



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Cisternas Irarrázabal, César

Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario

Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 2, 2018, Mayo-Agosto, pp. 2-25

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v18i2.33146

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758022018>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario

Bilingual Intercultural Education in La Araucanía (Chile): Between the Inclusion and the Minority Nationalism

Volumen 18, Número 2

Mayo-Agosto
pp. 1-25

Este número se publica el 1 de mayo de 2018

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33146>

César Cisternas Irarrázabal

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)



Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario

Bilingual Intercultural Education in La Araucanía (Chile): Between the Inclusion and the Minority Nationalism

César Cisternas Irarrázabal¹

Resumen: Este ensayo reflexiona sobre las posturas que emergen en torno a la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. En la década de los noventa, en un contexto en que se comienzan a reconocer los derechos indígenas a nivel nacional e internacional, el movimiento mapuche adquiere nuevamente visibilidad pública. La respuesta parcial del Estado a sus demandas en los planos de la educación, la lengua y la restitución de tierra genera diferencias en los discursos y estrategias adoptados por las distintas facciones del movimiento. Así, emergen, fundamentalmente, dos posturas: una que se centra en la reivindicación del derecho a vivir, de acuerdo con la propia cultura, muy cercana al comunitarismo; y otra, en la que las nociones de pueblo y nación se tornan centrales, ya que revelan la intención de establecer un proyecto de construcción nacional propio que se enfrente a aquel del Estado chileno. En este marco, la educación —y la educación intercultural en particular— se transforman en un escenario más del conflicto intercultural, clave en la disputa por el derecho a reproducir la cultura tradicional y/o encaminarse a la autonomía política.

Palabras clave: educación intercultural, bilingüismo, nacionalismo.

Abstract: This essay reflects on the stances that emerge around the bilingual intercultural education in La Araucanía, making clear the shades that are implicit in these ones. In the nineties, in a context in which the indigenous rights are beginning to be recognized at a national and international level, the Mapuche movement recovers public visibility. The partial response to its demands from the State in the ambits of education, language and land restitution generates differences in the discourses and strategies adopted by the distinct factions of the movement. Two fundamental stances thus emerge: one that focuses its attention in the vindication of the right of living according to the own culture, which brings it closer to communitarianism; and another one in which the notions of people and nation are central, revealing the intention of establishing an own project of national construction that opposes to that of the Chilean State. In this mark, education –and intercultural education, particularly– is turned into one of the many sceneries of the intercultural conflict, which becomes essential in the dispute for the right of reproducing the traditional culture and/or built the political autonomy.

Key words: intercultural education, bilingualism, nationalism.

¹ Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera, Chile. Sociólogo.

Dirección electrónica: c.cisternas.irarrazabal@gmail.com

Ensayo recibido: 29 de noviembre, 2017

Enviado a corrección: 19 de marzo, 2018

Aprobado: 23 de marzo, 2018

1. Introducción: Expansión del sistema educacional nacional en La Araucanía

La Araucanía es una de las quince regiones de Chile, ubicada en el sur del país, conforma parte de lo que se conoce como Wallmapu o territorio ancestral mapuche. Consta en la actualidad con la población mapuche más alta del país en términos relativos. El presente trabajo escruta las posturas que emergen en torno a la educación intercultural bilingüe en esta región, con la pretensión de revelar los matices implícitos en estas. Tal tarea se emprende mediante una reflexión que tiene como insumos, por una parte, la revisión de la literatura en torno al tema y, por otra, las visiones de expertos y sujetos clave recogidas mediante entrevistas realizadas por el propio autor².

El ensayo se divide en dos secciones. En la primera se problematiza y describen los temas de educación e interculturalidad, mientras que la segunda centra su atención en el papel del aspecto bilingüe de la educación orientada a los indígenas.

Un acercamiento sociológico a la educación requiere considerar tres elementos: currículum, pedagogía y forma de evaluación (Bernstein, 2003). Para Williamson (comunicación personal, 08 de julio, 2015)³ el currículum responde –en términos simples– a dos cuestiones principales, a saber, qué y cómo se enseña. En la conceptualización de Bernstein (2003, p. 71) el currículum corresponde a aquel “principio por medio del cual ciertos períodos de tiempo y sus contenidos son puestos en una relación particular entre sí”, definiendo a su vez lo que será considerado como conocimiento válido; mientras que la pedagogía comprende las formas válidas de trasmisión de conocimiento; y la evaluación es una confluencia práctica de ambas, dando parámetros para juzgar la suficiencia del conocimiento adquirido por parte del aprendiz.

Al discutir sobre educación en un contexto multicultural el currículum emerge como un punto crítico. Tal como lo indica Giménez (1995) la función fundamental de la cultura es esencialmente otorgar a los individuos formas significativas de vida, correspondiendo a un conjunto de valores, creencias e informaciones. En este sentido, culturas diferentes

² Los expertos entrevistados corresponden a una lingüista mapuche, un lingüista no mapuche y un académico experto en educación; mientras que los sujetos clave corresponden a un dirigente de la Academia Nacional de la Lengua Mapuche y la asesora del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de Educación de La Araucanía. Todos ellos, a excepción del experto en educación, han solicitado la no revelación de su identidad.

³ Guillermo Williamson, experto en educación intercultural, académico de la Universidad de La Frontera.

valorarán diferentes conocimientos y tendrán, a su vez, formas particulares de enseñanza, pudiendo además diferir en su sistema de valores.

Si las relaciones de poder entre dos culturas son desiguales, tenderá a imponerse como válido el conocimiento legitimado por el grupo más poderoso. De esta manera se produce un fenómeno que Bourdieu y Passeron (1995) describen como violencia simbólica, la cual consiste en la imposición de la cultura dominante a los miembros del grupo con menos poder. Es esta característica la que ha marcado la relación chileno-mapuche en el ámbito educacional.

Dos décadas tras la formación de la república, el Estado chileno, con la intención de mejorar su relación con los mapuches, recurre a las escuelas misionales de franciscanos italianos. El supuesto era que éstas servirían como medio para transmitir los valores ciudadanos y la racionalidad al mundo mapuche (Bengoa, 2004). Más tarde, en 1860, se dicta la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria y Normal, la cual marca un hito en la ampliación de la cobertura del sistema educacional del país (Canales, 1998). En la misma década se inicia la campaña de ocupación de La Araucanía, que tuvo como consecuencia lógica la expansión del sistema educacional en la región, incorporando a los niños mapuches a la escuela; proceso marcado por la discriminación y la prohibición de toda manifestación de la cultura propia, en especial de su lengua (Canales, 1998). Esto, de paso, marca un punto de inflexión en la vitalidad del mapudungún, la lengua vernácula mapuche.

De acuerdo a Marimán (1995) es desde aquella primera generación integrada a la escuela, hija de los *longkos*⁴ que enfrentaron el último asalto de la campaña de invasión, que surge la semilla del actual movimiento mapuche. De las múltiples asociaciones que emergen en aquel tiempo destaca la Federación Araucana, la primera en enarbolar una bandera de lucha que en la actualidad tiene una presencia considerable en determinados sectores de la población mapuche. En efecto, la organización fundada en 1916, plantea en su XI Congreso (1932) la aspiración de una república indígena (Canales, 1998), en la cual el mapuche pueda vivir de acuerdo a su cosmovisión (Foester y Montecino, 1988). Pero esta utopía no fue respaldada por otras agrupaciones, predominando el anhelo de desarrollo en el contexto occidental que imponía la sociedad chilena (Canales, 1998).

No obstante lo anterior, se configuró un discurso que demandaba el derecho a educación del pueblo mapuche, tras el cual se encontraba una visión de la educación como

⁴ Autoridad política tradicional mapuche que es el líder de una comunidad determinada.

espacio para apropiarse de la lengua del otro (Marimán, 1995). Hacia la década de 1940 este clamor por el derecho a la educación se había propagado considerablemente, al tiempo que se proponía que el cuerpo docente y directivo de las escuelas a las que asistían niños mapuches fueran de origen mapuche, con lo cual se buscaba erradicar los malos tratos hacia los alumnos de la etnia que teñían al sistema escolar (Canales, 1998).

Ahora bien, a pesar de este predominio del integracionismo, igualmente se escuchaban voces que planteaban la necesidad de incorporar elementos de la cultura mapuche a la enseñanza escolar, principalmente la lengua, a la vez que se solicitaba reorientar la enseñanza de la historia que estigmatizaba a los mapuches⁵ (Marimán, 1995).

Hacia el término de la primera mitad del siglo XX sucede un hecho que influirá en la senda por la que transitará el movimiento mapuche en las décadas futuras: comienzan a aumentar las agrupaciones mapuches ligadas al partido comunista y a sectores de izquierda radical (Haughney, 2006). Este hecho marca un giro hacia la apertura a demandas reivindicativas de la cultura mapuche, aunque sin abandonar el cariz asimilacionista de antaño. De esta manera, la década de 1970 era recibida con proclamas que incluían la gratuidad universitaria y la creación de un sistema de educación bilingüe (Haughney, 2006).

El golpe de Estado de 1973 implica un punto funesto para las organizaciones mapuches. Al igual que toda la acción colectiva que se venía desarrollando en Chile, el movimiento mapuche se vio fuertemente reprimido en el periodo dictatorial. Como lo indica Caniuqueo (2013) prima en este tiempo la idea de suprimir la diferencia indígena/chileno, favoreciendo así la identidad nacional. Tras esto se esconde la visión de que eliminando la diferencia se erradica el conflicto, a la vez que se piensa en la educación como forma de integrar a la minoría.

2. Los mapuches como pueblo: reemergencia de discursos autonomistas

Junto con el retorno de la democracia, la década de los noventa comienza con grandes trasformaciones no sólo en el contexto nacional, sino que también a nivel internacional. En 1989, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo concreta el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales. Éste tendrá un papel fundamental en el devenir de la acción política indígena en general, y mapuche en particular. A partir de este hito, los indígenas, y aquellos que simpatizan con su causa, comienzan a emplear de forma

⁵ Ejemplo de quienes enarbolaron estas demandas es la Juventud Moderna Araucanía.

irrenunciable la denominación de *pueblo indígena*. Esta semántica se ajusta a claros fines políticos: el ser considerado pueblo resulta fundamental para reclamar como propios los derechos estipulados en el Convenio 169.

Así, este concepto desplazó definitivamente a viejos términos como *etnia* o *aborígenes* que eran ampliamente usados por defensores de los derechos indígenas, tal como quedó reflejado en la redacción de la Declaración de Barbados de 1971. En este escenario, la utilización del término *etnia* en la Ley Indígena⁶ –ley que asegura ciertas garantías a la población indígena y crea la institucionalidad encargada de ejecutar las políticas en tal ámbito– traería fuertes resquemores (Gundermann, 2013).

El término *pueblo* ha hecho que propuestas que podrían pensarse como con un contenido político separatista –o diferenciador– mayor como lo es la idea de nación, sugerida para los pueblos indígenas por Kymlicka (1996), no hayan sido atendidas⁷. En efecto, la identidad indígena emergida en América Latina en los setentas ahora estaba inexorablemente ligada a la noción de *pueblo*.

Al constituir el lugar de enunciación de las demandas mapuches, resulta interesante detenerse en comprender en mayor profundidad las connotaciones del concepto *pueblo*. Khiari (2014) plantea que al momento de analizar el empleo discursivo de este término, más que centrarse en los elementos que definen al grupo que lo utiliza, se debe prestar atención a aquello que tal colectivo define como externo a él. En este sentido, “[...]a noción de pueblo aparece así como una noción política, ante todo. Tiene necesariamente entonces una dimensión estratégica. El poder siempre se conquista o se conserva frente a un rival, real o meramente supuesto, del pueblo” (Khiari, 2014, p. 92). De este modo, el pueblo puede incluirse dentro de lo que Augé (2012) denomina comunidades ilusorias.

En el movimiento mapuche, cuya visibilidad aumenta progresivamente a lo largo de los noventa, el uso del concepto *pueblo* surge en relación a un otro occidental, frente al que se plantea un proyecto alternativo de modernidad o contramodernidad que, tal como lo sugiere Tubino (2004) respecto del movimiento indígena latinoamericano en general, muchas veces rechaza visceralmente la modernidad occidental. Así, toma forma un cuadro en el que se emplea políticamente la cultura, la cual se torna un recurso clave para sustentar estos discursos que plantean una diferencia radical indígena/no indígena (Mascareño, 2007).

⁶ Ley 19.253, promulgada en septiembre de 1993.

⁷ No obstante, la categoría de *nación* haría eco en el movimiento hacia fines del primer decenio del presente siglo, como consecuencia de la promulgación de las Constituciones de Bolivia y Ecuador.

La Comisión de Verdad y Política del Nuevo Trato entre el Estado, Sociedad y Mundo Indígena⁸ (2001-2003), advierte que este predominio de un lenguaje que puede catalogarse como nacionalista no es una particularidad del caso mapuche, sino un elemento transversal a la causa indígena, concluyendo –tras estudiar las demandas indígenas– que “la categoría de pueblos indígenas no es reemplazable por ninguna otra expresión, lo mismo que el concepto de territorio, espacio jurisdiccional donde los pueblos indígenas hacen efectivo sus derechos colectivos” (Castro, 2003, p. 528). Esto da cuenta de que el incipiente discurso nacionalista ya constituía un eje fundamental del movimiento al comienzo del siglo XXI. Así, se comienza a configurar aquello que Kymlicka (2003) denomina nacionalismo minoritario, vale decir, un discurso que reivindica la diferencia nacional y el derecho al autogobierno de un grupo minoritario que mantiene relaciones de poder asimétricas con otros grupos más numerosos en el marco de un Estado que ostenta el poder sobre más de un grupo nacional o indígena.

De acuerdo a Tricot (2009) la retórica nacionalista ligada a la autoidentificación como pueblo, responde a un replanteamiento del movimiento mapuche, el cual enfrenta una nueva etapa en la que juegan un papel central las demandas territoriales, por constituir éstas la base de las pretensiones autonomistas del mundo mapuche. Sin embargo, Naguil (2013), plantea que esta nueva orientación discursiva no se traduce en sus demandas o propuestas concretas, plano en el que predomina el comunitarismo, es decir, la intención de convivir con el grupo mayoritario, resguardando el derecho a vivir de acuerdo a su propia cultura.

Sin duda alguna estas contrariedades responden a una rearticulación del movimiento y a una reconfiguración de la élite mapuche. Esto último no es una particularidad propia del caso de este pueblo indígena, sino que es posible apreciarlo a lo largo de todo el subcontinente. De esta manera, las élites indígenas, antaño compuestas por profesores, comienzan a mutar hacia la figura que define Gutiérrez (2012), quien describe estos grupos como indígenas educados en la educación superior, de carácter eminentemente urbano, comprometidos con la defensa de la cultura de su pueblo de origen, del cual se sienten parte y guardan lazos⁹.

⁸ Comisión establecida por el entonces Presidente de la República, Ricardo Lagos, con el fin de asesorar al gobierno en materia de política indígena.

⁹ A esta caracterización, para el caso mapuche, Gundermann (2014) agrega los líderes, los sabios y los dirigentes, al tiempo que destaca a los profesores.

3. Educación en la Frontera: perspectivas y tensiones presentes

Entre las reivindicaciones que adquirieron relevancia para el movimiento mapuche en los noventa, la educación ocupa un lugar preponderante. En un análisis de la realidad multicultural de la región llevado a cabo a principios del milenio, Garrido (2002) plantea que en el plano educacional tiene lugar una fragmentación profunda, la cual posibilita la exclusión de la cultura mapuche en los planes y programas de estudio. En este contexto de fragmentación se enmarca la situación asimétrica en la que se encuentran las distintas minorías étnicas en La Araucanía. Existen minorías privilegiadas –aquellas cuya presencia en el territorio regional obedece a las campañas de colonización– que gozan de alto prestigio social y reproducen su cultura a través de un currículum propio implementado en establecimientos educacionales de carácter privado (no subvencionado por el Estado); y minorías marginadas cuya reproducción cultural en el ámbito de la escuela depende de las políticas que implementa el Estado. En efecto, para estas últimas minorías excluidas el Programa de Educación Intercultural Bilingüe¹⁰ (PEIB), nacido en 1996, es el único espacio disponible en la educación formal para transmitir su cultura. Este programa, que se concentra en establecimientos rurales con un número escaso de estudiantes, introduce la cultura y la lengua tradicional a la enseñanza en contextos con alta matrícula indígena.

Sin embargo, el PEIB ha sido blanco de fuertes críticas por centrar la atención únicamente en las zonas rurales (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006; Stiegler, 2008; Williamson, 2008), la visión folclórica del indígena (Donoso et al., 2006; Williamson y Gómez, 2006), la escasa medida en que se ha incorporado el conocimiento indígena (Williamson y Gómez, 2006), el pensar la diferencia como desigualdad (Fernández, 2005), el dirigirse sólo a indígenas (Leiva, Astorga y Manghi, 2014; Riedemann, 2008) y el haber prescindido de medidas complementarias como becas para carreras de pedagogía intercultural y postgrados en el área (Williamson, 2012b). En consecuencia, parece claro que el problema de cómo aborda la cultura mapuche el currículum estatal aún no haya una respuesta satisfactoria.

Tal como lo recuerda Bernstein (2003) las definiciones en cuanto a qué currículum guiará al sistema de educación nacional llevan implícito el tipo de sociedad que la autoridad que traza estos límites estima deseable. De este modo, algunos conocimientos –y por

¹⁰ Cabe señalar que la Región de La Araucanía reúne a la mayor parte de los establecimientos que adoptan la modalidad intercultural bilingüe a nivel nacional; esto producto de que es la región con mayor población indígena relativa: según el censo de 2002 los mapuche representan un 23,4% de los habitantes de la región (INE, 2002).

consiguiente, alguna cultura– son valorados y otros, en contraposición, son desestimados o invisibilizados por ser vistos como no relevantes. Por lo tanto, Rother (2005) presenta un diagnóstico acertado cuando esgrime que la escuela encarna un escenario más para el conflicto intercultural en Chile. Esta afirmación cobra aún más sentido cuando se consideran las divergencias entre la naturaleza del conocimiento de las sociedades mapuche y occidental, y entre los procesos educativos de ambos grupos (Quintriqueo y Torres, 2012; 2013).

De acuerdo a Rother (2005) la reforma educacional chilena de los noventa no contempló una valoración del conocimiento mapuche, lo cual desemboca en una sociedad en la que predomina la idea de uniculturalidad. A esto cabe agregar que en aquellos espacios en que tal conocimiento sí es contemplado, es decir, en las escuelas adscritas al PEIB, sólo se privilegian aquellos aspectos de la cultura indígena que resultan funcionales al desarrollo del currículum hegemónico-occidental (Forno, Alvarez-Santullano y Rivera, 2009). Se consideran así, por ejemplo, algunos valores como el respeto hacia los ancianos y la relación con la naturaleza, en un discurso marcado por el respeto y la tolerancia, a través del cual el conflicto no es visible (Álvarez-Santullano, Alves, Forno, Rivera y Fuenzalida, 2011).

De esta manera, el panorama se estructura a partir de una exclusión casi absoluta del conocimiento mapuche del currículum nacional, y una incorporación funcional en aquellos pocos espacios que han sido abiertos mediante el PEIB –lo cual para algunos autores como Garrido (2002) es una manifestación de un racismo oculto o criotoracismo del Estado–. Factores como la no planificación de las clases y el limitado conocimiento de cultura y lengua indígena de los formadores en contextos de educación intercultural no contribuyen a mejorar la situación (Quintriqueo y Torres, 2012).

El abordaje marginal del conocimiento tradicional mapuche en el PEIB ha llevado a agrupaciones de profesores y a algunos sectores mapuches a llevar a la práctica propuestas alternativas para una educación que incorpore la diversidad cultural. Dado que la educación estatal es administrada por las municipalidades (gobiernos locales), en algunas de estas, lideradas por alcaldes mapuches, se ha puesto especial atención a la educación intercultural, intentando profundizarla y generar un currículum propio. Ejemplos de esto son Galvarino, Puerto Saavedra, Renaico y Cholchol (Williamson, comunicación personal, 08 de julio, 2015;

asesora PEIB SEREMI Educación, comunicación personal, 06 de agosto, 2015)¹¹. Rother (2005) documenta los esfuerzos de un grupo de profesores de Puerto Saavedra por profundizar el modelo de educación intercultural bosquejado por el Ministerio de Educación, mientras que Luna (2015) da cuenta de otra experiencia en un sector no precisado de la región.

En determinados casos esta visión alternativa de la educación en contextos mapuches se encuentra teñida de un profundo esencialismo en cuanto a la concepción de la identidad mapuche, lo cual puede resultar contraproducente, como lo indica Luna (2015), por excluir inadvertidamente a los niños que no cumplen con todas las características necesarias para identificarse como mapuche bajo esta definición de lo mapuche –como es el caso de aquellos cuyos padres profesan la religión evangélica–, a la vez que impide la visión crítica de la propia cultura, por ende, el desarrollo de ésta. Tales iniciativas, que son el producto de una mayor conciencia étnica, para Rother (2005) responden a una necesidad insatisfecha de reflexionar sobre lo propio y de dar lugar a un real diálogo entre la sociedad mayoritaria y la minoritaria.

Para aquellos sectores ansiosos de profundizar la interculturalidad escolar, el PEIB aparece como un modelo impuesto desde el exterior. De esto dan cuenta Forno et al. (2009), quienes indican que el Programa mantiene el sentimiento de una escuela ajena, reproductora de un currículum exógeno, que aborda los elementos de la cultura mapuche desligándolos de su significado original, al tiempo que soslaya el problema de las asimetrías de poder en la relación entre ambas sociedades. Todo lo cual encontraría una manifestación material-simbólica en la construcción de edificios escolares monumentales que rompen con el paisaje propio de los sectores rurales en los que se emplazan los colegios PEIB (Forno et al., 2009).

Si bien existe una contraposición pronunciada entre la propuesta ministerial y la visión de los sectores mapuches que han planteado la insuficiencia de ésta, es posible encontrar experiencias en las cuales se ha logrado incluir ambos discursos en la práctica educativa. Estas escuelas constan de un cuerpo docente y directivo mapuche convencidos de la necesidad de una educación transformadora, a la cual llaman educación mapuche en contraposición a la educación intercultural diseñada desde occidente (Álvarez-Santullano et

¹¹ Asesora del PEIB para la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de Educación de La Araucanía.

al., 2007; citado en Forno et al., 2009). Aunque, como se observó más arriba, existen experiencias fundamentadas en un discurso más radical.

Como se mencionó anteriormente, una de las falencias que impiden al PEIB generar una auténtica enseñanza intercultural es la folclorización de lo indígena (Donoso et al., 2006; Williamson y Gómez, 2006). Para Forno et al. (2009) este trato folclórico hacia lo indígena, y particularmente hacia lo mapuche, se expresa también en la incorporación de rituales y celebraciones mapuches a la escuela; al parecer de estos autores tal ejercicio correspondería a una escenificación, a una teatralización de éstas. En efecto, un representante de la Academia Nacional de la Lengua Mapuche (ANLM) –cuyo foco de preocupación no sólo se encuentra en el mapudungún, sino que se extiende al rescate y revitalización de la cultura mapuche en su conjunto– plantea que lo que se hace en la educación intercultural es un trasplante de las ceremonias y rituales tradicionales a espacios no aptos para su realización, declarando que:

en la escuela lo que se enseña es un acercamiento a la cultura, pero no es la cultura misma. Por ejemplo, si hacen un *nguillatun*¹² en una escuela, no es un verdadero *nguillatun*, es una representación no más, que se entienda como una representación, no como algo real. Por ejemplo, en los colegios, por ejemplo, de ciudades, qué sé yo, no se puede hacer un *nguillatun* verdadero; porque el *nguillatun* en sí, la cultura mapuche es propiamente tierra, campo, agua, cosas silvestres, ¿no cierto? Y yo dentro de una ciudad eso no lo puedo representar porque ahí no hay cosas naturales (representante ANLM, comunicación personal, 29 de septiembre, 2015).

El hecho de que los profesores de las escuelas que han adoptado esta modalidad no tengan formación en educación intercultural no resulta sino en un empeoramiento de la situación. Tal como lo indican Williamson, Pérez, Colia, Modesto y Raín (2012) los docentes rurales que imparten clases en el contexto del PEIB señalan que existe una necesidad de mayor formación en interculturalidad. Aunque las falencias no recaen sólo en la actividad de los profesores, sino que también en la labor que ejercen los educadores tradicionales, es decir, aquellas personas mapuches con un conocimiento acabado de la cultura tradicional que colabora con el profesor en el contexto del PEIB. Estos, a menudo, carecen de prestigio al interior de los establecimientos, lo que los lleva a estar siempre subordinados a los

¹² Ceremonia religiosa tradicional del pueblo mapuche.

espacios que le cede el profesor universitario y, en muchos casos, a no ser tomados en serio por los alumnos (Lagos, 2015).

A pesar de sus limitaciones, algunos logros del PEIB son ampliamente reconocidos. Por una parte, como lo confirma Williamson (comunicación personal, 2015), ha quedado atrás la idea de que lo indígena es propio del pasado; concepción que retrataba muy bien Elisa Loncon en un trabajo que data de los primeros años tras el inicio del programa, en el cual sostiene:

cada vez que se habla del tema [incorporación de la lengua y la cultura mapuche a la escuela] a nivel de la comunidad educativa aparecen los mitos que inundan a las culturas indígenas como algo que perteneció a un pasado que hoy ya no existe (Loncon, 1998, p. 88).

Asimismo, es reconocido su efecto en el fortalecimiento de la identidad de los niños. En esto coinciden Williamson (2012a) y la asesora del PEIB en la región (asesora PEIB SEREMI Educación, comunicación personal, 06 de agosto, 2015). El trabajo de Williamson (2012a) resulta interesante, puesto que profundiza en los elementos que constituyen la identidad mapuche para los niños de este origen, concluyendo que –al menos para los estudiantes de escuelas interculturales entrevistados– ésta comprende diversas dimensiones como lo valórico, lo fisiológico, lo cultural, lo lingüístico y el territorio. Destaca la noción de la cultura como una herencia transmitida por la sangre, a lo que subyace una concepción esencialista de la identidad de características raciales, tal como lo refiere Bello (2014).

En este sentido, el PEIB efectivamente estaría contribuyendo no sólo a respetar la identidad y la cultura mapuche en el sistema educacional, sino que a fortalecerlas. Esto, tal como lo sugieren Quintiqueo y McGinity (2009) es imposible en el marco del currículum nacional de carácter monocultural, homogeneizante y centralizado –en este sentido, las experiencias de enseñanza intercultural continúan siendo un estrecho “espacio curricular”, tal como lo definiera Loncon (1998) dos años tras la puesta en marcha del programa–. Esto ya que en el escenario educacional nacional se encuentran dos rationalidades, siendo una claramente privilegiada frente a la otra. Esta distancia epistemológica obliga a que alumnos y profesores desplieguen distintas estrategias para lograr compatibilizar ambas y adaptarse a los requerimientos de sus respectivas posiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Quintiqueo y McGinity, 2009).

Como ha quedado retratado, distintas son las evaluaciones del grado en que el Estado se hace cargo de la educación en contextos mapuches, sucediendo lo mismo en cuanto a las miradas sobre cómo debería ser una educación que realmente incorpore la cultura del pueblo mapuche. Tras éstas se hallan implícitas visiones divergentes sobre qué es la interculturalidad. Éste es un concepto sumamente polisémico, teniendo lugar un extenso debate, tanto a nivel mundial como nacional, sobre sus características; discusión que también se puede apreciar en el contexto de la región. De esta manera, en algunos sectores mapuches se puede encontrar un discurso más purista, como el que plantea el representante de la ANLM entrevistado:

la interculturalidad misma es que no discriminamos al no mapuche; pero la cultura no la mezclamos, porque dos culturas no se pueden mezclar. (...) si se mezclan dos culturas está condenado a nacer una tercera y las otras dos desaparecer. Es como mezclar dos productos, ¿no cierto?; yo hago una mezcla y saco un tercer producto, y los otros dos productos desaparecieron. Y eso a nosotros no nos parece. (...) Contacto cultural sí, cuando se ponen en contacto las culturas; pero cada uno en su posición, en respeto y en armonía (comunicación personal, 29 de septiembre, 2015).

Sin embargo, dentro del mismo mundo mapuche tienen lugar perspectivas diametralmente opuestas. Así por ejemplo, una de las personas entrevistadas en el contexto de este trabajo plantea que la interculturalidad es fundamentalmente una forma de ser, de esta manera, de lo que se debería hablar es de un ser intercultural. Tal concepción implica que la interculturalidad consiste en respetar y valorar al otro en su diferencia, al tiempo que se es capaz de aprender de ese otro y su diferencia (lingüista mapuche, comunicación personal, 17 de agosto, 2015). Elisa Loncon, por su parte, releva el carácter social y político de la interculturalidad y, pronunciándose sobre el plano educativo, indica que ésta no se puede reducir a la enseñanza de lenguas. Plantea que su potencia está en traspasar los límites de lo meramente pedagógico, momento en el cual “acompaña el proceso de reconstrucción de la cultura, del pensamiento propio y, lo más importante, levanta la dignidad de los pueblos, su autoestima y valor de su cultura” (Loncon, 2013, p. 54).

Por su parte, Williamson (comunicación personal, 08 de julio, 2015) plantea que la interculturalidad es un proceso político-cultural de construcción de una realidad nueva, constituyéndose en un campo de articulación y producción de esta nueva realidad distinta a

aquella a las dos culturas primarias que le dieron origen. No obstante, hay un elemento que, desde los mismos indígenas, amenaza la construcción de tal tipo de interculturalidad: la tendencia a “colocar como un museo a los mundos indígenas” (Williamson, comunicación personal, 08 de julio, 2015). A este hecho la lingüista mapuche entrevistada se refiere en los siguientes términos:

Hay mucho de ideología purista por ejemplo, (...), para mí el purismo no contribuye a que se produzcan relaciones interculturales. Y, por ejemplo, (...) no estoy de acuerdo con el concepto de la *mapuchización*¹³ (...), porque yo no quiero que los chilenos sean mapuche (...), no tienen que convertirse en mí (...), porque para mí ahí no hay interculturalidad (lingüista mapuche, comunicación personal, 17 de agosto, 2015).

A esto agrega que tal visión es mantenida fundamentalmente por un grupo pequeño, pero que ha tenido la habilidad de difundir su postura a través de distintos medios de comunicación.

Estas distintas visiones respecto a en qué consiste la interculturalidad se vinculan directamente con las pretensiones autonomistas, nacionalistas o comunitaristas. En este sentido, es posible apuntar que Naguil (2013) obvió este aspecto en su análisis, puesto que si bien a nivel de las demandas del movimiento pueden no reflejarse plenamente las distintas posturas respecto a las pretensiones autonomistas y el trasfondo nacionalista del discurso, tales divergencias sí aparecen en cuanto a la perspectiva de interculturalidad que se propugna. Así, Tricot (2009) acierta al plantear que el movimiento mapuche estaría entrando en una nueva etapa. En definitiva, el hecho que marca esta transformación es esta visión de interculturalidad menos ligada al comunitarismo y más a las demandas de territorialidad y la autonomía, la cual se aprecia en al menos ciertas facciones del mundo mapuche.

Ahora bien, un elemento importante a la hora de marcar las diferencias identitarias y culturales entre los grupos es el mapudungún, el cual se vuelve clave como herramienta de movilización política. Por estos motivos, la lengua encarna un punto en el que se visibiliza el conflicto intercultural, que al tiempo que se intersecta con el plano educacional, lo trasciende. En la sección siguiente se profundiza en esta dimensión de la relación entre las culturas mapuche y occidental en el contexto de La Araucanía.

¹³ El concepto de *mapuchización* ha hecho eco en algunos sectores mapuche y no mapuche, haciendo referencia a un llamado a los chilenos a adoptar ciertos elementos de la cultura mapuche.

4. Mapudungún: entre la interculturalidad institucional y la resistencia cultural

La arista lingüística de la educación intercultural estatal no ha estado menos exenta de polémica que aquella exclusivamente educacional. En la actualidad el mapudungún es un elemento de gran importancia en la identidad del pueblo. Esto a pesar de que una proporción menor de la población de este origen lo habla. En efecto, son los adultos mayores los que presentan mayores niveles de competencia, mientras que menos de un 20% de quienes tienen entre 10 y 19 años tiene algún grado de manejo de la lengua (UTEM y CONADI, 2007; citado en Gudermand, Canihuan, Clavería y Faúndez, 2009). Pero las relaciones entre lengua, cultura e identidad presentan una alta complejidad, esto hace que, tal como lo indica Fought (2006), una lengua que ha constituido el medio de comunicación de los antepasados de un grupo pueda constituirse en un fuerte elemento identitario para la generación del presente, aun si es baja la proporción de quienes dominan la lengua.

En este marco, la revitalización de la lengua es una de las reivindicaciones del movimiento mapuche, al tiempo que constituye una de las aristas de la política estatal tendiente a garantizar los derechos de este sector de la población. En el presente la estrategia estatal de revitalización de la lengua mapuche –al igual que en el caso de las demás lenguas indígenas– consiste básicamente en la enseñanza de ésta en la escuela. Esta medida, cuando es emprendida en solitario, ha sido blanco de críticas por parte de los expertos en temas de revitalización. Al respecto, Hornberger (2008) sostiene que la escuela es una institución necesaria en la revitalización de las lenguas, pero no es suficiente; misma visión que para el caso mapuche tiene Lagos (2015).

La forma en la que el sistema escolar chileno ha implementado esta enseñanza de la lengua vernácula sufrió un cambio radical en 2009, cuando se firmó el decreto 280 que crea el sector lengua indígena; hasta antes de eso la lengua no tenía un espacio definido en la educación intercultural bilingüe, dejándose más bien a merced de la voluntad del profesor y de su competencia lingüística, como lo concluyen en su trabajo Olate y Henríquez (2010). De esta manera, se pasa a una modalidad en que la lengua indígena constituye una asignatura, la cual tiene una carga de cuatro horas semanales, siendo evaluada como cualquier otra asignatura obligatoria (asesora PEIB SEREMI Educación, comunicación personal, 06 de agosto, 2015). No obstante, el nuevo Sector Lengua Indígena no ha estado exento de críticas. Es así como Lagos (2015) sostiene que en la realidad la asignatura no está

contribuyendo a la revitalización de la lengua, puesto que no es posible pretender obtener estudiantes bilingües con unas pocas horas de enseñanza semanal, menos aún si se trata de una lengua con escasa valoración social y poca funcionalidad más allá de los ámbitos intraétnicos. Por su parte, Pozo (2014) objeta la reclusión que sufre la lengua en esta nueva fórmula, planteando que impide que la lengua sea un elemento transversal en la enseñanza de las distintas asignaturas, con lo cual se pierden espacios para generar una interculturalidad real en educación.

Ahora bien, al observar los datos de competencia a nivel regional y se los compara con la situación nacional –como se presenta en la Tabla 1–, se aprecia que el bilingüismo a nivel nacional ha decrecido en los últimos diez años; sin embargo, esto no ha ocurrido en la región.

Tabla 1: Porcentaje de la Población Mapuche de La Araucanía por competencia según Nivel Nacional y Regional, 2003 y 2013^{1/}

Competencia	2003		2013	
	Nacional	Regional	Nacional	Regional
Habla y entiende	17,0%	28,8%	11,5%	27,8%
Sólo entiende	14,3%	18,3%	10,8%	20,0%
No habla ni entiende	68,7%	52,9%	77,7%	52,2%

1/ Los datos presentados consideran sólo a los mayores de 4 años.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Ministerio de Desarrollo Social, 2003 y 2013

Esto puede responder a un vínculo identitario más fuerte con la lengua en la región, pudiendo influir la facilidad de acceso a espacios de adquisición de la lengua externos a la familia en aquellos casos en que la lengua se ha perdido en ésta. Ahora bien, al desagregar las cifras por zona geográfica –véase la Tabla 2– se hace visible un fenómeno particular: en las zonas rurales la lengua se ha mantenido relativamente estable, mientras que en las ciudades el dominio de ésta ha aumentado considerablemente, llegando prácticamente a duplicarse las personas que hablan y entienden la lengua.

Tabla 2: Porcentaje de la Población Mapuche de La Araucanía por año según zona geográfica, 2003 y 2013^{1/}

Año	Rural			Urbano		
	Habla y entiende	Sólo entiende	No habla ni entiende	Habla y entiende	Sólo entiende	No habla ni entiende
2003	38,5%	21,0%	40,5%	7,7%	12,4%	79,9%
2013	35,9%	22,3%	41,8%	12,3%	15,6%	72,1%

1/ Los datos presentados consideran sólo a los mayores de 4 años.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Ministerio de Desarrollo Social, 2003 y 2013

Esta situación de aumento de las competencias lingüísticas en la población mapuche urbana, podría ser explicada por la mayor valoración que la lengua ha tenido el último tiempo en las ciudades (Wittig, 2011), así como el surgimiento de espacios no tradicionales de reproducción de la lengua que se han vuelto una instancia de importancia en este proceso (Lagos, 2012). Aunque cabría preguntarse qué impacto en estos números tiene la migración de hablantes o bilingües pasivos del campo a la ciudad.

La realidad se vuelve más diáfana al prestar atención a las ideologías lingüísticas que emergen en torno al mapudungún, es decir, los sistemas culturales de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, fundados sobre intereses morales y políticos (Irvine, 1989). A este respecto distintas investigaciones dan cuenta de una alta valoración del mapudungún entre los mapuches (Gundermann, 2014; Wittig, 2011); sin embargo, la base empírica de estas apreciaciones es siempre restringida.

La lingüista mapuche entrevistada sostiene que coexisten dos visiones: una que eleva la lengua a una categoría de elemento casi sagrado, que es manejado adecuadamente sólo por los más sabios; y otra que la percibe como poco útil en el contexto del mundo actual (comunicación personal, 17 de agosto, 2015). Por su parte, el lingüista no mapuche centra su análisis en la primera de estas actitudes ante la lengua, planteando que existe una dualidad oculta en tal postura, sosteniendo que:

es una visión súper romántica, ¿cierto?, sobre todo en muchas entrevistas donde te dicen que les gustaría que todos los niños hablaran mapudungún, (...) pero además está esta inconsciencia de no saber, más bien, de no apreciar el objeto lengua. Y eso, de alguna manera, los conduce a este, a veces, doble discurso. Tú tienes un profesor de lingüística, o tú tienes, por ejemplo, hay un profesor, mapuche, hablante de mapudungún, lingüista, ¿qué esperas tú de eso?... por lo menos, en casa, que todos hablen mapudungún, ¿no cierto?, y no pasa eso. Entonces, ahí uno observa estos

tránsitos (...). La usan cuando les sirve y cuando les crea problemas no la usan (comunicación personal, 14 de septiembre, 2015).

De esta manera, este lingüista entrega un diagnóstico similar al que esboza Gundermann (2014) cuando plantea que la lealtad hacia el mapudungún no siempre se traduce en un mayor uso, adoptando en muchos casos una realidad más bien discursiva.

Otro punto de importancia es la ideología lingüística que predomina respecto a la relación lengua-cultura. En muchos casos cuando se alude a la relación entre el conocimiento mapuche y el mapudungún se pueden apreciar visiones whorfianistas¹⁴ de la relación lengua-cultura (véase por ejemplo Loncon, 2002; y Quintriqueo y Torres, 2012). Por otra parte, la lengua se vincula siempre a la identidad, llegando en algunos casos –como sucede, por ejemplo, en el discurso de la ANLM (comunicación personal, 29 de septiembre, 2015) o en las visiones de niños y niñas mapuches recogidas en Williamson (2012a)– a ejercer el papel de marcador de pertenencia. Aunque en este último plano predomina una visión menos radical, muy cercana a lo que se desprende de la visión de la lingüista mapuche entrevistada:

nosotros expresamos nuestra identidad en la lengua de la que es nuestro pueblo. Hay una relación muy estrecha entre lengua e identidad. (...) Por eso es preocupante que las lenguas se pierdan, porque cuando empieza a perderse la lengua empieza a perderse la identidad de un grupo. Y ahí, claro, ahí se entiende que estén dándole tan fuerte de vincular lengua con prácticas culturales religiosas. Ahí se puede entender (comunicación personal, 17 de agosto, 2015).

Aquí se deja ver el fuerte vínculo que existe entre el mapudungún y el sentirse mapuche, sin que esto necesariamente implique una postura whorfianista. Aquella posición que postula que la lengua es esencial para acceder a la cultura y ser capaz de contactarse con la religiosidad tradicional correspondería, a juicio de la entrevistada, a una estrategia de defensa identitaria. Son estas concepciones que ligan a una lengua con alta valoración al acceso a la cultura y al sentirse mapuche lo que otorga al mapudungún un enorme potencial político. Tal como lo sugiere Chirost (2003) la lengua, al ser capaz de convertirse en un

¹⁴ Se denomina whorfianismo a la idea de que la lengua prescribe ciertas formas de percibir el mundo, moldeando así la cosmovisión de un grupo humano (determinismo lingüístico), o que la lengua influye en alguna medida en dichos ámbitos, en su versión más moderada (relativismo lingüístico).

elemento íntimamente ligado a la identidad del grupo, se vuelve una herramienta política, puesto que encarna un medio de movilización grupal.

De este modo, desde una perspectiva que concibe la lengua como una herramienta clave para el acceso y reproducción de la cultura tradicional, esta se transforma en otra herramienta de diferenciación identitaria y de cohesión política para el movimiento mapuche, encarnando un pilar de importancia en la construcción, tanto de un proyecto de modernidad alternativo, como de un discurso autonomista y nacionalista.

5. Conclusiones

En consideración de los antecedentes expuestos, es posible sostener que existe una particular asociación política entre educación, lengua y autonomía en el discurso mapuche, vinculada a distintas concepciones sobre qué es interculturalidad. En consecuencia, las diferencias en cómo se configuren las relaciones entre estos elementos constituyen el origen de las divergencias entre los distintos discursos que tienen lugar dentro del movimiento mapuche. En este sentido, la autonomía aparece como una meta que genera cada vez más eco en el pueblo mapuche, en un discurso con características de nacionalismo minoritario – que coexiste, y a momentos se mimetiza, con orientaciones comunitaristas–.

Desde esta perspectiva nacionalista, la lengua –que desde una concepción whorfianista se vuelve un marcador de pertenencia– y la educación –plano en el que se pretende desmontar un currículum que es visto como hegemónico y colonialista– constituyen instrumentos fundamentales para conseguir el objetivo deseado: la autonomía. Una autonomía que no es sólo territorial, sino que principalmente cultural.

En lo que respecta a la educación intercultural, se visualizan, *grossó modo*, dos posturas basales. Por una parte se encuentra aquella del Estado y quienes apoyan el modelo PEIB –o que elevan críticas que no atacan sus fundamentos–, desde la cual la educación intercultural aparece como una educación occidental que incorpora elementos culturales mapuche y el mapudungún al currículum. Esto bajo el convencimiento de que la incorporación de elementos culturales y lingüísticos indígenas al espacio escolar, junto con evitar la desaparición de la cultura, logrará forjar una convivencia menos conflictiva y más rica entre ambos grupos. Mientras que, por su parte, aquellos que son más críticos con el PEIB –entre ellos los mapuches que han adoptado los discursos nacionalistas–, conciben la educación intercultural como una educación mapuche formalizada, que puede incorporar en

mayor o menor medida el conocimiento occidental, encarnando, desde este punto de vista, la única vía para acabar con la violencia simbólica del sistema actual.

Es en este punto en el que cobra relevancia para el análisis la autoidentificación de los mapuches como pueblo. En efecto, este lugar político (pueblo) que emerge al trazar una distinción respecto a otro colectivo que se identifica como adversario, se constituye en el lugar de enunciación desde el que se pronuncia la élite mapuche. Si bien es cierto, el empleo de nociones como *pueblo* y *nación* constituyen una forma de nacionalismo minoritario –por estar vinculadas intrínsecamente a al territorio y al autogobierno–, tal como lo señala Naguil (2013), esta postura discursiva no siempre se refleja en las demandas.

No obstante, el discurso cierto sector de esta élite adquiere un carácter nacionalista más profundo, en el cual la educación se vuelve una herramienta clave para la descolonización. En este sentido, la disyuntiva planteada anteriormente en ningún caso es trivial: sólo si el conocimiento mapuche ocupa un lugar central en la escuela se logrará romper la hegemonía de la cultura dominante. De este modo, tal como lo sostiene Rother (2005), la educación es uno de los campos en que se manifiesta el conflicto intercultural.

Sin embargo, esta semántica nacionalista esgrimida por la élite no recurre sólo a la educación como arma de lucha político-cultural, cobran también importancia la lengua y la autonomía política –ejercida en un territorio–. En efecto, la lengua cobra un sentido político vital, puesto que, bajo una concepción que liga fuertemente lengua y cultura, la lucha por la revitalización de la lengua implica una reivindicación de la forma de vida tradicional, del conocimiento propio y de una relación con el entorno diferenciadora. Mientras que, por su parte, el territorio encarna un elemento fundamental en todo proyecto nacionalista, ya que tal como lo señala Tricot (2009, p. 192) “sin territorio no puede haber autonomía y sin autonomía no puede haber territorio y sin ambos no puede haber ni Mundo ni País mapuche”.

Planteando el escenario en los términos de Kymlicka (2003), es posible afirmar que la estrategia de parte de la élite mapuche es oponerse al Estado chileno, percibido como nacionalizante, mediante el levantamiento de una estrategia de construcción nacional propia. Ante esto, el Estado se ha visto en la necesidad de ceder frente a las demandas del movimiento mapuche, expandiendo y profundizando la educación intercultural, la cual –aunque bastante limitada tanto cuantitativa como cualitativamente– confiere este espacio de reproducción cultural y de construcción de identidad al pueblo/nación mapuche.

En este marco, sin embargo, las políticas interculturales serán insuficientes para diluir o conciliar las diferencias entre dos grupos. Tal como lo plantea Aman (2015), la interculturalidad tiene una doble implicancia: a la vez que promueve el cruce de los límites culturales, empuja a relacionarse con el otro oponiéndolo al grupo al que el sujeto se siente perteneciente, reproduciendo, así, la diferencia. De este modo, es necesario reconocer que la vía para descomprimir las tensiones interétnicas implica la negociación de intereses y la expansión de los espacios de participación de las minorías nacionales y, por tanto, es eminentemente política y no meramente educativa. De lo contrario se corre el riesgo de radicalizar la diferencia identitaria, dificultando el diálogo entre sujetos con culturas diferentes.

El presente ensayo describe, a grandes rasgos, las posturas respecto a la educación intercultural bilingüe en La Araucanía e identifica los elementos que constituyen el origen de las divergencias entre los discursos. Con esto contribuye a una mejor comprensión del escenario político-discursivo de la región en cuanto a la discusión sobre el reconocimiento y la educación intercultural. Sin embargo, son necesarios futuros trabajos que profundicen en los matices internos que albergan tanto la postura comunitarista, como aquella vinculada al nacionalismo minoritario.

6. Referencias

- Álvarez-Santullano, Pilar, Alves, Ana, Forno, Amílcar, Rivera, Rita y Fuenzalida, Pedro. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha*, (32), 127-148. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n32/art11.pdf>
- Aman, Robert. (2015). The double bind of interculturality and the implications for education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165.
- Augé, Marc. (2012). *La comunidad ilusoria*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, Álvaro. (2014). ¿Universalizar el relativismo? Cultura y diferencia cultural en el reconocimiento de los derechos indígenas. En Laura Valladares (Coord.), *Nuevas violencias en América Latina. Los derechos indígenas ante las políticas neoextractivistas y las políticas de seguridad* (pp. 125-140). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bengoa, José (2004). *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago: Comisión Bicentenario.
- Bernstein, Basil. (2003). *Class, Codes and Control* (Vol. III). Londres: Routledge.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.
- Canales, Pedro. (1998). Escuelas chilenas en contextos mapuches. Integración y resistencia, 1860-1950. *Última Década*, (9), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19500902.pdf>
- Caniuqueo, Sergio. (2013). Dictadura y pueblo mapuche 1973 a 1978. Reconfiguración del colonialismo chileno. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 89-130. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/viewFile/1555/1432>
- Castro, Milka. (2003). Desafíos de las políticas interculturales en Chile. Derechos indígenas y el desarrollo económico. *Fermentum*, 13(38), 520-538. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/705/70503807.pdf>
- Chróst, Diarmait. (2003). *Language, identity and conflict. A comparative study of language in ethnic conflict in Europe and Eurasia*. Londres: Routledge.
- Donoso, Andrés, Contreras, Rafael, Cubillos, Leonardo y Aravena, Luis. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100002
- Fernández, Francisca. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200402.pdf>
- Foerster, Rolf y Montecino, Sonia. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago: CEM.
- Forno, Amílcar, Álvarez-Santullano, Pilar y Rivera, Rita. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: Una mirada antropológica a la educación actual en el territorio mapuche-huilliche. *Chungara*, 41(2), 287-298. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/chungara/v41n2/art09.pdf>
- Fought, Carmen. (2006). *Language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrido, Omar. (2002). Del multiculturalismo a la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso de La Araucanía (Chile). *Investigación y Desarrollo*, 10(2), 170-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26812204.pdf>
- Giménez, Gilberto (1995). Modernización, cultura e identidad social. *Espiral*, 1(2), 35-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13810203>
- Gundermann, Hans. (2013). Procesos étnicos y cultura en los pueblos indígenas de Chile. *Alpha*, 36, 93-118. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n36/Art_07.pdf

- Gundermann, Hans. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(1), 105-132. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/rla/v52n1/art_06.pdf
- Gundermann, Hans, Canihuan, Jaqueline, Clavería, Alejandro y Faúndez, César (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzungun. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_03.pdf
- Gutiérrez, Natividad. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México D.F: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Haughney, Diane (2006). *Neoliberal economics, democratic transition, and Mapuche demands for rights in Chile*. Florida: University Press of Florida.
- Hornberger, Nancy. (2008). Introduction: Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents. En Nancy Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 1-12). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2002). *Censo 2002. Síntesis de resultados*. Recuperado de <http://www.subdere.gov.cl/documentacion/censo-2002-s%C3%ADntesis-de-resultados>
- Irvine, Judith. (1989). When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267.
- Khiari, Sandri. (2014). El pueblo y el tercer pueblo. En Alain Badiou, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Georges Didi-Huberman, Sandri Khiari y Jacques Rancière, *¿Qué es un pueblo?* (pp. 89-104). Santiago: LOM.
- Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.
- Kymlicka, Will. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagos, Cristián. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-184. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/rla/v50n1/art_08.pdf
- Lagos, Cristián. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/676/public/676-2138-1-PB.pdf>
- Leiva, María, Astorga, Diego y Manghi, Dominique (2014). Reflexiones sobre el rol de la escuela en las relaciones interétnicas, desde la etnopolítica-estatal chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16127>

- Loncon, Elisa. (1998). Reforma educacional y educación intercultural bilingüe en Chile, el caso mapuche. En Luis De la Torre (Ed.), *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica* (pp. 77-97). Quito: Abya-Yala.
- Loncon, Elisa. (2002). *El mapudungun y los derechos lingüísticos del pueblo mapuche*. Recuperado de <http://200.10.23.169/trabajados/elisaq.pdf>
- Loncon, Elisa. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, 51, 44-55. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20131205182204.pdf>
- Luna, Laura (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara*, 47(4). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/2015nahead/aop4015.pdf>
- Marimán, Pablo. (1995). *Demanda por la educación en el movimiento mapuche en Chile 1910-1995*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- Mascareño, Aldo. (2007). Sociología de la cultura. La deconstrucción de lo mapuche”. *Estudios Públicos*, 105, 61-112. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/sociologia-de-la-cultura-la-deconstruccion-de-lo-mapuche/cep/2016-03-04/094131.html>
- Naguil, Víctor. (2013). Entre comunitarismo y nacionalismo: el caso mapuche. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 12(1), 39-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/380/38028441008.pdf>
- Olate, Aldo y Henríquez, Marisol. (2010). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de educación básica. Vigencia y enseñanza del mapudungún en el contexto educativo. *Literatura y Lingüística*, (22), 103-116. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n22/art08.pdf>
- Pozo, Gabriel. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis*, 13(38), 205-223. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art10.pdf>
- Quintriqueo, Segundo y McGinity, Margaret. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200010
- Quintriqueo, Segundo y Torres, Héctor. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a2.pdf>
- Quintriqueo, Segundo y Torres, Héctor (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art12.pdf>

- Riedemann, Andrea. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile. ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?. *Indiana*, (25), 169-193. Recuperado de http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Riedemann_La-Educacion-Intercultural-Bilinguee-en-Chile.pdf
- Rother, Tania. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/459/45900907.pdf>
- Stiegler, Ursula. (2008). ¿De la asimilación a la aceptación del otro? Política educativa para pueblos indígenas en América Latina y la política “Educación Intercultural Bilingüe” en Chile. *Teoría de la Educación*, 9(2), 52-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017344004.pdf>
- Tricot, Tito. (2009). El nuevo movimiento mapuche: hacia la (re)construcción del mundo y país mapuche. *Polis*, 8(24), 175-196. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n24/art10.pdf>
- Tubino, Fidel. (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. En Milka Castro-Lucič (Ed.), *Los desafíos de la interculturalidad. Identidad, política y derecho* (pp. 83-102). Santiago: LOM.
- Williamson, Guillermo. (2008). Educación universitaria y educación intercultural bilingüe en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 125-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55261008.pdf>
- Williamson, Guillermo. (2012a). Educación en la Araucanía. El mirar de los niños y niñas mapuche sobre sí mismos. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(6), 529-532. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v83n6/art01.pdf>
- Williamson, Guillermo. (2012b). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a9.pdf>
- Williamson, Guillermo y Gómez, Patricia. (2006). Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en las ciudades: el caso del municipio de la Pintana (región metropolitana, Chile). *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 97-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200707.pdf>
- Williamson, Guillermo, Pérez, Isolde, Colia, Guillermo, Modesto, Francisca y Raín, Nilsa (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n2/art05.pdf>
- Wittig, Fernando. (2011). Adquisición y trasmisión del mapudungún en hablantes urbanos. *Literatura y Lingüística*, (23), 193-211. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n23/art11.pdf>