta eso también, que ellos están viviendo su propio proceso como la misma toma de caminos, el hecho de no poder desplazarse libremente y que ahora haya más policías que civiles.

P: Las actitudes que uno ve en los estudiantes mapuche, reservados por ejemplo, en un contexto de discriminación y racismo son entendibles más si al identificársele por el apellido son estigmatizados por la sociedad, entonces en las zonas urbanas (donde estudian, viven o trabajan) se desmarcan de cualquier problema. Es un clásico de las *relaciones coloniales* que en todas las sociedades pasa, como con los negros que en su proceso de alienación desprecian a sus pares por el canon blanco y transitan con eso en su imaginario porque es tan fuerte la presión. Imagínense lo que vive un sujeto al sentir, creer o pensar como su oponente y no como el mismo. Eso que podemos ver distante lo pueden estar

viviendo aquí mismo los estudiantes. Es fuerte y es bueno considerarlo porque se debe tener presente a la hora de planificar

R: hace algún tiempo cuando empezó esta invasión verde, los dirigentes empezaron a decir que había que tener cuidado con qué hablar, dónde hablar. Me acuerdo que yo tenía el teléfono intervenido, Antes los mapuche eran más identificables, más fáciles de conversar. Hubo un momento en que nos fuimos a una beca por tres años y al regresar ésta era otra provincia de Arauco.

R: Eso comentaba yo ayer cuando se precisó la aparición del término interculturalidad desde los noventa. Yo viviendo en Cañete toda la vida me fui a Concepción en 1988 y me recuerdo cuando niña ver a los mapuche vestidos de mapuche en la feria con las señoras, era bonito y hoy día eso no se ve.

R: No solamente aquí en Cañete, sino que en Arauco

Volví hace cuatro años y se generó un cambio. Se empieza a escuchar ya no el concepto mapuche sino que intercultural, y ¿qué es?, es porque hay algo mapuche y lo que se decía delante del concepto asociado al marketin o a la moda, pero en ese lapso de tiempo se genera ese cambio.

R: Que bueno hacerlo consciente...esto no siempre fue así

P: el concepto intercultural se puso en boga en un momento, pero hay otras cosas más. Los mapuche siempre se han autoafirmado como pueblo, y la sociedad chilena también los identifica como tal, pero la discursividad pública de las autoridades ha tenido cierta reserva en extenderle el concepto de pueblo, porque desde el 90 hasta 5 años atrás el término "pueblo" dotaba de derechos políticos a este grupo humano, entonces mejor era hablar de poblaciones o de grupos étnicos y carabineros en la actualidad habla de las comunidades étnicas, se expresan así porque reproducen el discurso para que la población lo hable, pero el término pueblo ya está instalado por el convenio 169 y por la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas.

Este derecho internacional reconoce a los pueblos la autodeterminación, lo que significa decidir por ellos mismos los destinos que quieren como sociedad. Si quieren ser autónomo y tener su territorio debe respetársele su derecho, si no entonces hay una violación del mismo. Algunos no quieren que se traspase esa calidad a estos grupos porque crearían un clima de inestabilidad e inseguridad para el estado, pero se sabe que son los intereses de tan sólo una parte del sistema que quiere que nada cambie y todo siga igual. A esta altura se habrán dado cuenta que la situación requiere cambios, modificaciones de las relaciones

interétnicas, su ingeniería hace que tengan el carácter de coloniales, con grupos dominantes y subordinados, donde unos controlan y otros están al margen.

En Guatemala cuando los militares sostuvieron una dictadura de décadas tuvieron a los pueblos indígenas en la mira, entonces instruían a la tropa con objetivos militares que eran los elementos culturales indígenas como las prendas de vestir, las casas, las personas. Constantes genocidios terminaron con pueblos y aldeas, enterrándolos clandestinamente en fosas comunes. Ante una situación límite los grupos mutan, dejan los elementos para sobrevivir y no ponerse a tiro. Los mapuche mutan o cambian sus vestimentas que antes fueron las típicas, tomaron conciencia de ese fenómeno -que no es por la libertad de uso, porque falabella me dio una tarjeta, bajó los precios y es más accequible- y cabe la probabilidad que lo estén haciendo porque son objetos de discriminación. Creo que es así.

La interculturalidad tiene un elemento básico o elemental que es el ejercicio de empatía, de ponernos en el lugar del otro. Hay un dicho: <<no hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti>> cuando pensamos en una política, en un diseño o planificación, debemos hacer este ejercicio de empatía. Entonces, les quiero preguntar a ustedes **¿Cómo les hubiera gustado aprender en su proceso de formación?** Si quieren lo centran en la escuela o en su proceso de formación técnico-profesional. **¿Qué nudos problemáticos impidieron que fuera como Uds. Lo hubiesen querido? ¿Qué fue lo que lo facilitó?**

<p>H: Una enseñanza sincera y objetiva. Con posibilidades de desarrollo personal, social, religioso, sin imposición de parte de aquel que enseña o del sistema</p>	<p>El autoritarismo</p>	<p>Saber ponerse en el lugar del otro</p>
--	-------------------------	---

<p>M: (Bárbara) la básica, la media y la superior fueron muy diferentes unas de otras. La básica era como un regimiento. Llegue con una mente amplia pero ahí a uno lo alinean: saludar, parase, sentarse, el día lunes el acto...muy cuadrado; en la media fue más libre, los profesores más empáticos, desarrolle interés por área biológica; en la E.S. me hubiese gustado estudiar en grupos más pequeños y que los profesores hubiesen sido más comprometidos, como maestros o guías. En enfermería nadie nos hizo una inducción a la carrera, cada profesor entregaba sus materias y uno tenía que hacer la integración lo que se contrasto cuando trabaje acá como jefe de área. Los profesores ponían un muro en la universidad, no se establecía una relación más allá de las clases. Acá, en cambio, como jefe de área establezco una relación más allá que la de la sala de clases.</p> <p>Me hubiera gustado aprender en grupos más pequeños, de manera más didáctica, con profesores más comprometidos que encausaran su asignatura pero el desarrollo de la</p>	<p>El sistema curricular que operaba en los tres niveles en el tiempo de estudio.</p> <p>P: muy asignaturista, muy parcializado, poco holístico, muchos contenidos, sin integralidad ni transversalidad.cf</p> <p>M: no hay formación de complementación de integración de saberes.</p> <p>En la básica se hizo la reforma hacia la jornada completa</p>	<p>El estado al imponer el curriculum y ahora está empezando otro por competencia</p>
---	--	---

<p>M: estudie en un colegio de monjas con educación rígida. En la universidad de Concepción no era mucha la diferencia, con profesores nada de cercanos en la carrera de párvulos y diferencial.</p>	<p>De manera más lúdica, con mayor libertad de pensamiento, de expresión, con flexibilidad. Nosotros buscamos potenciar la habilidad de nuestros estudiantes.</p>	<p>En mi época la mayoría de los profesores eran normalistas, conductistas, alentado por el estado y el tipo de formación académica. Había poca participación de los estudiantes dentro de su formación. Éramos receptivos ante la formación del docente.</p> <p>P: estaban dentro de un plan de formación predeterminado, en el cual iban cumpliendo objetivos y pasando etapas en el proceso. Eso saturó.</p> <p>M: uno trata de no copiar eso, pero a veces actúa maternalistamente. Por lo que le quitamos autonomía a un estudiante que llega a un mundo laboral nuevo y le cuesta porque han tenido mucho apoyo nuestro en este proceso. Quizás en eso podamos estar pecando.</p> <p>Sentimos que nosotros acompañamos a nuestros estudiantes en la formación por lo que tenemos importantes logros</p>
--	---	---

<p>M: tiene sus pro y sus contra porque podemos hacer el acompañamiento, pero en la vida no es así. Van a salir, a egresar, van a trabajar y no van a tener alguien que les diga lo que tienen que hacer. A la vez que le hacemos un favor al ayudarlos a que terminen la carrera, los perjudicamos en el sentido de que ellos ya no son tan autónomos cuando egresan, sino muy dependientes</p>		
--	--	--

<p>Tuve tres etapas y una cuarta con estudios de magister. Pase por una básica más técnica y robotizado. El profesor muy académico, de asignatura y distinto a como ahora donde al niño se le hace aprender jugando por ejemplo.</p> <p>En la E.M fue brusco el cambio porque los profesores nos trataban como adultos, al contrario que en la básica en que éramos muy dependientes del profesor. Después nos llevaban al museo, nos hacían leer un montón, hacíamos clases en el parque Ecuador, etc. Era un liceo (de niñas) muy libre, quizás el área humanista.</p> <p>¿Cómo me hubiera gustado aprender?, como en mi liceo. Fue una educación libre, me entregó muchos valores, aprendíamos haciendo.</p> <p>La educación superior en la universidad católica fue como un retroceso. Leí muy poco, siento que en el tema cultural retrocedí, no había actividades culturales o del interés de nosotros. La católica era como un colegio, al contrario que la Universidad de Concepción o del Bio Bio que hacían teatro, se vivía el ambiente universitario, en la</p>		<p>El sistema: el estado, el gobierno, el ministerio. En la época del colegio el <code>mineduc</code> estaba constantemente a través de las pruebas como el Simce, enfocado en los contenidos, pero no en nuestras necesidades e intereses como estudiantes. No sé si es mucho mas lo que uno puede hacer cuando trabaja en función de lo que le piden los que están más arriba.</p> <p>P. Ustedes tienen una experiencia que la estamos compartiendo por quienes están a cargo de llevar a cabo estos procesos. La suma de todas las experiencias nos pueden dar la media de lo que queremos, de los que hay que hacer y no en términos de lo que queremos u optamos. La interculturalidad no se trata de algo que está escondido que lo vamos a encontrar e implementar. Nosotros arrastramos una experiencia que tenemos la posibilidad de organizarla y entregarla con un ejercicio de empatía tratando que represente al alumno o a la relación profesor alumno más que a un modelo que lo han denunciado y que venía construido ya por el</p>
---	--	--

Los Contextos Jurídicos de la Interculturalidad.

Cuando dicen que todo lo de antes era peor pareciera que se trata de un discurso evolucionista y moderno. Antes la calidad de vida era otra, otras las condiciones y las cosas que existían. El paradigma intercultural no es algo antojadizo. Hoy día hay un mandato y la cosa va para allá. Si no lo hacemos, existiendo una norma y mandato, entonces violamos el contexto de derecho. (ANEXO)

Convenio 169, 2009. Integracionista. La lógica es <<pueblos indígenas inténgrese al estado >>. Entonces, los agentes de salud indígena tienen que estar dentro de los hospitales para que estos sean interculturales. Tienen que ojalar tener forma de *ruka*. Si veo el trasfondo, la institución estado comienza a transformarse. Pongo adentro a un agente de salud mapuche que descifrará la receta del doctor y le traducirá al usuario lo que quiere decir, hablándole en su idioma con sus códigos. En el fondo estoy modernizando al estado poniéndolo a la altura de los tiempos.

A quienes están en la escuela se les llama facilitadores. Se trae a los sabios de la comunidad y se les hace trabajar en la escuela para que enseñen a hablar *mapudugun*, bailar *purrún*. Esta institución es parte de la estructura y lógica del estado. Está bien, es un paso pues antes se negaba todo. En lo estrictamente político se plantea la participación dentro del parlamento dejando cupos para ello.

Declaración de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de la ONU, 2007. Libre determinista. ¿Por qué libredeterminista? Porque su lógica plantea a los pueblos indígenas seguir desde donde han estado, debiendo el Estado promover estas otras instituciones y financiarlas. Si tienen liderazgos y estructuras para la gobernabilidad, la salud, la educación, el desarrollo económico, etc. tienen que aplicarlos, antes reconocérseles. Pueden coexistir con las instituciones estado nacionales, como lo han hecho todo el tiempo, facilitándoles el desarrollo que antes se le negó. Ejemplo, machi Juanita no tiene para que venir a atender aquí al hospital dando boletas de honorarios. Debe seguir atendiendo como desde hace 10 mil años atrás. La gente hace la fila, saca una hora, la atiende, acuerdan un pago del que vive ella, pero también es un pago ritual al *püllü* que hizo la sanación. Eso no lo va a hacer Fonasa. Cambiar eso sería una torpeza. El estado debe colaborar en el reconocimiento y fomento de esas formas.

No pasa la interculturalidad por una mapuchización del curriculum universitario. Esos saberes, conocimientos y agentes están fuera del curriculum y a buena hora, porque si se los trae para acá se terminarán comportando como

nosotros. La idea es que sigan siendo ellos mismos. Entonces, lo que tendríamos que hacer y nadie dice lo contrario o lo prohíbe, **es establecer puentes**, *kuykuy*. Este puente me permite transitar eso mundos en vez de terminar mezclándolos y haciendo un híbrido que quien sabe cómo funciona. En Imperial hay un hospital llamado "*lawentuwe ruka*" que es un centro de salud mapuche donde atienden machi, compondoras, parteras. Van una o más veces a la semana y están unas cantidades de horas, atendiendo a la gente por el sistema de Fonasa A y B.

Quienes observan estas modificaciones institucionales que ante todo son adecuaciones socioculturales, diferencian un sistema (aparatos legales, protocolos, agentes) y un modelo, este último es la comprensión de la enfermedad, la salud, la sanación, la muerte. Un modelo médico como el que existe (el permitido, el oficial), se le denomina bio-psico-social, en el la enfermedad es biológica o mental y ambas con determinantes del medio social del individuo. Por lo general las patologías tienen que ver con daños en las crianzas, en el nivel mental o bien relacionado a microbios. Entonces su etiología explica los factores que enferman a las personas. En los otros mundos el microbio no existe como un fenómeno que pueda provocar enfermedad. Se atienden causas pero sin explicárselas a través de un microbio, lo que no significa que se le haga un tratamiento menos efectivo a la enfermedad (*kutran*). Pero hay otras enfermedades que este modelo oficial/permitido no las ve o atiende. Nos pueden dar de comer o hacer un trabajo y esas enfermedades tienen otro procedimiento, pues son de tipo espirituales. En los protocolos para ese tipo de enfermedad no todos los agentes mapuche sirven, sólo los que tienen el *filew* que pueden convocar a los otros espíritus para combatir esa enfermedad. Esto opera entre los mapuche, pero también en los no mapuche, entonces la gente se mueve en esas categorías, pero de la boca para fuera lo niegan porque si reconocen un *kalku* se ponen fuera de lo permitido.

Entonces, existe independiente al modelo oficial un modelo que concibe otras enfermedades y que tiene su propio sistema. Esto se puede reconocer, pero distinto es intentar que se mezclen y eso es lo que trataron de hacer en Imperial tratando de llevar a los agentes médicos mapuche a la lógica de organización que tiene el sistema médico oficial. Sacas hora y te atiendes en un espacio (box). Funciona, pero en otros planos tiene sus reparos.

¿Cuál es el camino que hace la universidad y los planteles cuando se enfrentan con la interculturalidad? ¿Nos planteamos hacer mezclas?, ¿nos planteamos traer "cosas" para acá (manifestaciones culturales) y hacerlas calzar con las lógicas del curriculum, con el plan de la carrera, con la selección de contenidos? O los dejamos desarrollarse libres y entramos a contactarnos y

empaparnos de eso y a comprender que existen estos otros mundos y que operan de esa forma

R: Así como desarrollo libre no. Como que les estamos imponiendo de alguna manera. Tampoco está tan explícito en el curriculum. Hay algunos contenidos que están hechos para la asignatura, que tienen relación con la interculturalidad y con la cosmovisión o la lengua mapuche, pero **dentro de nuestras competencias genéricas no está explícito las competencias interculturales**. Entonces, lo trabajamos de manera transversal y casi impuesta.

R: es como similar a lo que pasa en salud, se traen elementos como para intentar hacerlo intercultural, pero no se logra.

R: Nosotros tenemos la señalética en las salas.

P: Como en servicios públicos ligados al registro civil, hospitales, fonasa, etc., pero la señalética ¿cambia la relación colonial o es un signo? Es un cambio simbólico. (ANEXO) Hoy, en municipios de allá de Cautín está la bandera chilena y la mapuche. En algunos supermercados también. Entonces, se está habituando a la gente a esa posibilidad. Entonces, ¿son los signos de la interculturalidad? No encontremos una respuesta taxativa, pero...

R: ...no por eso somos interculturales, pero es como un primer acercamiento.

R: lo de la bandera es notable porque es un paso mucho más importante, porque para el 18 de septiembre sacan parte a quienes no ponen bandera y qué pasa con la gente que no se siente chilena, como en el caso de las comunidades mapuche ¿están obligados a poner la bandera? que las instituciones puedan tener ambas banderas es una paso a la interculturalidad, a la convivencia de las dos culturas, a la interacción.

R: creo que en el caso de los estudiantes mapuches ni ellos saben que significan esos letreros.

R: insisto, es un signo primario que no está mal que ocurra

P: Quienes hicieron la interpretación de la política intercultural, en un contexto en que hay sociedades que están en interacción, con mundos simbólicos, contenidos, agentes, etc., parece que hicieron la operación en el nivel de sistema o sea, en la representación del modelo. La cultura es el modelo y lo otro es la manifestación que se organiza en sistemas. Seguramente dijeron <<como hay sistemas de escritura y el *mapudugun* se puede escribir que tal si traducimos sala de parto, de estar, del director, etc.>> haciendo neologismos porque esos conceptos no existen en el *mapudugun*. Hablamos de una lógica de edificio, de apartamentos, que se

nombran de una u otra forma. Quienes lo tratan de entender tampoco lo comprenden fácilmente, porque hace sentido figurado, se pierde el contexto. A esta altura nos daremos cuenta que la cuestión no es tan automática,

R: si la declaración de la ONU es de libre determinación y está el triangulo con el círculo separado **¿Cuál es la interculturalidad que podría existir ahí? O no se considera la política intercultural como válida.**

P: Depende del posicionamiento y el momento de la discusión. En un caso, la interculturalidad como paradigma calza con políticas integracionistas y con los propósitos del convenio, es decir, en el plano de educación, inténgrense los contenidos, los saberes, las metodologías a la lógica del curriculum y apliquémoslo, pero desde un libre determinismo que potencia la actuación del grupo con todas sus capacidades sin que nadie los limite, la vinculación no es integrar, por lo tanto estos paradigmas que antes se reconocían abiertamente de integración puedan pasar a segundo término.

R: pero en el país no se escucha que se utiliza lo que plantea la ONU respecto de los pueblos indígenas, el convenio sí.

R: ¿en la génesis del Convenio y de la Declaración de la ONU hubo real participación de los pueblos indígenas?

P: si, la diferencia de un convenio (vinculante) y una declaración (ético-moral). Tenemos un marco jurídico que norma los cambios en las relaciones interétnicas, la interculturalidad no es una cuestión de voluntad.

R: en la UCSC si el porcentaje de población indígena es importante, se está obligado a tener que regirse por el convenio 169, no es una cuestión opcional

R: eso del porcentaje que es como la primera frase, no está definido, o sea ¿un porcentaje importante en razón a qué?, ¿a un centro poblado, a una provincia a una comuna?. Si es relevante ¿comparativamente con qué?. La institución que va a hacer algo tendrá que acordar con los otros a los que va a consultar

R: en proyectos que involucran a una comunidad es cuando se utiliza mucho lo del convenio haciendo la consulta.

P: hay otras cosas que también deben consultarse por el alcance nacional que tienen y el impacto que pueden tener, por ejemplo lo de libertad religiosa, sabiendo que la institucionalidad mapuche tiene tales características distintivas y diferentes a los credos que conocemos y que son permitidos.

Nosotros estamos discutiendo aquí sin que los sujetos (estudiantes) lo sepan, esto porque ustedes tienen que dotarse de herramientas, de elementos de análisis y enfoques que pueden complementarlos para entrar a un área chica donde puedan definir cosas muy relevantes y complejas.

Indicadores

Organismos internacionales parte de las Naciones Unidas que se preocupan de la alimentación (FAO), de la cultura y la educación (UNESCO), de la salud (OMS), y que hace políticas regionales a nivel mundial, como América Latina y el Caribe, se tienen que guiar por estos derechos. Ellos van estableciendo indicadores¹⁴ de qué es lo que quieren conseguir y los indicadores que ellos toman distan de los que se usan acá en el país. (ANEXO) La discusión desde hace una década en materia de política pública es que tiene que basarse en derechos, lo que significa que tiene que ser consultada y construida con los organismos que son incluidos e interpelados por la política. Por ejemplo en las políticas de género, las orientaciones del estado tienen que discutirse de manera profunda con los agentes involucrando los derechos que tienen, en este caso las mujeres, sino están esos derechos puestos entonces la política no tiene asidero.

Estos pueden ser parámetros de la universidad en términos de la formación y del cómo vamos a trabajar con los de afuera, si es que usamos el *kuykuy* o puente, por ser la extensión el fuerte de la universidad.

Esta labor universitaria después del golpe se acabó, pero después que llegó la democracia las universidades no hicieron esfuerzo en retomarlo como antaño. Por lo visto se volvió más interesante hacer proyectos y participar de fondos para hacer investigaciones que nos mantenían en estos cubículos que bajar a la sociedad. Todos quienes hablan de educación intercultural en universidades para pueblos indígenas, insisten en ir y conocer, interactuar, negociar, complementarse con estos otros mundos. Eso es extensión, no es ninguna otra cosa inventada. Es lo que alguna vez se hizo.

indicadores desde la perspectiva de los pueblos indígenas: **Buen vivir** *küme mongen*. Obviamente que la política de plantaciones que tiene a toda esta provincia bajo pino y eucalipto no tiene que ver con el *küme mongen* o buen vivir. Partimos diciendo que esto está mal. Los **conocimientos tradicionales** son otro indicador. Estos no se pueden perder. No porque son tradicionales yo los puedo dejar en desuso, al contrario, ahí hay tecnologías, conocimientos que a nosotros nos pueden servir. La alimentación, tan variada y rica en otros momentos se

¹⁴ Es una medida cualitativa o cuantitativa que permite ver la magnitud de una acción. Ejemplo: curriculum intercultural, indicador: 50% de las carreras genera un curriculum intercultural

restringió porque los capitales que estaban haciendo tal producción y metiéndola en el estado lo impusieron. En las comunidades al conversar sobre cuándo comen arroz o fideos, la gente puede dar los datos de su aparición en su dieta. Antes comían yuyo, *napür*, como ensalada o en sopas y hoy día son gourmet porque las proteínas, las calorías lo hacen superiores. El *maki* es un fruto de la familia de los *berry* que es el mejor antioxidante, pero hoy nos venden en el supermercado *berry* empaquetados, de plantaciones y seguramente regados con químicos y alterados genéticamente contra las plagas o bien para que crezca más rápido. El *maki* está aquí a la vuelta, pero los *berris* pagan patentes y son parte de la colusión entre quienes producen y quienes comercializan, si es que no son los mismos, entonces nos habitúan y encajan el producto dejando en desuso o minusvalorando lo propio.

R: el desarrollo del comercio de estos “super frutos” se la debe a la **recolección sustentable**, un tema que no se le ha puesto la debida atención

P: habiendo un monopolio económico del algún producto, los dueños lo van a poner en circulación. Las industrias químicas y de alimentos están concatenadas monopólicamente y por los contactos que tienen y las gestiones que hacen con los gobiernos estos le compran y ahí está el negocio. El gobierno reparte gratis, pero siempre hay alguien ganando. Sí, a los campesinos les puede llegar gratis “el triple” aunque con eso le dan veneno a la tierra y la echan a perder, pero no importa porque hay alguien ganando.

La *ley Monsanto* o ley Von Baer ¿qué buscaba? Quería que las semillas que las han guardado durante miles de años, se las traspasaran para el banco genético y ellos traspasarle semillas genéticamente modificadas que le van a durar dos cosechas, porque a la tercera la semilla se agotó y no da más, lo que significa que voy a volver a comprarles a ellos y se instala la dependencia y el monopolio y se quedan con la semilla guardadita para después en crisis, como las que se vienen, sacarlas pera ya patentadas.

Son temas que si yo no los incorporo dentro de mi orientación en gastronomía o salud o en lo agrícola ganadero, es porque no estoy viendo u observando, sino circunscribiendo el acto educativo a una cuestión mínima.

Indicador “situación de las **mujeres indígenas**. Se busca que estén presentes y participen. Por lo tanto si las mujeres no están consideradas en los programas, los proyectos, en los cambios como gestoras, entonces no vale incentivar y promover a nombre del desarrollo intercultural.

R: ¿si eso va en contra de la postura local?, acá es claro que ciertos tipos de proyectos que tienen que ver con el interior del hogar cuenta con la participación

de mujeres. Cuando los proyectos tienen que ver con el exterior del hogar participa el hombre y si va una mujer es mal mirada. El que interviene con la política, la financiación va a definir. Si es que el técnico es hombre o es mujer va a influir. Millabur pone el tema ¿pa que quieren que las mujeres salgan de la casa, es como que na' que ver?, independiente de la talla que empleamos como parte de la cultura, está el machismo y la discriminación. Encuentro raro ese indicador.

P: eso se debe construir de acuerdo a las realidades. Hay una transformación que se viene al mundo indígena por todo el continente y acá en Chile y es que las mujeres están poniendo los temas dentro de su mundo social porque en situaciones coloniales, como las que hemos descrito, efectivamente el machismo se ha desarrollado también en instituciones que trabajan con las comunidades incentivan esa división entre hombres y mujeres en sus programas de desarrollo. Nosotros hablamos de estructuras comunitarias, que piensan e idean desde intereses comunes con la participación del conjunto, las decisiones las toman colectivamente, pero gestionan algunos de tal o cual género. Ahora, si una política intenta posicionar a la mujer porque lo ve así según la discusión de género en Europa o Estados Unidos donde hay movimientos feministas de hace 150 años atrás, está bien, eso responde a una realidad de ellos, pero en el caso de acá hay procesos que deben contemplarse pues no se observan o comportan de la misma manera.

Indicador "**Revitalización cultural**". Por ejemplo, el *we tripantu* en los años 80 se volvió a activar. Esta vez desbordó los límites étnicos y se celebra en Santiago, Concepción, en distintos lugares urbanos y dura una semana, que es el cambio de estación, el inicio del periodo del invierno, de las lluvias.

R: yo me he encontrado con celebraciones de *we tripantu* con espuelas, chupallas, apoyado por la municipalidad en Quellón. Ni siquiera en *chezugun*. Lleno de empanadas. Un San Juan

R: Las instituciones educativas que están trabajando interculturalidad, usan los indicadores que se ocupan internacionalmente

P: No se si serán los criterios e indicadores son los mismos. Me impresión es que no. Sin embargo, para construir curriculum, puede volverse un acto muy técnico, pero en la construcción profunda del curriculum entran todos los elementos que colaboran en el logro del hecho educativo, no más que este no está determinado tan sólo por un aprendizaje en el plano de lo cognitivo. Este concepto (hecho educativo) lo desmarco del concepto de escuela y promuevo el territorio, los conocimientos los saberes, la participación de los agentes de ahí el eje profesor-alumno es fundamental, es la comunidad educativa la que entra al curriculum y

empiezo a salirme de los marcos permitidos, que por lo general son institucionales de corte estado-nacionales, por otros de tipo social vinculados a procesos de reestructuración de grupos y culturales que han sido dislocados en la historia. El impacto debe estar dado en la transformación de la relación. Todo lo que medie en este proceso, la construcción de un lenguaje, de conceptos, la utilización de técnicas, etc. que aporten y nos saquen de la tradición escolástica bajo contexto colonial, ayudan y suman para dotar no sólo de contenidos al término intercultural sino a los sujetos que portan las culturas.

III.

ANEXOS

ANEXO 1

**Diario Austral (1969); “Mapuches de Cautín en el desarrollo nacional”;
Temuco; 05-09-1969**

“SUPERCHILENOS”

Estos últimos, que se consideran “superchilenos”, están hondamente preocupados en la labor de concientizar a las autoridades y lograr así una integración a corto plazo. Terminar con la discriminación racial que, según Antileo, es sumamente notoria tanto en las escuelas como en los servicios públicos. Obra en su poder un análisis sociológico en que los directores de escuela califican a los mapuches como no aptos intelectualmente para seguir estudios. Los mismos directores han caracterizado a los alumnos aborígenes en los siguientes términos: vergonzosos de ser mapuches; apáticos, acomplejados, callados, reacios, insolentes, taimados, atrevidos, rebeldes, etc.

Los agricultores de la provincia de Arauco, al ser consultados sobre quienes deberían ser los beneficiados con la Reforma Agraria, contestaron que los no mapuches.

Marry Chi Heu (Diez voces vencemos)

Simiente mapuche en Tirúa

Encuentro juvenil indígena rural y reclamo indemnización que les debiera la sociedad chilena.

ELIEN GONZALEZ/DAW

Con mapuche y mapuchas, desde la invitación, los jóvenes de Pepín Dagán, organizados de estudio de sus ancestros, iniciaron a su primer encuentro interprovincial. Convencionalmente se la conoce en Tirúa durante el aniversario de Concepción.

Que bien que es pasar en Tirúa, una localidad tan abundante, con sus Bienes Raíces, representando del Observatorio Adh. Vozes ante la CEPL, Comisión Especial de Pueblos Indígenas.

Más de cuatro horas de charlas y talleres en Tirúa, perteneciente a la Ley C-58, si miras desde algunos años atrás no estábamos, que debían participar. Concepción para poder estudiar, comprendieron que la única forma de superar las escuelas, es la educación y formación. Pepín Dagán, hijo de algún mapuche y mapucha.

El destacamento edilicio del liceo es una prueba de cuánto es necesario superar. Pero allí, en una sala, como más nosotros aquí y acá nosotros de sentir para abarcar Tirúa, nos está la semana, entre de 30 jóvenes mapuches, no todos los convocados porque figura a Tiruano es fácil.

DERECHOS, NO INEQUIDAD

Desde el momento que se inició el encuentro por que se el objetivo y cómo conseguir trabajar durante tres días hasta llegar a conclusiones que apoyen al desarrollo y proyección del pueblo mapuche, una alegría además por una reunión entre los distintos autoridades como el gobernador provincial, la representante de la CEPL y LA NACIÓN. Este momento cuando los jóvenes organizados desde que Pepín Dagán partió, con sus hermanos, mapuchos en Concepción y Tirúa, con grandes dificultades, cuando que nosotros nos está, pero entendimos de que se pedían cosas que como nosotros, que como nosotros.

Además recibimos, primer día en Puerto Daguín, donde nos se tuvo apoyo



Jóvenes mapuches reunidos en la actividad de Tirúa, debiendo su nuevo estado que debían para su estado.

do. A cada semana empujamos, pero la necesidad de un tipo y su ser nosotros de pronto sufrimos, para la demanda de una campaña educativa.

“Esos son nosotros. La mayor cantidad de temas para estudiantes indígenas quedó aquí en Tirúa, pero “galla” debíamos saber que el tema la educación es la mayor tema para nosotros, pero la discriminación y el abandono, entre los temas que se habló, es un día, pero la necesidad de una demanda para su discriminación.

Cristóbal Martínez, Cecilia Antileo, Carmen Pacheco y Verónica Rodríguez son algunas del Liceo C-58 de Tirúa. En tercer y cuarto año, muchos están involucrados con los resultados del encuentro. “Esto es para organizarnos, para aportar, un ejemplo es la idea que surgió en el momento que los chicos, pero nosotros, representamos, pero nosotros, cuando nosotros representamos a la familia, a los jóvenes, por lo tanto, los estamos discriminando con nosotros, como y nosotros.”

oraciones y podemos sobrepasar a la discriminación. Pero para los adultos y se hizo un más difícil, nosotros padres por ejemplo, hablan mapuche, pero no lo enseñamos a nosotros, pensaban que el sería mejor para que nosotros chilenos; y cuando nosotros chicos se ven en mal si los dicen indios. Nosotros no, cuando quisieramos, saber el idioma de nosotros adultos, pero a cada edad ya es difícil aprenderlo”.

Quisiera ser entendidos para poder servir en sus comunidades, salvo Luciano Pichan que desea llegar a ser periodista. Por todo lo que le hemos dicho, porque los periodistas no ven en el y pocos cuentan la realidad. Cuando dar a conocer la verdad de un pueblo, recién así, haciendo y haciendo, ayudando a comunidades por que hasta entre nosotros es difícil sentirnos por las diferencias, los estereotipos, la falta de medios.

El primer encuentro interprovincial de jóvenes mapuches realizó los temas “Organización y Realidad” con los expositores Arturo Millaband, Adolfo Millaband y Fernando Lepintado. “Los Indígenas”, el programa Jorge Urquiza y Oscar Encartado, y “500 años de historia de Chile” con el tema de la historia del pueblo mapuche y los indígenas.

LA PROPUESTA

El primer encuentro interprovincial de jóvenes mapuches realizó los temas “Organización y Realidad” con los expositores Arturo Millaband, Adolfo Millaband y Fernando Lepintado. “Los Indígenas”, el programa Jorge Urquiza y Oscar Encartado, y “500 años de historia de Chile” con el tema de la historia del pueblo mapuche y los indígenas.

este encuentro” es el propósito de nosotros la participación de los jóvenes en el movimiento indígena. Realizar la organización de actividades de todos los días de la provincia de Arica, que cubren en 200 el, la tercera y cuarta, los años y, cuando, un proyecto para educación profesional y agrícola en la realidad mapuche que existen, pero la mayoría que tienen de parte de un movimiento organizados.

Los jóvenes que participaron en el primer encuentro interprovincial de estudiantes mapuches en un ejemplo para la comunidad de Tirúa, de Arica y del país. Los chicos, Adolfo Millaband. Fernando Pichán presidente de Pobladores, organización que busca el desarrollo de Tirúa como pueblo.

Pobladores agrupa a 150 familias y Pichán destaca que cuando los jóvenes de Pepín Dagán se fueron a estudiar a Concepción, no pensaron que el movimiento seguiría adelante.

Explica que su agrupación está integrada por ochenta familias y los problemas principales son el de tenencia de la tierra, falta de servicios, educación, salud, deudas, nosotros con trabajo por créditos para fertilizantes que necesitamos en UF y no llegan a nosotros.

“El problema de los campesinos es cómo hacer de nosotros, cómo hacer de nosotros, para los estudiantes indígenas. Los comunidades de Tirúa son quedando sin contacto durante meses y están pidiendo que se ayude por lo menos diez kilómetros para que tres mil personas puedan salir a entrar, como todo un tema de organización. En Concepción, donde viven 600 familias, se han puesto, en carrera, tardan un año hasta para llegar a Tirúa”.

Respecto del problema de pago de los servicios agrícolas, como el agua, explica que la realidad de las zonas que trabajan no ha permitido conseguir el agua a igual costo como otros sectores, de allí que están pidiendo un trato especial porque el 80 por ciento de los campesinos son mujeres.

“Marry Chi Heu” con la foto de la actividad “Diez voces vencemos”.

ANEXO 3 INDICADORES INTERNACIONALES DE DESARROLLO INDÍGENA

INDICADORES	DESCRIPCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
Buen Vivir	Capacidad de las comunidades para desarrollar estrategias integrales de desarrollo comunitario en concordancia con sus cosmovisiones, de modo alternativo a la cultura del progreso y el desarrollo del mercado y el capitalismo, sin menoscabo del equilibrio hombre – naturaleza. Vivir en paz y con control sobre los territorios y sus tierras como base material y espiritual de la existencia. Respetar y cuidar la Madre Tierra. Reconocer y valorar en pie de igualdad las identidades y culturas con valores, tradiciones y conceptos distintos. Poder y participación en las decisiones sobre asuntos que conciernen como pueblos indígenas. Poder y participación para configurar con otros, el modelo de Estado que contenga la visión y los anhelos de los pueblos indígenas.
Conocimiento Tradicional	Los conocimientos tradicionales indígenas, con los cuales se alude a los complejos conjuntos y sistemas de conocimientos; conocimientos técnicos, prácticas y expresiones culturales que han sido mantenidas, utilizadas y desarrolladas, tanto en el pasado como en la actualidad, por comunidades locales e indígenas. No sólo sustentan la vida diaria de estas comunidades, sino que también son un elemento decisivo para mantener sus identidades y fomentar su libre determinación. Los conocimientos tradicionales indígenas reflejan su visión holística del mundo y son una fuente de riqueza cultural y económica para las comunidades y para la humanidad en su conjunto. Los conocimientos tradicionales contribuyen a preservar, mantener e incluso incrementar la diversidad cultural biológica de generación en generación.
Situación de las Mujeres Indígenas.	Niveles de equidad de las mujeres en la participación de las decisiones y de los bienes comunitarios. (participación en las asambleas, instancias de gobierno propio, de representación comunitaria, repartición de bienes y servicios, niveles de educación, de ocupación laboral y remuneración, entre otros) Este indicador permite establecer los roles comunitarios y diferenciados entre mujeres, hombres, jóvenes y ancianos al tiempo que busca identificar los niveles de empoderamiento de las mujeres en el ejercicio de sus derechos como sujetos y actores políticos de las comunidades.

Revitalización Cultural	<p>Este indicador da cuenta de la existencia de acciones y procesos que permiten a los pueblos indígenas recuperar o revitalizar prácticas ancestrales que por diversas circunstancias se han perdido o se han debilitado.</p>
Participación y Promoción de la Democracia	<p>Se trata de la representación de los intereses colectivos de los Pueblos indígenas en las instancias de toma de decisiones del Estado a nivel local, regional y nacional. Los pueblos indígenas deben ser líderes en su propio desarrollo, en concordancia con las necesidades e intereses específicos. Además, se deberá prestar particular atención a la participación de los jóvenes y de los mayores para asegurar la transferencia intergeneracional de conocimiento y experiencia. Una participación plena y efectiva de los pueblos indígenas garantiza la sustentabilidad y continuidad de las iniciativas.</p>
Soberanía y Autonomía Alimentaria	<p>Constituye una alimentación adecuada, fundamentada en tradiciones socioculturales y su especial relación con territorios y recursos ancestrales. Depende fundamentalmente del acceso a los recursos naturales de sus tierras ancestrales y su control, alimentación mediante el cultivo de esas tierras o la recolección de alimentos, la pesca, la caza o la pequeña ganadería.</p>
Libre Determinación	<p>Se refiere al derecho como pueblos indígenas para determinar libremente el estatus político y decidir los caminos de desarrollo social, cultural y económico. Como también se refiere al derecho que poseen los pueblos indígenas a determinar libremente sobre sus vidas, y realizar su potencial a través del pleno control sobre sus decisiones y acciones.</p> <p>Este indicador trata sobre el desarrollo de la institucionalidad propia y tradicional de cada pueblo o desarrollo del gobierno propio.</p>

ANEXO 4 DECLARACIÓN DE LA ONU SOBRE DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

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.

D° a Educación

Artículo 14.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho 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.

D° a Participación y Decisión

Artículo 18

Los pueblos indígenas tienen derecho a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a 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.

Artículo 19

Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas y administrativas que los afecten, a fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado.

ANEXO 5 SIGNOS DE CAMBIO PARA UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN SALUD:

EN LOS ESTABLECIMIENTOS PODRAN OBSERVARSE:

Diagnóstico de la situación de salud con enfoque socio-cultural, incluye conocimiento de los recursos de salud oficiales e indígenas.

Líderes y profesionales indígenas comprometidos participan en el diseño, gestión, evaluación y control del modelo de atención.

El equipo de salud respeta los diagnósticos de los especialistas en medicina ancestral y articula procedimientos de referencia y contrarreferencia de usuarios.

El establecimiento facilita el acceso a los agentes de medicina indígena cuando los usuarios lo solicitan.

Existe señalética apropiada según territorio.

Los horarios de atención responden a la realidad y necesidades de las comunidades.

Existe incorporación de herbolaria medicinal ancestral y otros recursos terapéuticos locales.

Existe hospedaje o albergue para familiares de los enfermos hospitalizados.

Existe adecuación de horarios de visitas a enfermos hospitalizados.

La arquitectura es culturalmente adecuada a la cosmovisión indígena y el mobiliario local es pertinente a la cultura.

La capacitación en interculturalidad es obligatoria para el personal de salud del establecimiento.

La alimentación es culturalmente adecuada y de acuerdo a la tradición indígena.

Se ofrece la alternativa de atención del parto respetando procedimientos ancestrales.

Existencia de un documento que describe los conceptos de salud-enfermedad, síntomas y signos reconocidos por la medicina indígena y su posible relación o no relación con la medicina occidental.

ANEXO 6

Operacionalización concepto de interculturalidad para cumplir los siguientes principios

- Diálogo fundamentado en el respeto a la diferencia
- Tolerancia a las contradicciones que conduzca a la solidaridad
- Democracia cultural
- Participación que incorpora la representación, la consulta,
- el consenso y la convergencia de objetivos comunes

Estos principios en la práctica se orientan básicamente a:

- Combatir las relaciones asimétricas excluyentes y discriminadoras
- Llegar a relaciones de equidad entre los diferentes pueblos, culturas, etnias
- Valorar las diferentes culturas para eliminar el racismo
- Crear formas de poder compartido en las que todos los actores participan en la dinámica social
- Construir la ideología, los valores, las actitudes, y las prácticas para lograr nuevas formas de relación

ANEXO 7 LISTA DE PARTICIPANTES

DOCENTE	CURSO O ÁREA	CARRERA	FUNCIÓN
Benedicto Garrido Neculqueo	Cosmovisión Mapuche	Gastronomía intercultural	Encargado de informática de la sede
	Educadora de Párvulo	T é c n i c o Universitario en Educación de Párvulo	Encargada de Carrera
Cristina Ray		idem	
Ana María Muñoz	Ingeniero en prevención de riesgo	Técnica en Prevención de Riesgo	Encargada de carrera
Bárbara Fernández		Técnico en enfermería	Encargada del área de salud Carrera
Carlos Beltrán	Cocinero; cocina intercultural étnica y cocina intercultural criolla	Gastronomía intercultural	
José Huenupi Marileo	E d u c a c i ó n Intercultural		
Sebastián Ortiz	Psicólogo,	transversal	Programa acompañamiento al estudiante mapuche
Susana Vicencio		I n g e n i e r í a Ejecución Prevención de Riesgos	Encargada de vinculación con el medio
Humberto Guevara	Ingeniero comercial. Cursos de Economía y administración		Coordinación

Juan Pacheco	Ingeniero Informático	Técnico agropecuaria	Coordinación, Encargado de carrera
Carolina Guerrero	Profesora de Biología; Introducción a las Cs. Básicas	Técnico en enfermería	
Catherine Espinoza	Profesora de xxx		Encargada plan de nivelación y acompañamiento al estudiante mapuche
Carlos Rojas		Gastronomía intercultural	
Heidi Oppliger			Directora IT UCSC
Andrea Saavedra Contreras		Técnico en administración	
Ivonne Torres			
Nathalie Espinoza de Rosa			

ANEXO 8 FICHAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

BENEDICTO GARIBO

PERFIL ALUMNOS CARRERA: Estadística Inter cultural

CARACTERÍSTICAS

Personales	Reservados, tímidos, no presenciosos
Culturales	No conocen bien sus raíces
Lingüísticas	Desconocen el idioma
Económicas	Proceden de familias (1, 2, 3)
Sociales	Poco participación en actividades propias de cultura y universidades
Intereses	Conoce con sus culturas - Idiomas - Tradiciones Le interesa la carrera pero no su especialidad
Inquietudes	Reservados y tímidos
Antecedentes Cuantitativos	25% de alumnos suspendidos EBOS 20 a 22 sesiones

Benedicto Garibó Paredes

Características Culturales

PERFIL ALUMNOS CARRERA: Enfermería Intercultural

CARACTERÍSTICAS

Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Truado Reservados - no son fríos - se ríen por las cosas
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - desconocimiento de la cultura
Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - no conocen el idioma
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresos bajos (1,2,3) - no hay diferencias entre las personas y lugares
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - No participan en el ámbito de las actividades de la cultura y recreación
Intereses	<ul style="list-style-type: none"> - mayor conocimiento de la cultura - No les interesa la especialidad - Temor a la carrera
Inquietudes	<ul style="list-style-type: none"> - no quieren trabajar - No quieren
Antecedentes Cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> - 75% de Alumnos de entre 18 hasta 20 años de edad promedio

CARLOS BELTRAN

PERFIL ALUMNOS CARRERA: GASTRONOMIA INTERCULTURAL

CARACTERÍSTICAS

Personales	- TIMIDOS, RESERVADOS, NO PRODUCTIVOS.
Culturales	- DESCONOCIMIENTO CULTURAL
Lingüísticos	- DESCONOCIMIENTO IDIOMA
Económicas	QUINTILES 1, 2, 3
Sociales	- NO PARTICIPAN EN ACTIVIDADES PERTINENTES A SU CULTURA. - NO PARTICIPAN EN ACTIVIDADES ESTUDIANTILES Y/O UNIVERSITARIAS
Intereses	- CONOCER SU CULTURA Y IDIOMA - LES INTERESA LA CARRERA DE GASTRONOMIA PERO NO SU ESPECIALIDAD DE INTERCULTURAL
Inquietudes	- NO DETECTO INQUIETUDES
Antecedentes Cuantitativos	24% ESTUDIANTES MAPUCHES, 20 AÑOS

- ¿CÓMO ME HUBIERA GUSTADO APRENDER?

CON LA METODOLOGÍA DEL APRENDER HACIENDO,
EN UNA EDUCACIÓN MÁS PARTICIPATIVA / MIXTA

- ¿QUE NUDOS PROBLEMÁTICOS LO IMPIDIERON?

PRIMERO POR EL ALUMNO, QUE NO ESTABA IMPLEMENTANDO
LA METODOLOGÍA / COLECCIÓN DE UNAS TAREAS -
DEBIDO A LA FALTA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO
 HELENE OPPENHEIM SAG

PERFIL ALUMNOS CARRERA: Técnico Universitario en Administración
 E ICA - ESTADÍSTICA

Personales	En el aula el estudiante Mapuche es más callado, es que prefiere hacer en clases, Si más tímidos, reservados
Culturales	Suelen ser de casa pobre, su lenguaje no es rico en el aula
Lingüísticos	El vocabulario Mapuche es más pobre, por tanto cuando expresan cosas que se refieren
Económicos	Los estudiantes del Campus en general pertenecen a las Puntadas Guambiles (1, 2 y 3).
Sociales	A pesar de grupo se ven entre ellos.
Intereses	Se fijación por aprender, buscar 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.
Inquietudes	Si bien son tímidos, no hacen notar sus inquietudes.
Antecedentes Cuantitativos	Un porcentaje significativo para la Sede.

¿Cómo nos hubiese gustado aprender? Explicación.

- Aprender de personas con conocimiento y experiencia
- Aprender del orden del conocimiento, a través de la redacción, o de quién ordenó el conocimiento

¿Qué redes problemáticas le crearon?

- dos redes ecosistémicas y redes de contacto para poder acceder a los estudiantes a la redacción, fuente de información, a quienes tienen la experiencia, etc.

¿Qué lo alerta?

- La propia experiencia



PERFIL ALUMNOS CARRERA: Técnico en Educación Parvularia

Estadísticos:
CARACTERÍSTICAS

	1	2	3
Personales	irresponsable verosimilitud ruidoso orden	irresponsable - sin más a la defensiva - actitud contestataria - se burla (aprovechando)	irresponsable Esfuerzo, trabajo Trabajo Sistema del tipo parvularia
Culturales	lo esconde o no se o bien por	- tiene más conocimiento - OYEIA,	Con conocimientos lo completo Oye en la inclusión
Lingüísticas	Desarrollo de la lengua		Conoce más de su lengua OYEIA.
Económicas	baja recursos		
Sociales	Solidarios - individualistas - en su grupo		Solidarios Sociales
Intereses	Jugar la canción, por su familia		
Inquietudes	Pasiva, Satisfactivos		quisier. hubo cosas nuevas
Antecedentes Cuantitativos	32%		

Trabajo Tercer B

¿Cómo nos hubiera gustado aprender?

- De manera + lúdica, con mayor libertad de expresión,
más flexible en su currículum
didáctica
por eso,

U. profesores
por eso.

¿Qué ruidos problemáticos lo impiden?

- El sistema, profesores con metodologías conductistas.

¿Qué lo alientan?

Estado → formación Académica → docentes
Conocimiento pedagógico.

PERFIL ALUMNOS CARRERA: TECNICO EN ENFERMERIA

CARACTERISTICAS Barbara Fernandez B.

Personales	Tímidos responsables polítraxoid
Culturales	- se identifican con su cultura pero no lo demuestran ni participan en actividades si se realizan acá - primera generación de la familia al acceder a Ed. Sup.
Lingüísticos	no son hablantes, los no mapuches demuestran mayor interés en conocer la lengua.
Económicas	No hay diferencias entre mapuches y no mapuches. - mayoría vulnerable.
Sociales	- con hijos - a veces dificultades en estudio - no hay problemas para relacionarse - trabajo (deben compatibilizarlo y estudios)
Intereses	→ terminar la carrera, tener familia - algunos continúan estudios de enfermería.
Inquietudes	- pasos de tiempo - no tener como costear su carrera.
Antecedentes Cuantitativos	- no se observan diferencias significativas en las notas. - 33% estudiantes mapuches - edad promedio 20 años.

¿Cómo me hubiese gustado aprender?

Con pequeños grupos, de manera didáctica, y con profesores que fueran "maestros" y no preocupados de dar clase solamente.

¿Qué nudos problemáticos lo impiden?

El sistema curricular operante en los años que yo estudié.

¿Qué lo alienta?

Estado.

Ana María Ramírez

PERFIL ALUMNOS CARRERA: TPUR Dúy Vó // Ing PUR / PCE PUR

CARACTERÍSTICAS

Personales	<p>Tímidos, sin personalidad % sobre Poco dedicados 60% Ponerse a → + Mapuche → Reaccion rápido</p>
Culturales	<p>Muy bajo conocimientos → Mapuche</p>
Lingüísticas	<p>II Español con dificultades oral y escrita III Poco vocabulario, mala ortografía</p>
Económicas	<p>20 y 30 Cuartil // 30 y 40 Cuartil Vulnerables TPUR → Dependientes ← Ing - PCE (Independiente)</p>
Sociales	<p>Redes sociales (Individualistas) % Iglesia evangélica % Deportes % Familias</p>
Intereses	<p>Música / Amigos / Internet Deportes / Familias</p>
Inquietudes	<p>- Baja nivel de vida personal y familiar - Organización interna escuela - Baja calificación</p>
Antecedentes Cuantitativos	<p>TPUR → \bar{x} 22 años Ing → \bar{x} 31 años PCE → \bar{x} 29 años 34% Mapuche</p>

Sebastian Ortiz

PERFIL ALUMNOS CARRERA: Transversal

CARACTERÍSTICAS

Personales	Tímidos, respetuosos, preocupados con la interacción, con ingeniosidad, sociabilidad social
Culturales	Hay dos tipos: unos que participan de actividades propias de la cultura mapuche, muy asociados a estar en las comunidades. Participan de ceremonias, creencias. Otros que son de zona de zona tienen características de la cultura austral.
Lingüísticos	Hablán español. No conocen los conocimientos de Mapudungun, solo en algunas.
Económicos	Aproximadamente sin diferencias entre ciudades, respecto a los ingresos.
Sociales	Varios pertenecen a grupos religiosos, evangélicos. En algunos casos está los centros de recreación, a la cultura mapuche.
Intereses	Les gusta el deporte, con la naturaleza, actividades culturales como el teatro, recuperar el idioma. Aprender en grupo, compartir ideas con otros alumnos.
Inquietudes	Preocupados en su familia. Debe brindar a sus hijos, o apoyar a sus familias de origen con tareas domésticas.
Antecedentes Cuantitativos	Están presentes en la Universidad (10%). Prepararon las carreras de gastronomía intercultural y Agropecuario.

Detalle Espinoza de Rosa

PERFIL ALUMNOS CARRERA:

CARACTERÍSTICAS

Personales	resilientes tímidos solidarios
Culturales	difusos → no participa en ceremonias Religión Evangélica.
Lingüísticos	La mayoría no sabe hablar ni podongon
Económicos	vulnerables! discriminada positiva → Beca Indígena Hogar Estudiantil
Sociales	participativos → hijos son parte de familias
Intereses	quieren aprender ↓ se mantienen comprometidos con su territorio. (profesional)
Inquietudes	
Antecedentes Cuantitativos	Población juvenil 38% / 33% ← Cante Los Abas Tirúa.

José M. Huemul Marileo.

PERFIL ALUMNOS CARRERA: Psicología

CARACTERÍSTICAS

Personales	Tranquilos - les gusta ser - responsables y ser conscientes de sus actividades y proyectos serios.
Culturales	Uno con participación en reuniones o eventos con los q. viven en su comunidad. Otros que se resisten a su participación general en eventos.
Lingüísticos	Responsables de sus conversaciones, temáticas, o específicas pero si, le mantienen los gustos.
Económicas	Señal diferencias entre sus pérdidas y sus ganancias (representativas)
Sociales	Varia entre ellos a cuando se relacionan en algunos con los otros en la práctica de cultura maorí. Por otro lado se relacionan con los otros pero se van alejando de ellos. (en el mundo real)
Intereses	El contacto y la interacción y actividades de personas: teatro, arte, música, deportes el idioma. aprender un lenguaje.
Inquietudes	- Participación y su familia: hijos, valores de su hogar. - Cómo que se van por seguridad por el sistema policial (esto a nivel)
Antecedentes Cuantitativos	Gran porcentaje en la zona rural 38% sistema y cooperativo.

Cardina Guerrero

PERFIL ALUMNOS CARRERA: TV Enfermería

CARACTERÍSTICAS

Personales	Se relaciona a los demás, Trápiche En general se muestran tímidos
Culturales	Responsabilidad en su rol de estudiante
Lingüísticos	No hablan che de nada
Económicas	Son como la mayoría de los alumnos
Sociales	Condiciones sociales no apto para hacer cargo de tantos estudios (hijos, roles de un trabajador)
Intereses	No se puede la diferencia, no venían
Inquietudes	Preocupación al tema de la familia (no poder seguir pagando, poder la casa)
Antecedentes Cuantitativos	

¿Cómo me hubiera gustado aprender?

En entornos conocidos, familiar,
más estable o parecidos

Con experiencia tras, anecdotal, y
prácticos

¿Qué cosas problemáticas lo impiden?

Tener que vivir en distintas partes

No tener hermanos o padres

Formas de estudiar usando solo el
intelecto.

¿Qué lo alienta?

Porque me perdido de hacer muchas

cosas, me siento menos autónomo

o más dependiente. Lo que me

hace ser más temeroso o menos

avanzado.

Susana Valencia A.

PERFIL ALUMNOS CARRERA: Ing. EIC por Juegos y RA

CARACTERÍSTICAS

Personales	timidos, sin habla
Culturales	interesados en desarrollos de la cultura.
Lingüísticas	Español, poco vocabulario, mucha ortografía; mala ortografía
Económicas	2° y 5° cuantiles 3° y 4° cuantiles
Sociales	redes sociales WhatsApp Facebook
Intereses	Música, Internet, teléfono, deportes, familia
Inquietudes	aproximación al nivel de vida
Antecedentes Cuantitativos	51% Hombres 28% mujeres. 43% mujeres. M = 22 años promedio de edad

(1) ¿Qué nos hubiera gustado aprender?

Más cosas aplicables y prácticas. En contexto.

(2) ¿Qué nudos problemáticos lo impiden?

Falta de recursos, rigidez en cuanto a normas y leyes.

(3) ¿Qué lo alienta?

Ver que el conocimiento y aprendizaje debe ser algo que uno utilice, que esté en un contexto, para que sea de utilidad, si no uno no retiene las cosas.

IV.

BIBLIOGRAFÍA

Aylwin, José (1994) ***Pueblos Indígenas de Chile: Antecedentes Históricos y Situación Actual***. Serie documentos: IEI-UFRO.

_____ (1995) ***Estudio Sobre Tierras Indígenas de la Araucanía: Antecedentes Histórico Legislativo (1850-1920)***. Serie Documentos: IEI-UFRO.

Barreno, Leonzo “**Educación Superior Indígena en América Latina**” (PDF)

Bengoa & Valenzuela (s/f) ***Economía Mapuche: Pobreza y Subsistencia en la Sociedad Mapuche Contemporánea***. PAS. Santiago.

Bonfil Batalla, Guillermo (1972) ***El Concepto de Indio en América: Una Categoría de la Situación Colonial***. Anales de Antropología. Volumen IX, México.

_____ (1988) ***La Teoría del Control Cultural en el Estudio de los Procesos étnicos***. Anuario Antropológico 86. Editora Universidad de Brasilia. Tempo Brasileiro.

_____ (1992) ***Cultura y Desarrollo Cultural***. Cultura Maya y Políticas de Desarrollo. Departamento de Investigaciones Culturales COCAD. Editorial Cholsamaj. Guatemala.

Cañulef, Eliseo (1998) ***Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile***. Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de la Frontera

Castro, María et.al. “**El efecto de la implementación del “cupa de equidad en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile**”. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Políticas de inclusión e interculturalidad en América Latina”. N°10, año 2012

Cerruto, Leonel. “**La UNIK y la Escuela de Gestión Pública en el nuevo estado plurinacional**”

Cevallos, Fabian. **“La responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior. Hacia una praxis de ciudadanía responsable”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Interculturalidad y ciudadanía: Desafíos para la Educación Superior”. N°11, año 2012,

Cortés Lombana, Pedro. **“Educación Superior Indígena en Colombia”**

Curivil, Felipe. **“Límites y posibilidades del curriculum para la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción del Estado plurinacional”**. En: Docencia N°51, diciembre 2013

Da Silva, Lucilene Julia. **“El método intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Políticas de inclusión e interculturalidad en América Latina”. N°10, año 2012,

De Souza, Antonio Carlos. **“Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil. Una experiencia de fomento a acciones afirmativas en la educación superior”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Experiencias de inclusión en América Latina”. N°6, año 2009,

De Souza, Hellen Cristina. **“Dones, dádivas y reciprocidad: los complejos mecanismos de acceso a la Educación Superior en comunidades indígenas”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Diversidades y desigualdades en las instituciones educativas: Experiencias y desafíos”. N°7, año 2010,

Díaz Coliñir, María. **“Igualdad de oportunidades en Educación Superior para los Pueblos Indígenas. Propuestas para la inclusión social”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Experiencias de Inclusión al Medio Universitario”. N°3, año 2008.

Espinoza, Oscar & Luis Eduardo Gonzalez. **“Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Diversidades y desigualdades en las instituciones educativas: Experiencias y desafíos”. N°7, año 2010,

Flores, Walter. **“Experiencias interculturales en el contexto de la Universidad de Tarapacá. Desafíos a alcanzar”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Pueblos indígenas y Educación Superior en América Latina: Experiencias, tensiones y desafíos”. N°9, año 2011,

FONDO INDÍGENA. **“El Desafío de Interculturalizar la Educación Superior. La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Para América Latina y El Caribe”**. La Paz, Bolivia. 2012

Foerster R. & Vergara J. (1996) *Relaciones Interétnicas o Relaciones Fronterizas?* Revista de Historia Indígena 1. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas, Área de Historia Indígena.

González, María Elena; José Luis Sáiz. **“Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: ingreso, carrera y preparación académica”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Experiencias de Inclusión al Medio Universitario”. N°3, año 2008,

Hernández, Sergio; María Ramírez; Yunuen Manjarrez y Aarón Flores (coords.) **“Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde Diversas Realidades Latinoamericanas”**.- 1era Ed. - México: UIEP / UCIREN / UPEI, 2013.

Julca, Felix. **“Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Diversidades y desigualdades en las instituciones educativas: Experiencias y desafíos”. N°7, año 2010,

Marileo Lefio, Armando & Ricardo Salas Astrain. **“Filosofía Occidental y Filosofía Mapuche: iniciando un dialogo”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Pueblos indígenas y Educación Superior en América Latina: Experiencias, tensiones y desafíos”. N°9, año 2011,

Marimán, José (1990) ***Pueblo Mapuche. Estado y Autonomía Regional. Documento***. Fundación para el Progreso Humano / Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen. Santiago.

Mariman, Pablo. **“La Educación desde el Programa del Movimiento Mapuche”**. Fundación EQUITAS. FORO 1 | Enero 2007

Marimán, Pablo (1997) ***La Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile***. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer - Instituto de estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera. Santiago de Chile.

Marimán, Pablo & Flores, Jaime (1998) ***La Sociedad Mapuche en la Enseñanza de la Historia de Chile***. Area de Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera. Temuko. Abril.

Martins-Naniwa, Edílson. **“Educación Superior y pueblos indígenas: avances y desafíos, ¿conmemoración o reflexión”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Políticas de inclusión e interculturalidad en América Latina”. N°10, año 2012,

Mato, Daniel (Coordinador). **“Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina”**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009

Mato, Daniel (Entrevista) **“Las universidades monoculturales brindan pocas posibilidades para la integración de la docencia y la investigación a la vinculación con la comunidad”**

Muñoz, Manuel Ramiro. **“Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”**, Capítulo 9. En: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (PDF)

Nahuelpán, Héctor y Pablo Marimán. **“Pueblo Mapuche y Educación Superior: ¿Inclusión, Interculturalidad y/o Autonomía?”**. Fundación EQUITAS. FORO 3 | Abril 2008

Ossola, María Macarena. **“Pueblos indígenas y Educación Superior: reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichi en la Universidad Nacional de Salta”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Reconocimiento de la diversidad, prácticas y retos educativos en la Educación Superior”. N°8, año 2010,

Peralta, Hipólito. **“Rol de Académicos, investigadores y actores sociales en la promoción de una educación superior culturalmente pertinente a nivel de currículum y prácticas institucionales: Avances y desafíos”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación”. N°5, año 2009,

Reuca Neculman, Andrea. **“Hogares Estudiantiles Mapuches y Centros de Desarrollo Culturales: el ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Reconocimiento de la diversidad, prácticas y retos educativos en la Educación Superior”. N°8, año 2010,

Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. **“Datos para el Debate”**. N°1, año 2008,

Ruiz Urpeque, Eduardo. **“Inclusión, equidad e interculturalidad: Estudiantes indígenas en educación superior en Perú”**. Revista Isees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Reflexiones sobre interculturalidad y equidad en la educación”. N°4, año 2009, Santana, Asdrúbal. **“Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe: Un espacio para la Diversidad Cultural”**. UNESCO-IESALC”

Stavenhagen, Rodolfo (1988) ***Pensar a los Indios, Tarea de Criollos.*** Derechos Indígenas y Derechos Humanos en América Latina. El Colegio de México. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. México.

_____ (1985) ***¿Cómo Descolonizar las Ciencias Sociales?*** Sociología y Subdesarrollo. Editorial Nuestro Tiempo. México, 1985.

Stuchlik, Milan (1974) ***Rasgos de la Sociedad Mapuche Contemporánea.*** Ediciones Universitaria de la Frontera y Ediciones Nueva Universidad, Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, Agosto.

Villasante, Marco. **“Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Experiencias de Inclusión al Medio Universitario”. N°3, año 2008,

Yampara, Simon. **Interculturalidad: “¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio-culturales?”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Reflexiones sobre interculturalidad y equidad en la educación”. N°4, año 2009,

Zaffaroni, Adriana y Álvaro Guaymas. **“Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Pueblos indígenas y Educación Superior en América Latina: Experiencias, tensiones y desafíos”. N°9, año 2011,

Zapata, Claudia. **“Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”**. Revista Iseees Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. “Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación”. N°5, año 2009,