


Documento de Trabajo N° 1
Serie Estudios Territoriales

**Proceso de Formación Universitaria de
Estudiantes Mapuche de la Universidad
Católica de Temuco y sus Expectativas de
Inserción en sus Territorios de Origen**

Victoria Fajardo
Eduardo Ramírez

Proyecto Jóvenes y Educación Superior para Territorios Mapuche

Agosto 2012




Proceso de Formación Universitaria de Estudiantes Mapuche de la Universidad Católica de Temuco y sus Expectativas de Inserción en sus Territorios de Origen

Este documento es resultado del proyecto “Jóvenes y Educación Superior para Territorios Mapuche”, desarrollado por Rimisp - Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural y financiado por la Fundación Ford. Más información se encuentra disponible en www.rimisp.org/jovenesmapuche

Se autoriza la reproducción parcial o total y la difusión del documento sin fines de lucro y sujeta a que se cite la fuente.

Cita:

Fajardo, V.; Ramírez, E. 2012. “Proceso de Formación Universitaria de Estudiantes Mapuche de la Universidad Católica de Temuco y sus Expectativas de Inserción en sus Territorios de Origen”. Documento de Trabajo N°1. Serie Estudios Territoriales. Proyecto Jóvenes y educación Superior para Territorios Mapuche. Rimisp, Santiago, Chile.



La serie Documentos de Trabajo es una publicación de Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, que divulga trabajos de investigación, de carácter preliminar, realizados por profesionales de esta institución.

Su objetivo es aportar al debate de tópicos que apoyen el desarrollo rural latinoamericano.

Tanto el contenido de los Documentos de Trabajo, como también los análisis y conclusiones que de ellos se deriven, son de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es).

Documentos de Trabajo de Rimisp
Working Papers of Rimisp

Chile: Huelén 10, piso 6, Providencia. Santiago, Chile · Código Postal 7500617 · Teléfono: +56-2-22364557 · Fax: +56-2-22364558

Ecuador: Pasaje Guayas E3-130 (esquina Amazonas), edificio Pastor, primer piso. Quito, Ecuador · Teléfonos: +59-3-2-2273870 · 2273991

Proceso de Formación Universitaria de Estudiantes Mapuche de la Universidad Católica de Temuco y sus Expectativas de Inserción en sus Territorios de Origen

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación de carácter cualitativo sobre la experiencia formativa de estudiantes mapuche y las expectativas de vinculación profesional con sus territorios de origen en la región de la Araucanía, Chile. Para ello, se indagó en las opiniones y discursos de una muestra reducida de jóvenes estudiantes mapuche quienes se encuentran finalizando sus estudios de pregrado y próximos a ingresar al mundo laboral.

Palabras clave: Educación superior, Estudiantes mapuche, Expectativas laborales, Territorio.

ABSTRACT

This paper shows the results of a qualitative research about the educational experience of Mapuche students and the expectations of professional job with their territories of origin in the Araucania region, Chile. To do this, we investigate the opinions and speeches from a small sample of young Mapuche students who are completing their undergraduate studies and are close to entering the labor force.

Key words: Mapuche student, Territory, Expectation of professional development.

ÍNDICE

1.- Introducción	6
2.- Discusión Conceptual	8
2.1.- Cultura e Identidad	8
2.2.- Identidad y Educación Superior	9
2.3.- Territorio e Inserción Laboral de Jóvenes Indígenas	9
3.- Material y Método	11
4.- Análisis y Resultados	13
4.1.- Acceso al Sistema Universitario	13
4.2.- Canales de Difusión	15
4.3.- Beneficios Estudiantiles	15
4.4.- Pertinencia Cultural a Nivel Curricular	17
4.5.- Formación Educativa Y Procesos De Reconstrucción Identitaria	22
4.6.- Expectativas Laborales Y Territorio	23
4.7.- Migración Del Territorio De Origen	27
4.8.- Expectativas Económicas	28
5.- Conclusiones	30
5.1.- Acceso al Sistema Universitario	30
5.2.- Pertinencia Cultural a Nivel Curricular	30
5.3.- Expectativas Laborales	31
6.- Referencias Bibliográficas	32

Proceso de Formación Universitaria de Estudiantes Mapuche de la Universidad Católica de Temuco y sus Expectativas de Inserción en sus Territorios de Origen

“La universidad que sueñan los pueblos indígenas es una universidad de excelencia, que viene a atender las demandas de las comunidades, que busca el progreso intelectual y tecnológico, que sea pensada, planeada, reflexionada y discutida junto con los indígenas, para formar jóvenes indígenas críticos, reflexivos, emprendedores y defensores de sus derechos y del reconocimiento de sus culturas”.

(La universidad soñada, Manaos-Brasil)

1.- INTRODUCCIÓN

Una preocupación de la política pública en América Latina, ha sido la de reducir las brechas de acceso al sistema educacional superior, entre la población indígena y la no indígena, las que según varios estudios en países de la región, muestran diferencias consistentes en desmedro de la población indígena, especialmente de aquella que vive en sectores rurales (Rezaval, 2008). Como respuesta frente a este escenario, se han aplicado políticas de discriminación positiva para lograr mayores niveles de equidad. Por ejemplo en Chile, para el año 2011, se contabilizaban cerca de 20 mil estudiantes en educación superior con becas indígena, lo que corresponde a un subsidio del Estado a los jóvenes indígenas de familias pobres, adicionales a los otros recursos que el Estado destina como apoyo a estudiantes de nivel terciario (Bengoa, 2007; JUNAEB, 2011).

Es importante indicar, que no sólo las políticas de acceso han marcado el diseño e implementación de políticas en este ámbito de la acción pública, sino que también es posible observar avances en políticas inclusivas enfocadas a promover prácticas interculturales, que invitan a reflexionar sobre la práctica sociocultural de las organizaciones de educación superior y el rol que deben asumir al insertarse en territorios con población indígena (Peralta, 2009; Bello, 2009a; Czarny, 2010; Martins, 2012). La necesidad de incorporar un enfoque de interculturalidad, nace del cuestionamiento al paradigma educativo occidental, el que propone una lógica de formación universitaria monocultural (Bello, 2009b), sin la incorporación o consideración de conocimientos locales e indígenas en los planes curriculares y tampoco con una relación con los territorios de donde provienen los estudiantes indígenas, alejando a los jóvenes de sus territorios más que brindando vínculos para el desempeño profesional futuro. Un enfoque que reconoce la interculturalidad, además de requerir cambios en la institucionalidad universitaria, es una interpelación a los docentes y autoridades universitarias, al Estado y a la sociedad civil para promover e implementar nuevas propuestas de formación profesional con enfoque intercultural (Julca, 2010), que incorporen no sólo conocimientos, sino que también contribuyan a identificar las oportunidades que los territorios proporcionan a los jóvenes que estudian en dichas universidades.

A partir de las experiencias llevadas a cabo en América Latina, relacionadas al vínculo entre universidad y comunidad, la literatura sugiere propuestas en ámbitos diversos como son el epistemológico, el político, el pedagógico, el sociocultural y laboral. Sin embargo, denotan imprecisiones y vacíos con respecto a la inserción económica de egresados indígenas en los territorios de origen. Por lo tanto, la inserción laboral y productiva de jóvenes indígenas, resulta un tema pendiente, puesto que la universidad no sólo debe procurar un mayor acceso y un mejoramiento en la pertinencia curricular, sino que también debe propiciar las condiciones para estrechar reales vínculos entre los estudiantes y los territorios de origen, enfocada a potenciar el poder transformador de jóvenes con mayor educación al servicio del desarrollo territorial.

Los vínculos que se pueden generar entre estudiantes indígenas de educación superior y sus territorios de origen, se relacionan fuertemente con las expectativas laborales de dichos estudiantes. Lamentablemente, existe escasa literatura referente a las expectativas diferenciadas de estudiantes universitarios indígenas, y en este caso, de jóvenes mapuche, por lo que se torna una necesidad latente indagar sobre esta variable y su relación con los territorios de origen, además de conocer cómo éstas se han ido transformando en el transcurso de su formación académica. Cabe señalar que en este trabajo, se estudiará la experiencia formativa de estudiantes mapuche de la Universidad Católica de Temuco y las expectativas de vinculación profesional con sus territorios de origen, para identificar los factores que estarían afectando en la promoción de un desarrollo endógeno en sus territorios, a través de su contribución humana y profesional, y el rol que puede jugar el desarrollo universitario, en la formación de dichas expectativas y en los posibles vínculos con los territorios de origen.

Este trabajo tiene, como objetivo general, conocer la experiencia formativa de estudiantes mapuche de la Universidad Católica de Temuco y las expectativas de vinculación profesional con sus territorios de origen. Se plantean tres objetivos específicos: 1) Relacionar las políticas de acceso e inserción promovidos por la universidad y por el Estado, con las experiencias y significados de los actores involucrados; 2) Identificar la pertinencia cultural en los planes curriculares impartidos en esta universidad desde las experiencias y significados de las/os estudiantes mapuche y 3) Distinguir las expectativas laborales de los estudiantes mapuche y su relación de vinculación con sus territorios de origen.

2.- DISCUSIÓN CONCEPTUAL

2.1.- CULTURA E IDENTIDAD

Para abordar esta problemática, consideramos fundamental incorporar algunas nociones sobre los tópicos de cultura e identidad, de manera que nos permita visualizar cómo ha incidido la educación superior en la reconstrucción identitaria y cultural de los estudiantes mapuche de la universidad durante sus períodos formativos. En este sentido, entenderemos la cultura desde una perspectiva simbólica, que define la cultura como dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas sociales (Geertz, 1973; Wuthnow, 1987; Thompson, 1993). Según Bourdieu (1992), la cultura interiorizada se presenta en forma de “*habitus*”, es decir, en forma de “esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales” (p. 16). En definitiva, se entiende la cultura como visión del mundo, donde se incluyen las religiones, las filosofías, las ideologías y en general, toda reflexión sobre totalidades que implican un sistema de valores que dan sentido a la acción social y permiten interpretar el mundo.

En relación a la noción de identidad Barth (1976), señala que es una construcción social que se elabora a partir del contacto entre un grupo y otro. Los grupos étnicos son entendidos como un modo de categorización de adscripción e identificación utilizado por los actores para organizar sus intercambios, es decir, rasgos distintivos y significativos empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural en situaciones de contacto y/o de confrontación (Barth, 1976). En este sentido, se requiere de contextos de interacción social que se entienden como el medio donde se forma, se mantiene y se modifica la identidad, por lo tanto, tiene la capacidad de perdurar en el tiempo, en el espacio y ante la diversidad de situaciones, es decir, implica procesos de readaptación constante o de recomposición adaptativa (Giménez, 1994).

Por lo tanto, la identidad posee un atributo de distinguibilidad cualitativa (elementos, marcas, características o rasgos distintivos), en definitiva, posee rasgos culturales que distinguen entre un grupo u otro, cuyo requisito es el reconocimiento de los demás en contextos de interacción y de comunicación donde la identidad se revela, se afirma y se reconoce (Giménez, 2008).

Considerando dichos atributos de distinguibilidad es que Centlivres (1981) & Bassand (1990) (citados en Giménez, 1999:43) plantean tres tipos de identidad, consistentes en: 1) Identidad histórica y patrimonial, construida en relación con acontecimientos pasados importantes para la colectividad y/o con un patrimonio socio-cultural natural o socio-económico; 2) Identidad proyectiva, fundada en un proyecto regional, es decir, en una representación más o menos elaborada del futuro de la región, habida cuenta de su pasado y 3) Identidad vivida, reflejo de la vida cotidiana y del modo de vida actual de la región. Este último tipo de identidad puede contener en forma combinada elementos históricos, proyectivos y patrimoniales. Cabe señalar que estos tres tipos, se imbrican entre sí para definir y construir la identidad regional, pero a veces pueden ser asumidos en forma aislada por los actores regionales. Es también posible suponer que en el ámbito universitario se

verifiquen diferentes tipos y grados de identidades en los jóvenes de origen indígena, mostrando alguno de los tipos definidos o una combinación de ellos.

2.2.- IDENTIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La experiencia universitaria, incide en la reformulación de identidades con particular fuerza en los jóvenes indígenas que acceden a ella (Czarny, 2010). Dicha relación, entre experiencia universitaria y reformulación identitaria, demanda de las políticas de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, estrategias concretas de revalorización y pertinencia cultural de los procesos de formación universitaria. Las universidades multiculturales, tienen un doble desafío, por un lado enseñar a los jóvenes y por otro, integrar culturas e identidades diversas en los procesos de investigación y enseñanza (Bello, 2009c). Lo anterior, explica la necesidad de promover una educación superior pertinente a nivel de currículum y prácticas institucionales, definiendo los roles de académicos, investigadores y actores sociales (Peralta, 2009; Martins, 2012).

La realidad en las universidades de la región muestra; sin embargo, que el paradigma que guía los procesos de enseñanza es marcadamente occidental y, en consecuencia, los jóvenes indígenas son formados en dicha lógica (Zapata, 2008; Chipana, 1997). El resultado de estos sistemas de formación occidentalizada, es que el conocimiento tradicional local no forma parte de los contenidos de enseñanza universitaria, perdiendo pertinencia cultural una parte importante del proceso de formación; por ejemplo en la zona andina del Perú, donde la formación universitaria no consideran ni las particularidades lingüísticas ni la heterogeneidad territorial en el diseño de los programas de formación superior, se generan procesos de formación vinculados a una realidad particular que domina el discurso y el imaginario de las elites (Julca, 2010).

2.3.- TERRITORIO E INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES INDÍGENAS

La literatura señala que la inserción tanto laboral, como social de los jóvenes indígenas y su paso a la vida de adulto, se ve limitada por diferentes barreras (económicas, culturales, sociales) Ruiz (2008). A su vez, las influencias de la globalización (tecnologías de la información y comunicación), llegan a todos los rincones del planeta y abre nuevas expectativas entre los jóvenes, las cuales parecen ser sólo alcanzables en las ciudades. De esta forma se configuran los factores de expulsión, que llevan a los jóvenes a tener que dejar su lugar de origen, y los factores de atracción, que les hacen codiciar una vida diferente en las ciudades (López, Moya & Hamel, 2009).

La inserción laboral y productiva de los jóvenes indígenas en América Latina entonces, resulta un tema pendiente. Su mayor acceso a la educación superior, demanda nuevas ideas que hagan de las universidades espacios de formación profesional, académica y de producción del conocimiento al servicio del desarrollo regional y de las comunidades; para promover procesos de innovación sustentables e inserción laboral y productiva de los jóvenes en sus territorios (Matos, 2011). Lo relevante, desde la óptica de impacto de las políticas públicas de acción afirmativa, que fomentan el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, es lograr disminuir las brechas, pero también los resultados que genera mayor educación, es

decir, cambios en los tipos de empleo que se alcanzan y los salarios que se perciben (Dema, 2010).

Con respecto a esta variable, Mungaray (2001), relaciona el mercado profesional de trabajo y las instituciones de educación superior, en el marco de procesos de globalización socioeconómica y de desconcentración regional. En este sentido, el autor evidencia imperfecciones, tanto del mercado, como de las instituciones de educación superior al funcionar con objetivos propios y diferentes a los de mercado. Al respecto, plantea la necesidad de reconocer y superar las limitantes que la concentración del ingreso imponen al acceso y permanencia de los estudiantes en este nivel educativo en América Latina, pero también la necesidad de acercar los procesos académicos a las prácticas del mundo del trabajo, a través de cambios curriculares y certificación de conocimientos laborales, que permitan una mayor vinculación con los sectores productivos, para una adecuada absorción laboral de los egresados.

Finalmente, a los temas propios del mercado del trabajo y de la inserción de los jóvenes en los mercados laborales, se debe considerar que en el caso de los jóvenes indígenas se suman expectativas nuevas como son: el reconocimiento identitario, la relación con la familia y la comunidad, el vínculo entre los nuevos conocimientos y la cultura propia (Maillard, Ochoa & Valdivia, 2008).

3.- MATERIAL Y MÉTODO

La investigación se realizó desde un enfoque metodológico de carácter cualitativo. En este sentido, se indaga en las expectativas de 7 jóvenes estudiantes mapuche de la Universidad Católica de Temuco, región de La Araucanía, Chile, quienes se encuentran finalizando sus estudios de pregrado y próximos a ingresar al mercado laboral. La elección de los entrevistados, estuvo orientada de acuerdo a tres criterios, que nos permitieron diversificar la muestra y focalizar nuestros objetivos planteados. Estos criterios de selección son: género (femenino, masculino), procedencia (rural, urbana) y disciplina (Pedagogía Básica Intercultural en contexto mapuche, área de ingenierías y recursos naturales). La identificación final de los entrevistados se realizó a través de contactos establecidos en las unidades académicas, con alumnos y profesores. Además de las entrevistas a estudiantes, se consultaron 3 docentes de las facultades de ingeniería y recursos naturales.

Cabe señalar, que la información obtenida fue cruzada de acuerdo a los objetivos planteados y a los datos cuantitativos sobre cobertura, matrícula y beneficios estudiantiles, además de incorporar la perspectiva de docentes en relación a la pertinencia cultural a nivel curricular. Este análisis, fue realizado a través de una interpretación discursiva, que da cabida a los sentidos o significados de los sujetos de estudio y tiene la finalidad de generar reflexión, promover el conocimiento y la comprensión de los diversos puntos de vista, raciocinios y experiencias de los actores involucrados (Montañés, 2002). En este sentido, interesa identificar las proyecciones laborales de los estudiantes mapuche y sus vínculos con sus territorios de origen, para identificar los factores que estarían afectando en la promoción de un desarrollo endógeno en sus territorios, a través de su contribución humana y profesional, y que permita aportar en la transformación de la realidad económica, política y sociocultural de sus territorios de origen.

Finalmente, se realizaron conversaciones abiertas y entrevistas semi-estructuras de acuerdo a tres categorías de análisis, que permitan capturar a través de la oralidad, 1) las experiencias y significados que los actores involucrados han atribuido a su acceso al sistema universitario y los programas que han promovido su inserción; 2) las experiencias y significados en torno a la pertinencia cultural en los planes curriculares; y 3) las expectativas que motivaron a los alumnos a ingresar a la universidad y cómo éstas se han transformado en el transcurso de su formación universitaria. De esta forma se pretende conocer la vinculación de los estudiantes mapuche con sus territorios de origen en relación a su experiencia formativa. A continuación, en los cuadros 1 y 2, se presenta el listado de entrevistados, a nivel estudiantil y docente.

Cuadro 1: Estudiantes entrevistados

Nombre	Carrera	Año ingreso	Procedencia
Entrevistado 1	Pedagogía Básica Intercultural	2006	Tirúa
Entrevistado 2	Pedagogía Básica Intercultural	2004	Curarrehue
Entrevistado 3	Pedagogía Básica Intercultural	2007	Temuco
Entrevistado 4	Pedagogía Básica Intercultural	2007	Chol-chol
Entrevistado 5	Ingeniería Comercial	2008	Pucón
Entrevistado 6	Agronomía	2007	Lonquimay
Entrevistado 7	Ingeniería Forestal	2000	Cunco

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2: Docentes entrevistados

Nombre	Facultades
Entrevistado 1	Escuela de Ciencias Forestales
Entrevistado 2	Escuela de Agronomía
Entrevistado 3	Escuela de Ingeniería de Procesos Industriales

Fuente: Elaboración propia

4.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1.- ACCESO AL SISTEMA UNIVERSITARIO

El acceso de jóvenes indígenas a la educación superior se entiende como parte del desarrollo de la ciudadanía, es decir, como la expresión de los derechos y deberes que el Estado otorga y reconoce a las personas, y en este caso particular, el reconocimiento del derecho a la diferencia (Bello, 2009c). En relación a esta idea, Stavenhagen (2005), ex Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, sostuvo en uno de sus informes que: “El derecho a la educación se revela clave para millones de indígenas en todo el mundo no sólo como un medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente sino también para el disfrute, mantenimiento y respeto de sus culturas, idiomas, tradiciones y conocimientos” (p.10). El acceso a la universidad entonces, se da en un contexto en que primero se reconocen las diferencias, por lo tanto el joven indígena es un sujeto diferenciado de los no indígenas y como tal, tiene derecho a participar de los procesos de enseñanza superior universitaria al menos en la misma proporción de aquellos que no lo son.

Esta preocupación por promover el acceso de jóvenes mapuche a la educación superior, se ve reflejada en el importante incremento de alumnos indígenas en los diferentes centros de formación superior. Este mayor acceso, también se verifica en la Universidad Católica de Temuco.

Según los datos facilitados por la Dirección General de Gestión Institucional¹ (DGGI) de la Universidad Católica de Temuco, durante el año 2010 ingresaron 1.091 estudiantes indígenas (se desconoce el detalle étnico), de los cuales 685 correspondieron al género femenino y 406 al género masculino de un universo de 6.400 estudiantes, lo que corresponde al 17% del total de alumnos que ingresaron el año 2010. Mientras que en el año 2011, ingresaron a esta universidad 1.268 estudiantes indígenas, divididos en 756 de género femenino y 512 de género masculino que integraban una población total de 6.767 estudiantes universitarios, lo que corresponde al 19% (aprox.) del total de alumnos que ingresaron el 2011. Estas cifras demuestran que ha habido un aumento en la matrícula de 367 personas entre un año y otro, del cual 177 son estudiantes indígenas. Esto significa que del aumento de matrículas entre el 2010 y el 2011, un 48% corresponde a matrículas de estudiantes indígenas.

En el cuadro 3, se muestra la matrícula distribuida por facultades, diferenciando la población total de la indígena. Los datos muestran que no hay mayores variaciones en la distribución de los estudiantes entre sus diferentes facultades, ni en el grupo indígena, ni tampoco a nivel agregado. También se puede verificar, que la facultad de educación es la que concentra mayor número de alumnos, tanto indígenas, como no indígenas. Del cuadro se puede desprender también, que los estudiantes

¹ Matriculados de pregrado regular al 30-04 de cada año. Se obtiene de pregunta realizada al estudiante ¿Pertenece a algún Pueblo Originario? Y de registro de apellidos del estudiante.

indígenas tienen una mayor propensión a estudiar carreras de la facultad de educación que la población no indígena. Aún más, entre 2010 y 2011 la participación del grupo indígena se incrementa en esta facultad, a diferencia de la matrícula total que disminuye levemente.

Cuadro 3: Porcentaje de estudiantes indígenas y total por facultad (%)

Facultades	2010		2011	
	Indígenas %	Total %	Indígenas %	Total %
Artes y Humanidades	6,7	8,0	5,0	5,5
Ciencias Jurídicas	8,8	9,0	6,9	9,3
Ciencias Sociales	11,6	12,3	12,5	12,4
Educación	42,9	38,9	45,8	37,2
Ingenierías	14,2	14,6	15,0	17,5
Recursos Naturales	15,8	17,2	15,3	16,3

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de datos proporcionados por la Dirección General de Gestión Institucional de la Universidad Católica de Temuco sobre la distribución de estudiantes indígenas por carrera, (octubre, 2011). Se obtiene de pregunta realizada al estudiante ¿Pertenece a algún Pueblo Originario? Y de registro de apellidos del estudiante.

Son diversas las motivaciones y expectativas de ingreso al sistema universitario que reconocen los estudiantes; sin embargo, ellas coinciden en cumplir aspiraciones familiares como el de tener mejores oportunidades económicas y laborales que sus padres, además de estudiar una profesión que les permita adquirir un mejor estatus social incrementando así su calidad de vida:

Y la motivación fue esa, de poder conocer la universidad, de poder soñar un poco a ser profesional y poder romper esa brecha, a nosotros los mapuche nos cuesta mucho ser profesional, porque tenemos que esforzarnos el doble, porque tú cuando eres profesional no sólo rompes barreras familiares, sino que barreras más culturales, sociales (...) nuestros padres son gente del campo, obreros, dueña de casa, pequeños agricultores, entonces sacar una carrera sobretodo una ingeniería es súper difícil, hay que esforzarse el doble (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Estar en otro estatus social, de tener mejores recursos económicos, ayudar a la familia, porque en el campo ahora con la reducción de las tierras no se puede trabajar mucho (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Cholchol).

Cabe señalar también que de los 7 entrevistados, 5 pertenecen a la primera generación en ingresar a la universidad:

Fui la primera generación de mi familia que entró a la universidad, entonces por una parte, para darle un orgullo a mis papás (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

La primera de mi familia que entró a la universidad y eso fue un aliento así como al resto de mis familiares” (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Chol-chol).

4.2.- CANALES DE DIFUSIÓN

Con respecto a los canales de difusión, generados por la universidad durante el proceso de postulación, hemos visualizado que los estudiantes mapuche que realizaron su enseñanza media en la ciudad de Temuco, tuvieron acceso a esta información en sus liceos, en ferias universitarias, en internet y a través de anuncios radiales. También encontramos, estudiantes mapuche que accedieron a la información a partir de su iniciativa personal:

Yo tuve acceso a la información desde mi investigación (...) no es que haya recibido una charla de la católica, nada (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Los estudiantes mapuche rurales, sostienen que accedieron a la información a través de familiares y por medio de docentes o directores de carrera de la universidad que visitaban estas localidades. Esta situación la observamos en el caso de la carrera Pedagogía Básica Intercultural:

Yo no tuve acceso formal en radio o televisión, sino que mi prima me contó y yo fui averiguar a la carrera a conversar con el director de carrera, él me dio el tema de la documentación que tenía que llevar para postular (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

Entonces la información ahí fue de primera mano, en este caso, de personas que venían de la universidad, y aparte como ellos también eran mapuches también les interesaba el hecho de poder difundir y aclarar muchas dudas sobre las posibilidades que nosotros teníamos para postular, no sé, becas indígenas, el crédito (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

4.3.- BENEFICIOS ESTUDIANTILES

Según los datos proporcionados por el Depto. de Becas, Región de La Araucanía (JUNAEB, 2011), el año 2009 fueron beneficiados con la beca indígena 634 estudiantes de la etnia mapuche, que ingresaron a la Universidad Católica de Temuco, mientras que el año 2010 la obtuvieron 731 estudiantes y el año 2011 fueron 673 los beneficiados. Estas cifras muestran, que se ha mantenido la entrega de estos beneficios en los años, sin presentar mayores variaciones durante los últimos tres años.

De los estudiantes entrevistados, seis obtuvieron algún beneficio estudiantil al ingresar a sus carreras, dentro de los que mencionaron, se encuentran: la beca indígena, beca de alimentación, beca de residencia en hogares indígenas, beca entregada por la municipalidad de procedencia, crédito del fondo solidario, crédito complementario y plan compensatorio. Sin embargo, a pesar de haber obtenido alguno de éstos beneficios, reconocen que no fueron suficientes para solventar sus carreras. Frente a esta situación, las familias se vieron en la necesidad de vender

tierras y solicitar préstamos bancarios, mientras los estudiantes solventaban sus gastos de alimentación, locomoción, fotocopias y mensualidad gracias a los ingresos obtenidos a través de trabajos remunerados durante sus años de estudio:

Mi papá tuvo que verse en la necesidad de pedir préstamo y tenía también tierras, entonces tenías que verte en la obligación o necesidad de venderla (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

Igual tuve que trabajar de empaque y esos ingresos me ayudaban para solventar pasajes o fotocopias (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

Es importante señalar que la carrera Pedagogía Básica Intercultural, contaba hasta el año 2011 con un programa que promovía el acceso de estudiantes mapuche denominado *Plan Compensatorio*, consistente en un programa que reemplazaba el acceso vía Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este plan, otorgaba una beca que cubría el 50% del arancel anual durante toda la carrera y la posibilidad de elegir cualquier carrera de la universidad. Sin embargo, esta beca no permitía postular al crédito del fondo solidario, pero era compatible con la beca indígena, beca de alimentación y beca residencial en hogares indígenas. Dentro de nuestra muestra de estudio, 2 jóvenes mapuche provenientes de zonas rurales, fueron beneficiados con este programa cuando ingresaron a entre los años 2004 y 2006:

El hecho de entrar por ese plan a mí me permitía por ejemplo pagar la mitad de mi arancel y en ese caso mi papá pudo solventarlo, no era mucho en ese entonces (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

Entonces ellos te decían lo siguiente, si lograbas entrar a la carrera a primer año como mechón y ahí te pagamos el 50% y el otro porcentaje te lo pagabas con la beca indígena, pero ahí disminuían las posibilidades de poder arrendar (...) tenías esa plata para pagar la carrera y con derecho a optar a una beca de alimentación (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

Sin duda, el término de este programa ha generado una disminución en el acceso de estudiantes mapuche procedente de comunidades y de zonas rurales de la región a la educación superior, considerando su alto porcentaje de ingreso a la carrera de Pedagogía Básica Intercultural:

La mayoría eran de comunidades, eran súper pocas las personas que venían de ciudad, la mayoría, 100% yo creo que el 80% éramos de comunidades indígenas o de zonas rurales y 8 que eran de 36 que éramos de la generación que eran de ciudades (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Cholchol).

Tenía compañeros desde el Lago Ranco que está en la región de Los Ríos y gente del Alto Bío Bío, de norte a sur esa era gente y de la cordillera desde Curarrehue a la zona lafkenche, Puerto Saavedra para allá, como que habíamos gente de todos esos sectores territoriales (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

La existencia de programas especiales, aun acotados a la carrera de Pedagogía Básica Intercultural, contribuyó a generar una concepción generalizada de los estudiantes con respecto al rol social que estaba cumpliendo la Universidad Católica de Temuco, en relación a la promoción en el acceso de nuevos estudiantes mapuche a esta casa de estudios. Esta especial contribución, acerca a la universidad al cumplimiento del compromiso social y pertinente a la realidad sociocultural de la región (Domínguez, 2009; Macías, 2012).

Antes estaba el programa compensatorio acá y entraban unos 20 o 30 (...) pero el sistema terminó el año pasado si no me equivoco, el año pasado fue la última generación de chicos. Yo creo que a través de eso si se promovía estudiantes mapuche, este año entraron a la carrera como 16 personas nada más (Entrevistada 3, Pedagogía Básica Intercultural, Temuco).

Falta en la carrera, gente activa, gente que agarre la mochila y diga, yo voy a ir a recorrer la novena región y voy a difundir la carrera o las diferentes carreras de la universidad, pero no lo hacen, antes lo hacían, falta compromiso de la gente que trabaja ahí (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

No encuentro que haya como difusión, no está como enfocado en buscar ese nicho, por así decirlo (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

Siempre he pensado que de parte de la universidad no hay un plus (Entrevistado 7, Ingeniería Forestal, Cunco).

4.4.- PERTINENCIA CULTURAL A NIVEL CURRICULAR

Los estudiantes del área de ingeniería, sostienen que los planes de estudio no incorporan el conocimiento de la cultura mapuche. En este sentido, se enfatiza una lógica científica y monocultural, que promueve la industrialización de los procesos económicos y productivos en la región. También recuerdan, que el abordaje de este sistema de conocimiento, fue realizado por algunos docentes de manera superficial, contribuyendo a formar profesionales con pérdida de conocimientos indígenas, al occidentalizar sus racionalidades y al ser absorbidos por la lógica universitaria (Chipana, 1997).

En la malla no, a lo más, lo que ellos hacen es que hablan un poco de este campesino mapuche que tiene un sistema de producción chico que es un poco limpio, no es eficiente porque para la carrera los pequeños productores nunca han sido eficientes, son la gente que no sabe nada (...) hay mucha gente que produce para vivir es verdad, pero la gente es feliz así igual, producen su huerta. Pero para el concepto de universidad eso no es bueno, porque hay que optimizar la producción, hay que vender, etc. es lo que te implementan ellos, entonces en la malla jamás, pero lo que sí hablan a veces de las técnicas de cultivo que ha conservado la gente mapuche o los peñis por años (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

En este último relato, también es posible interpretar una concepción negativa hacia los procesos productivos que realiza el pueblo mapuche, caracterizada por desarrollar una pequeña agricultura, donde la familia es la unidad económica por

excelencia, por lo tanto, la mano de obra es familiar y/o comunitaria, y la producción se destina para el consumo o la subsistencia de ella.

Otro de los relatos, que argumentan la inexistencia de la incorporación del conocimiento mapuche en la malla curricular de las carreras de ingeniería sostiene que:

No, porque si fuera algo más cultural veríamos el tema de cosmovisión, acá es algo científico básicamente (...) Siempre se ha visto como un tema más industrial, producir cosas (...) todo bajo un tema de rentabilidad (Entrevistado hombre 7, Ingeniería Forestal, Cunco).

Esta realidad particular, podría extrapolarse a la situación compleja que experimentan los pueblos indígenas y la educación superior en las sociedades latinoamericanas, presentando profundas limitaciones para llevar a cabo proyectos de interculturalización de la universidad (Bello, 2009c). En este sentido, las universidades se han impregnado de las demandas del mercado de trabajo y han adecuado sus servicios para responder al sector productivo en general (Brunner, 2006).

Algunos entrevistados, afirman que existen ramos complementarios a la malla curricular que promueven dicho conocimiento, pero éstos son optativos:

La malla está enfocada en negocios, economía, excepto que si uno quiere los puede tomar, que son los DDO (electivos) es lo único que puede ser más cercano que por opción uno lo puede tomar, pero así por malla un ramo, no nada. A lo mucho de repente hablábamos los problemas de los mapuche, en un ramo, pero no como materia, sino porque salía el tema por las noticias a veces y comentábamos, pero no hay mayor profundización (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

El estudiante de la carrera Ingeniería Forestal que entrevistamos, sostiene que en la carrera se podrían incorporar nuevos enfoques orientados a desarrollar algunos aspectos de la cultura mapuche con proyección en el ámbito laboral, pero reconoce que existe bajo interés en la demanda del mercado por financiar y promover este tipo de iniciativas:

Creo que se puede hacer más como carrera, como profesión, protecciones de cuencas, producción de hierbas medicinales, recolección de frutos, productos forestales no madereros, producción del bosque nativo, pero te topas con todas las limitantes que eso nadie te lo paga, nadie lo subsidia (Entrevistado hombre 7, Ingeniería Forestal, Cunco).

Desde la experiencia académica del estudiante de la carrera de Agronomía, con respecto a los cursos que contribuyen a promover el conocimiento mapuche, también se asegura que existe un abordaje superficial y una lógica monocultural predominante en el tratamiento de los ramos. Ejemplo de ello es el *Taller de Vinculación Profesional*, donde sólo se visualiza la existencia de otros sistemas de producción como el del *campesino mapuche*, además del curso *biofertilizantes* donde prevalece una visión científicista:

(...) pero, es muy científico el curso, pienso que debiese tener otro enfoque. Ellos promueven la creación de biofertilizantes con hongos comprados, siendo que esos hongos se pueden crear con los mismos procesos naturales del campo, como compostaje, como desechos, como reciclaje, etc. (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Por otro lado, los discursos expresados por los docentes de las Facultades de Ingeniería y de Recursos Naturales, sobre las posibilidades de incorporar el conocimiento mapuche en las cátedras que imparten, demuestran que existen casos excepcionales donde se rescatan algunos elementos que tienden a *folclorizarlo*, y su tratamiento superficial obedece a esfuerzos individuales de cada docente, quienes reconocen también la falta de voluntad política y académica para reflexionar sobre esta problemática a nivel institucional:

(...) pero son casos puntuales, no hay un tema en bloque, no es un tema institucional, son personas que individualmente y que por su autoformación entregan, pero no hay un asunto que digamos hay un programa de rescate de experiencias productivas del pueblo mapuche en tu área de desempeño, yo creo que no está esa reflexión, estamos lejos de esa reflexión más profunda institucional, más de convicción de rescatarlo e incorporarlo. Hay un desafío país, pero la región tiene que plantear con fuerza esos temas. (Docente 1, Escuela de Ciencias Forestales).

También reconocen, que existen ciertas limitaciones que estarían incidiendo negativamente en concretar esta posibilidad, vinculada a la reducción de horas académicas que ha condicionado enormemente sus libertades de cátedra, además de un desconocimiento sobre la cultura mapuche

(...) nosotros con el nuevo modelo hemos estado restringido, tú estás obligado a pasar ciertos contenidos y no tienes tanta libertad de cátedra como la que tenías antes. Yo diría que no es tan estructurado y en parte, por un desconocimiento nuestro como académicos, no tenemos a lo mejor los conocimientos como para ver si se puede incorporar y en qué medida. (Docente 2, Escuela de Agronomía).

Otro de los relatos demuestra que existe una valoración del conocimiento mapuche y una disposición a imaginar la inclusión de éstos saberes y conocimientos mapuche, pero queda anclada sólo en una perspectiva moral y retórica. Por otro lado, y desde una mirada más estructural, también se reconocen las limitaciones pedagógicas que han sido condicionadas por la lógica de mercado instalada en este contexto formativo:

Sería interesante y atractivo poder incorporar el conocimiento mapuche en nuestro currículo (...) yo lo valoro por la experiencia que ha tenido este conocimiento, no como una fuente de conocimiento en sí, sino como un efecto del conocimiento desarrollado por una cierta cantidad de años, entonces no veo por qué no podría estar incorporado en los conocimientos de ingeniería y al revés igual (...) lamento profundamente que hayan otras cosas más urgentes

valoradas por el mercado. (Docente 3, Escuela de Ingeniería de Procesos Industriales).

Retomando el planteamiento de Julca (2010), sobre la necesidad de transformar la perspectiva educativa, comprometiendo a los docentes y autoridades universitarias para implementar nuevas propuestas de formación profesional con enfoque intercultural, podemos señalar que la realidad revelada en estos discursos se aleja de las posibilidades concretas que puedan propiciar una formación superior, que dé lugar a una producción académica, intelectual y literaria de los estudiantes mapuche (Martins, 2012).

En este proceso de entrevistas, también se relevan temas relacionados directamente con el aprendizaje y las mayores dificultades que tuvieron los estudiantes mapuche al ingresar a sus respectivas carreras (considerando el lugar de origen, la enseñanza media y su cultura). Estos elementos, se relacionan con algunas limitaciones o dificultades para aprobar los cursos de matemáticas y ciencias biológicas, fundamentalmente por haber egresado de liceos técnico-profesionales de la región:

Lo otro es lo relacionado con la investigación, con la ciencia o las ciencias duras, porque para estudiar las ciencias duras tienes que tener una buena base de educación, eso fue súper difícil de aprender (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

En este extracto, también se observan dificultades de aprendizaje para asimilar el sistema de conocimiento occidental y científico. En este sentido, también se percibe un choque cultural al momento de incorporar este tipo de conocimiento a la experiencia previa, destacándose un fuerte proceso de asimilación cultural en este contexto formativo que promueve procesos de industrialización a gran escala:

Lo otro que me fue un poco difícil también fue ver el sistema a gran escala, porque en la U se enseña a gran escala, por ejemplo los fundos tienen un sistema industrializado, mecanizado y elaborado para ese sistema y ahí lo que importa es la rentabilidad, y ahí se corre mucho insumo entonces es un sistema que es, para uno que viene del campo de una superficie súper chica y que de un rato para otro te hagan manejar un sistema súper grande es un poco complejo (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Para superar estas dificultades, se ha asumido un enfoque relacional entre ambos sistemas de conocimientos, que denotan prácticas y racionalidades interculturales que son visualizadas en los estudiantes mapuche, al momento de aprender los fundamentos y los métodos del conocimiento científico. Cabe señalar, que en este proceso de aprendizaje la identidad del estudiante mapuche ha manifestado una *recomposición adaptativa* (Giménez, 1994):

Ese modelo un poco más industrializado fue como, algo que te implementan y tú tienes que aprender ese modelo y adaptarte a eso y saber manejarlo (...) fui como relacionando cosas, comparando ese sistema de producción con respecto a la cosmovisión mapuche para darle un soporte técnico y explicar por qué suceden esos procesos (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

En el otro extremo, se puede ubicar a los estudiantes del área pedagógica, los que expresan que dentro de la malla curricular, se abordan ambos sistemas de conocimientos sustentados desde un enfoque intercultural. En el caso del conocimiento mapuche, existen ramos que abordan distintos aspectos de la cultura, desde talleres de lengua y oralidad hasta artes integradas:

Teníamos lengua, los talleres de lengua, después teníamos didáctica, teníamos oralidad y conocimiento mapuche (...) los profes trataban de contextualizar un poco los juegos, vimos el palín, vimos artes integradas teníamos telar, greda y música (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Chol-chol).

Lengua y cultura mapuche, historia indígena y talleres pedagógicos en contextos de relaciones interétnicas, pero en donde se profundizaba sobre la cultura mapuche era en lengua y cultura mapuche (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

La carrera de Pedagogía Básica Intercultural, a través de la universidad, promueve además dos actividades a través de fondos concursables, los cuales son: la bienvenida de estudiantes novatos y la celebración de we tripantu:

Lo que siempre se ha desarrollado por lo menos en la carrera son dos actividades anuales nomás, una que es una bienvenida que se le hace a los novatos y la otra es el we tripantu, son esas dos únicas actividades que se hacen por lo menos de parte de la carrera, ninguna otra más (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

Es importante señalar, que a pesar de afrontar distintas dificultades de aprendizajes de acuerdo a la experiencia educativa (enfoque científico humanista y enfoque técnico profesional) y a la herencia cultural (mapudungun, identidad territorial en comunidad indígena, desvinculación de la cultura mapuche, etc.), dentro de las mayores dificultades, en el proceso de aprendizaje, encontramos las referidas al mapudungun en los estudiantes que desconocían por completo esta lengua y que en su núcleo familiar no se promovía su cultura:

Las mayores dificultades fue aprender el mapudungun y comprender el conocimiento mapuche en mapudungun que es una tarea compleja que quizá hubiese desarrollado de mejor manera si hubiesen trabajado más ramos dentro o desde esa lógica (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

Es generalizada la concepción que tienen estos estudiantes, con respecto a algunas falencias que presenta el enfoque educativo que se imparte en esta carrera de Pedagogía Básica Intercultural. Los estudiantes sostienen que, algunos docentes entregan un conocimiento descontextualizado de las identidades territoriales presentes en esta región o bien, sólo profundizan en una de ellas, puesto que habría variaciones lingüísticas locales que no son integradas por los docentes, provocando de esta manera algunas distorsiones en el conocimiento adquirido e inseguridades en los estudiantes:

(...) lo que yo he ido aprendiendo, no es el mismo conocimiento que está en la comunidad o en el lof o la gente que lo tiene, yo puedo tener una concepción de algo y esa concepción cuando yo la voy a tratar de corroborar se me desarma porque no es la misma en un lugar (...) la información que manejan los profesores en la universidad es de un solo sector nomás, entonces difiere sobre el resto (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

(...) es como una construcción identitaria que quizás igual es como distorsionada, porque por ejemplo yo en la actualidad con el mapudungun que manejo yo voy hablar con mi abuela y mi abuela de repente no me entiende muchas palabras porque utilizo variables lingüísticas de otras zonas (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

Por último, los estudiantes reconocen que, continúan las carencias respecto a los ramos que abordan el conocimiento mapuche, donde se propone implementar nuevos espacios dedicados a la investigación e incorporar los hallazgos de las tesis de grado que han realizado los estudiantes:

Desde mi punto de vista tiene carencias, o sea, le faltan ramos de conocimiento mapuche y también me he dado cuenta que es básicamente por un desconocimiento de parte tanto de la universidad como del personal que hay en la universidad haciendo clases (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

4.5.- FORMACIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS DE RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

Podemos señalar que existen dos procesos contrapuestos vinculados a la reconstrucción identitaria, a partir de la formación promovida por esta universidad y, que es posible identificar en los discursos expresados por los estudiantes mapuche. Frente a la pregunta *¿Crees que tu formación académica contribuyó a fortalecer tu identidad como mapuche?*, podemos interpretar que la formación impartida en el área de recursos naturales y de Pedagogía Básica Intercultural, ha propiciado procesos de revitalización cultural, así como también, procesos que han anulado y debilitado la identidad mapuche en los estudiantes. Esta situación, expresada en el contexto local, también ha sido una realidad que se ha manifestado con frecuencia a nivel latinoamericano, donde el sistema universitario ha mantenido una resistencia a la incorporación íntegra de los pueblos indígenas, generando una inclusión distorsionada, basada en un reconocimiento simple o superficial de sus culturas e identidades. De esta forma, “la mayoría de los actores que confluyen en esta compleja trama concuerdan en algo fundamental: la universidad ha excluido a los pueblos indígenas y cuando los ha incorporado no ha considerado sus identidades y culturas.” (Bello, 2009c, p. 475).

En el caso de los procesos de revitalización cultural, desde la experiencia formativa, encontramos los siguientes extractos de discursos:

Pienso que al conocer los dos sistemas de conocimiento me permitió fortalecer mi identidad mapuche, cuando fui aprendiendo y relacionando los dos sistemas de producir en el campo a través de las técnicas que se venían trayendo

ancestralmente y relacionado con lo otro, igual fui como reafirmando mi identidad, si esto se ha hecho y esto tiene que mantenerse y se puede fomentar o se puede promover; y si ha sobrevivido tiene que seguir sobreviviendo (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Haber estudiado la carrera sí, yo siempre tuve clara mi identidad que era mapuche, nunca me he avergonzado de eso, pero la carrera me ayudó más porque aprendí nuevas cosas y más encima todos mis compañeros estaban con las ganas de aprender lo que era la cultura y ya no había como que el otro te miraba mal y como discriminación y nada, entonces todos íbamos para un solo lado, entonces ahí como que nos fortalecimos todos yo creo, así se fortaleció mucho lo que es la identidad, mucho más (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Chol-chol).

Una de las características de la identidad, es que siempre se halla dotada de cierto valor para los actores sociales (sea positivo o negativo,) y en este caso, al valorar positivamente la identidad, se generan estímulos hacia “la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores” (Giménez, 1994, p. 16). Sobre esta misma idea, López, Mota & Hamel (2009:238) sostienen que en el caso de los estudiantes indígenas, pertenecientes a sociedades subalternas, resultan ineludibles la dimensión intra e intersubjetiva relacionada con el desarrollo de la autoestima, “de un sentimiento positivo respecto a la familia, comunidad y pueblo al cual pertenece el educando y en resumen del reconocimiento de la dignidad del indígena como persona y como colectividad”.

También encontramos casos, donde no existe fortalecimiento identitario desde la experiencia formativa, sobre todo estudiantes mapuche de las áreas de ingeniería y de recursos naturales, donde se han distinguido por no incorporar el conocimiento de la cultura mapuche a sus planes de estudio:

Mi formación fue básicamente industrial, como estábamos en una universidad que de partida no hay una diferencia o una educación para estudiantes mapuche y una para estudiantes que no son mapuche y lo que hay es visto desde un tema productivo (Entrevistado 7, Ingeniería Forestal, Cunco).

Esta realidad refleja que los centros de educación superior están muy dispuestos a aumentar sus matrículas porque es parte de la lógica de mercado por la que se rige una parte importante de los sistemas universitarios nacionales. Están muy dispuestos a readecuar su currículo para acoger las nuevas demandas del mercado laboral y ofrecer así un perfil más profesionalizante de sus alumnos. Pero, están menos prestos a readecuar sus valores y principios, las estructuras y diseños institucionales para acoger la diferencia cultural (Bello; 2009c, p. 467).

4.6.- EXPECTATIVAS LABORALES Y TERRITORIO

Los estudiantes que provienen de zonas rurales, mantienen un fuerte arraigo territorial y sociocultural con la comunidad o lugar de procedencia. Este arraigo, es visualizado en las visitas frecuentes o esporádicas en algunos casos, en la comunicación constante con sus familiares y en la participación activa de las

dinámicas socioculturales, ceremoniales y políticas que desarrolla la comunidad de origen:

Los estudios no te permiten ir mucho al campo, yo viví en el campo hasta los veinte años, así estable y después tuve problemas familiares y me vine a vivir a Temuco. Pero aún así ya ahora voy a cosas importantes, como cumpleaños o ceremonias, guillatunes, we tripantu voy, pero voy por los fin de semanas o feriados largos voy, pero igual nunca estoy ausente de las cosas que se hacen allá (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Chol-chol).

(...) lo que ha pasado hasta ahora con respecto a mi vinculación con el territorio y con la comunidad solamente se ha dado por un tema coyuntural, cuando ha habido huelgas de hambre de algunos peñis, cuando alguna comunidad ha sufrido allanamientos, me ha tocado organizar marchas con las gente de mi territorio o darles a conocer temas políticos (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Es importante señalar, que el territorio también puede ser apropiado subjetivamente a través del apego afectivo y como objeto de representación, y sobre todo como símbolo de pertenencia socio-territorial. De esta forma, los estudiantes mapuche han interiorizado su lugar de origen, integrándolo a su propio sistema cultural desde un nivel ideológico, donde se construye una realidad territorial interna e invisible como resultado de la *filtración* subjetiva del territorio externo y culturalmente delimitado que se presenta en un nivel performativo. Por lo tanto, la desterritorialización física no implica automáticamente la desterritorialización en términos simbólicos y subjetivos (Giménez, 1999). Esta idea la vemos reflejada en los siguientes extractos discursivos:

(...) veo que cada vez me voy alejando un poco más, pero allá en Pucón tengo a toda mi familia, ahora a mis papás los veo súper poco, así como que ya voy soltando ese lazo (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

Yo creo que si me voy me iría cerca de una comunidad, no me iría a otra ciudad (...) la comunidad la veo como un tema afectivo, entonces tampoco me interesa perder el vínculo, yo creo que la familia es lo mismo (Entrevistada 3, Pedagogía Básica Intercultural, Temuco).

Desde un plano ideológico, se sustentan las expectativas de generar algún vínculo laboral en los territorios de origen, donde se espera proyectar lo aprendido con el objetivo de aportar a través de su formación humana, académica y profesional con la realidad del pueblo mapuche, y en último término, contribuir en la transformación de las condiciones de desarrollo económico, político, social y cultural de éstos territorios de la región de la Araucanía:

(...) no me puedo desligar, no sé, haciendo algún trabajo, alguna conexión con alguna comunidad, en algún taller, algo, tiene que haber un contacto con la comunidad, porque para eso yo estudié (Entrevistada 3, Pedagogía Básica Intercultural, Temuco).

(...) desde mi punto de vista de mi motivación personal me iría a trabajar a Tirúa y hacer cosas por ejemplo, me iría hacer cosas a los jardines infantiles, a las escuelas, al liceo, al hospital (...) también me gustaría trabajar en el área de proyecto de forma independiente o desde mi comunidad, generar proyectos que permitan tener un ingreso que te permita vivir (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

También se reconocen algunas expectativas laborales, que denotan una proyección cultural mapuche en las diversas áreas profesionales a desarrollar, donde se incorpora la identidad mapuche en el quehacer profesional dentro del contexto regional para generar procesos de revitalización cultural:

(...) espero trabajar en un programa que vaya desde procesamientos chicos hasta ayudar a la gente a implementar programas ya sea económico-social, no espero meterme en un ámbito tan industrializado (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

En términos de lo ideal, me gustaría trabajar para una institución sin fines de lucro, como una ONG o una fundación que intente generar capacidades, en este caso, en gente mapuche y el tema de revitalización cultural y para que la gente tenga las herramientas para que genere sus propias acciones (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

Los vínculos entre territorio y expectativas de desarrollo profesional, relacionados a los territorios de origen se da de manera particular en los estudiantes de la carrera Pedagogía Básica Intercultural que han experimentado procesos de revitalización cultural visualizados en el fortalecimiento de su identidad mapuche. En este sentido, Giménez (1999) sostiene que, la identidad constituye una dimensión importante del desarrollo regional. Sin identidad no hay autonomía, y sin autonomía no puede haber participación de la población en el desarrollo de su región, en otras palabras, no puede existir un desarrollo endógeno sin identidad colectiva:

(...) una persona mapuche al lograr estudiar en la universidad, viene de la comunidad, logra trabajar y está teniendo mayores oportunidades de trabajo tiene que hacer algo por su gente (...) en este caso dentro de un pensamiento ya profesional, yo te puedo decir que debería ser como mediador, pero en el plano más mapuche y reivindicativo yo apostaría a que la gente de la comunidad genere sus propios recursos y quizás impida a que, en este caso, el estado a través de sus gobiernos o sus municipalidades intervengan negativamente en su lugar, porque eso va generando el tema de pérdidas culturales, de dependencia, pérdida de territorios y se pierde la fuerza, entonces yo creo que por ahí iría mi aporte en relación a eso, tratar de que la gente logre principios de autonomía (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

(...) conocer mi historia, la historia del pueblo mapuche y de acuerdo a esa historia proyectarnos, por ejemplo qué hacer, cómo buscar una estrategia para poder contribuir desde mejor forma y por lo menos desde lo que yo estudie es haciéndolo básicamente en las escuelas, desde las bases para que ellos generen conciencia para que en el día de mañana esa conciencia pueda

permitir el poder generar tanto conciencia, como personas que hagan cosas (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

En ambos discursos también es posible reconocer una *identidad vivida*, como la identifica Giménez (1999), y que se expresa en la cotidianidad y en la concepción de mundo del estudiante mapuche, que forma parte de un proceso de construcción de identidad regional, que se asume de manera aislada por éstos actores regionales y, que combina elementos históricos y patrimoniales para forjar, una representación del futuro regional y territorial (identidad proyectiva) desde el quehacer profesional.

De las entrevistas, se destaca la intención de continuar estudios de posgrado en el extranjero, para profundizar y especializarse en determinadas áreas de interés disciplinar, donde se presenta la intención de retornar en un futuro para trabajar en el territorio de origen, como profesionales luego de haber cumplido esta etapa:

(...) salir del país ojalá eso en cuanto a lo académico, hacer un magister en educación intercultural en España o México (...) quiero salir a estudiar pero eso es por un tiempo nomás, pero siempre retornar (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Chol-chol).

Me gané una beca, me fui a Alemania y me encantaría volver a ir allá, mis expectativas es ir allá hacer un posgrado o algo similar, un magister, para allá apunto (...) (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

Como lo mencionamos anteriormente, es posible visualizar en los relatos un fuerte arraigo territorial, que se expresa en una dimensión ideológica del estudiante que tiene la intención de retornar al lugar de origen luego de haber cumplido con los compromisos académicos, que fueron construidos en base a las motivaciones familiares del estudiante mapuche que accedió al sistema universitario experimentando procesos de fortalecimiento identitario. En este caso, existe un fuerte potencial que promueve el retorno al contexto de procedencia para establecerse allí de forma permanente:

Pretendo quedarme en esta zona siempre, no me he querido ir porque está mi familia, está mi ambiente no sé, siempre he sido de acá. Por eso no he salido a estudiar tampoco (...) Lo que pasa que irte a estudiar a fuera es un desafío personal, pero después puedes volver a Chile sin nada, en cambio si tú tienes algo con lo que vives y te va bien y tienes algunas cositas más, en realidad soy feliz con lo que tengo (Entrevistado 7, Ingeniería Forestal, Cunco)

Yo pretendo volver a mi comunidad, quiero vivir allá, porque yo me vine solamente por estudios y por problemas que tuvimos, yo quiero volver, quiero quedarme allá y vivir allá así de lunes a domingo (...) la gente mapuche como que sale de su lugar pero al final igual siempre quiere volver, yo estudié para volver allá ojalá hacer algo por la gente de allá porque por eso igual me hice profesional (Entrevistada 4, Pedagogía Básica Intercultural, Chol-chol).

Del mismo modo, es posible observar que son reiterados los relatos que expresan el propósito de mantener un vínculo económico y familiar al egresar de la universidad y al posicionarse profesionalmente en el mercado laboral:

Seguir manteniendo el vínculo con mi familia en Pucón, no es algo que se pueda perder porque es tu familia, o visitas también y económicamente, voy ayudar en lo que pueda (...) como mi hermana sigue estudiando, mis papas ya me han dicho que tengo que ayudar a mi hermana, entonces igual se mantendrá ese vínculo económico y familiar (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

(...) siempre está la idea de que si tú sales puedas tener un ingreso, puedas ayudar un poco a tu familia, es una cuestión moral y también es un deseo yo igual espero poder ayudar a mi familia y con ese ingreso, por ejemplo, poder ayudar a mi mamá comprarle sus cosas y ser solidario en realidad con la familia (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

4.7.- MIGRACIÓN DEL TERRITORIO DE ORIGEN

Cabe señalar, que algunas de las expectativas laborales manifiestan la intención de establecerse en la capital regional para tener un mejor acceso a las redes y oportunidades que brindan Temuco y sus alrededores para llevar a cabo sus proyectos futuros. Los estudiantes mapuche reconocen así, algunos *factores de expulsión*, como los denomina Ruiz (2008), y sostienen que el retornar a sus lugares de origen, podría significar una desvinculación de algunas iniciativas que han desarrollado durante su período académico, además reconocen que no cuentan con soportes tecnológicos (internet) que faciliten la comunicación directa con las redes y las organizaciones sociales, laborales y políticas donde participan algunos estudiantes:

Como que igual quiero seguir estudiando o si no establecerme acá en Temuco, no en la ciudad, pero tener un lugar donde pueda reunir a los agricultores pequeños de diferentes territorios más que nada porque la burocracia se facilita un poco estando acá (...) Y sobre si volver, pienso que no volvería por ahora allá (...) porque como profesional irme a mi territorio, a mí comunidad específicamente me permitiría desvincularme de todo esto, del centro, de las redes, entonces en vez de fortalecerme sería como retroceder (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

(...) en este caso la carrera ahí juega una cuestión que es lo ideal y lo real y lo ideal se pide que tú siempre estés en contacto con tu lof, pero lo real no te lo permite por el tema de trabajo, por el tema de oportunidades, porque en el campo uno puede ir y estar allá y generar cuestiones, pero en sí uno siempre en los tiempos actuales necesita tener algún vínculo, en este caso, con organizaciones que están en alguna ciudad para ir generando más fuerza y más redes, entonces es por una cuestión de acceso. En este caso mío, yo me voy a Maite y en Maite no tengo internet, radio prácticamente no se escucha porque no hay señal (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

También, nos encontramos con un caso de migración del lugar de origen a otra ciudad del país, ya que las expectativas laborales se ven afectadas por la imposibilidad de ejercer su profesión en sus territorios de origen por la escasa demanda de profesionales:

(...) Pucón me gusta como ciudad yo feliz me quedo a vivir ahí, pero no tengo campo laboral, a menos que yo haga mi propia empresa, pero eso tendría que ser en un par de años más (Entrevistada 5, Ingeniería Comercial, Pucón).

Es importante señalar, que en este escenario regional, persiste la ausencia de compromisos sociopolíticos y económicos que permitan construir un modelo de desarrollo unificado entre los diferentes agentes territoriales (Estado, sector empresarial, sociedad civil, universidades, agentes tecnológicos, centros de capacitación de recursos humanos, etc.) que otorguen condiciones de confianza laboral entre los actores locales, incorporando un compromiso con el empleo digno que garantice la necesaria cohesión social (Alburquerque, 2007). En esta misma línea, a la Universidad Católica de Temuco, tiene la oportunidad de generar instancias de vinculación entre los estudiantes mapuche con sus territorios de origen y asumir una formación profesional y académica contextualizada, es decir, producir conocimiento al servicio del desarrollo regional y de las comunidades locales, articulando de esta manera la formación profesional a la inserción laboral y productiva en este territorio.

4.8.- EXPECTATIVAS ECONÓMICAS

La mayoría de los entrevistados aspiran a tener una estabilidad económica y laboral en el tiempo que les permita cubrir las necesidades básicas, pagar deudas y contribuir económicamente a su familia:

(...) como estuve toda una vida estudiando y vivía con la nada, ya cualquier cosa era mejor de lo que ya tenía, entonces básicamente yo decía si me pagan dos pesos feliz, pero si puedo tener tres mejor, porque no tenía nada y uno termina prácticamente endeudado (Entrevistado 7, Ingeniería Forestal, Cunco).

Y en cuanto a las expectativas económicas no sé, que alcance para vivir y un poquito más a lo mejor, pero no ser millonario, un profe jamás ha sido millonario, ni lo va a ser tampoco (Entrevistada 3, Pedagogía Básica Intercultural, Temuco).

(...) el hecho de trabajar de forma independiente, poder tener mis cosas va a permitir a que yo ayude a mi familia en cuanto a lo económico, entregar una cierta cantidad de dinero a mis papás y también ayudar a mis hermanos (...) Yo sé que no voy a ganar mucha plata, pero con tal que pueda hacer mis cosas, que tenga para vivir y para ayudar a mis familiares (Entrevistado 1, Pedagogía Básica Intercultural, Tirúa).

También se observa, un desapego a cuestiones materiales donde emerge una racionalidad que pretende acumular experiencia de vida por sobre el dinero, además de valorar un desempeño profesional acorde a la retribución social que pueda realizar:

Yo con lo que tengo me estoy bien no necesito nada más, pero prefiero antes que la plata, mejor la experiencia de vida que uno acumule (...) Si hago algo bueno, social y que eso tenga un fruto pienso que mis expectativas económicas

tienen que ser de acuerdo a eso, o sea, tampoco ganar tanto pero pienso que puedo reclamar mi sueldo de acuerdo al beneficio que puedan tener las cosas que hago (Entrevistado 6, Agronomía, Lonquimay).

Por otro lado, nos encontramos con una concepción que busca generar procesos de revitalización cultural mapuche en el plano económico, donde se revalorarían las lógicas y las prácticas que operan dentro de las relaciones económicas del pueblo mapuche:

(...) que la plata no nos corrompa, sino que tengamos la plata como un medio, no como un fin. Entonces si logramos gobernar la plata vamos a poder lograr ciertas cuestiones que queramos y que se relaciona con la autonomía (...) Y también reconocer y re aprender el tema de la economía mapuche y es una cuestión netamente importante. Ahí entra el tema de los trafkintu, el tema del buen vivir para el mapuche y el buen vivir quiere decir cómo generar sus recursos propios en armonía con la naturaleza y con la gente (Entrevistado 2, Pedagogía Básica Intercultural, Curarrehue).

5.- CONCLUSIONES

5.1.- ACCESO AL SISTEMA UNIVERSITARIO

El estudio realizado, nos muestra que la Universidad Católica de Temuco ha mantenido la cobertura y matrícula de estudiantes mapuche desde los años 2009 al 2011, y ha concentrado los canales de difusión para el proceso de inserción al sistema universitario y postulación a los distintos beneficios estudiantiles en los sectores urbanos de la región. Por el contrario, los estudiantes mapuche procedentes de comunidades y de zonas rurales, se informan por familiares y a través del programa Plan Compensatorio.

5.2.- PERTINENCIA CULTURAL A NIVEL CURRICULAR

Los entrevistados evalúan que en el área de ingeniería y de recursos naturales no se han incorporado los conocimientos de la cultura mapuche, ya que predomina una lógica científicista y monocultural que ha invisibilizado su identidad, sus concepciones de mundo, sus formas de aprendizaje, lenguas y prácticas sociales. En este contexto formativo, los estudiantes mapuche enfrentan dificultades de aprendizaje y un fuerte proceso de asimilación cultural. Sin embargo, existen ramos complementarios a la malla curricular, que incorporan dicho conocimiento, pero son optativos de cursar. Esta realidad particular, podría extrapolarse a la relación compleja que experimentan los pueblos indígenas y la educación superior en las sociedades latinoamericanas, ya que estas instituciones educativas presentan profundas limitaciones para concretar proyectos de interculturalidad, al adecuarse completamente a las demandas y lógicas del mercado laboral tendientes a homogeneizar racionalidades y prácticas culturales.

Los docentes de las Facultades de Ingeniería y de Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco, manifiestan una valoración del conocimiento mapuche y una disposición a imaginar su inclusión, pero queda anclada sólo en una perspectiva moral y retórica. Reconocen que existe un desconocimiento sobre la cultura mapuche y que los esfuerzos por incorporar algunos elementos del conocimiento mapuche, responden a iniciativas individuales y no a un proyecto institucional. Sin lugar a dudas, en este contexto formativo se ha reproducido una dinámica que tiende a *folclorizar* la cultura mapuche.

A diferencia de los hallazgos revelados en las facultades señaladas, la carrera de Pedagogía Básica Intercultural incorpora el conocimiento mapuche y el conocimiento occidental sustentados en un enfoque intercultural. Sin embargo, los estudiantes mapuche reconocen algunas falencias respecto a la enseñanza del mapudungun, ya que habrían variaciones lingüísticas locales, que no son integradas por los docentes, entregando un conocimiento descontextualizado de las identidades territoriales presentes en esta región. Esta situación, ha provocado distorsiones en el conocimiento adquirido e inseguridades en los estudiantes.

La experiencia educativa de las instituciones de educación superior en América Latina, se ha caracterizado por incorporar a los pueblos indígenas desde un reconocimiento superficial de sus culturas e identidades, sin readecuar sus principios educacionales, contenidos, diseños curriculares y programas de estudio para

atender la diferencia cultural. Este panorama también, es visualizado en este contexto local, generando procesos que han debilitado la identidad mapuche en sus estudiantes. No obstante, la experiencia formativa en la Universidad Católica de Temuco también, ha incidido en construir procesos de revitalización cultural o fortalecimiento identitario sobre todo en sus estudiantes mapuche de la carrera Pedagogía Básica Intercultural.

5.3.- EXPECTATIVAS LABORALES

Con respecto a las expectativas laborales y su relación con los territorios de origen, los estudiantes mapuche que experimentaron procesos de fortalecimiento identitario o revitalización cultural en este contexto formativo, principalmente los estudiantes de Pedagogía Básica Intercultural, se muestran proclives a retornar a sus territorios de origen para aportar a través de su formación humana, académica y profesional con la realidad del pueblo mapuche, y en último término, contribuir en la transformación de las condiciones de desarrollo económico, político, social y cultural presentes en la región.

Las migraciones del territorio de origen de aquellos estudiantes mapuche provenientes de zonas rurales, se deben a factores de expulsión relacionados a la escasa demanda de profesionales, a la carencia de soportes tecnológicos que permitan la comunicación directa con las redes y las organizaciones sociales, laborales y políticas donde participan algunos estudiantes en la ciudad de Temuco. Sin embargo, también se han apropiado de sus territorios de origen en términos simbólicos y subjetivos, para ejercer su quehacer profesional desde este contexto regional.

Finalmente, cabe señalar que la Universidad Católica de Temuco tiene la oportunidad de liderar instancias de vinculación entre los estudiantes mapuche con sus territorios de origen a través de una formación profesional y académica contextualizada (pertinencia cultural a nivel curricular), que esté al servicio del desarrollo regional y de las comunidades locales, para articular la formación profesional con la inserción laboral y productiva en la región de la Araucanía. Este desafío incluye el compromiso y la voluntad política de los diferentes agentes territoriales (Estado, sociedad mapuche, sector empresarial, sociedad civil, agentes tecnológicos), que posibiliten escenarios laborales acordes a las necesidades psicosociales y culturales de los futuros profesionales.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las siguientes personas, que colaboraron a través de sus entrevistas, aportando significativamente en esta investigación: Cesar Llanquileo Velásquez, Cristian Pacheco Huaiquifil, Joseline Flores Baldevenito, Yasna Antimil Morales, Nancy Calfunao Garrido, Iván Curiqueo Camar, Felipe Pichinao Mariano, Celso Navarro, Rodrigo Arias y Oscar Soto.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, F. (2007). *Desarrollo local en América Latina: Oportunidades y desafíos para el trabajo decente*. Recuperado del sitio Web del Departamento de Integración de Políticas Grupo de Políticas Nacionales de la Oficina Internacional del Trabajo de Ginebra. Recuperado el 6 de abril de 2012 de <http://bit.ly/YFxAxG>

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales, Introducción*. Recuperado el 6 de abril de 2012 de <http://bit.ly/10iFqjC>

Bengoa, J. (2007). Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior de Chile. En: *Revista _ISEES de inclusión y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (2), pp.65-81.

Bello, A. (2009a). *Diversidad cultural y políticas públicas para una educación superior inclusiva en Chile y América Latina*. En: *Revista _ISEES de inclusión y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (5), pp.11-26.

Bello, A. (2009b). “*Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación*” En: L. López (editor), *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía* (pp. 57-76). Bolivia: Plural Editores.

Bello, A. (2009c). “*Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina*” En: L. López (editor), *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía* (pp. 455-498). Bolivia: Plural Editores.

Bourdieu, P. (1992). *Réponses, Pour une Anthropologie Reflexive*. París, Seuil.

Brunner, J. (2006). Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión. Proyecto FONDECYT N°1050138: “Educación Superior Universitaria 1990-2004: Mercado y Regulaciones”. Manuscrito.

Castillo, M. (2006). *Metamorfosis laboral y experiencia del trabajo en el contexto mexicano*. Recuperado el 6 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/12ecfK2>

Chipana, C. (1997). *La universidad y los Pueblos indígenas, mito o realidad*. Recuperado el 28 de marzo de 2012 desde <http://bit.ly/13zff4b>

Czarny, G. (2010). *Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior*. Recuperado el 4 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/10GzZIX>

Dema, G. (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Recuperado el 6 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/13i3csB>

Dirección General de Gestión Institucional de la UCT. (2011). *Porcentaje de estudiantes indígenas y total por facultad*. Datos proporcionados por la DGGI sobre la distribución de estudiantes indígenas por carrera.

Domínguez, M. (2009). *Responsabilidad Social universitaria*. En: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, (8), pp. 37-67.

Geertz, C. (1988 [1973]). *La descripción densa*. En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Giménez, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En: G. Giménez & R. Pozas H. (eds.), *Modernización e identidades sociales* (p.p 151-183). México D.F.: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de México e Instituto Francés de América Latina (IFAL).

Giménez, G. (1999). Territorio, Cultura e Identidades: La Región Socio-cultural. *Revista de Estudios sobre las Culturas Contemporáneas de la Universidad de Colima*, V (9), pp. 25-57.

Giménez, G. (2008). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Recuperado el 16 de mayo de 2012 desde <http://bit.ly/18tSUbc>

Julca, F. (2010). *Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash*. En: *Revista ISEES de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (7), pp. 115-130.

JUNAEB. (2011). *Datos Beca Indígena Educación Superior para los años 2009, 2010, y 2011*. Departamento de Becas, Región de La Araucanía.

López, L.E., Mota, R., Hamel, R.E. (2009). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe* En: López, L.E. (Ed.), *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 221-290). Bolivia: Plural Editores.

Macías, R. (2012). *Trabajo sociocultural comunitario y extensión universitaria. Precisiones conceptuales, metodológicas y prácticas*. Recuperado el 7 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/11jK5K>

Maillard, C.; Ochoa, C.; Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias Indígenas de la región metropolitana. *Revista Calidad en la Educación*, (28), pp.176-201. Recuperado el 7 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/15pKEKy>

Martins, E. (2012). *Educación Superior, Pueblos indígenas: avances y desafíos, ¿conmemoración o reflexión?* En: *Revista ISEES de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior: fundación Equitas*, (10), pp.115-128.

Matos, D. (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y equidad en la Educación Superior*. En: Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Recuperado el 7 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/17LWLis>

Montañés, M. (2002). *Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local*. En: F. Garrido & T. Rodríguez-Villasante P. (eds.), *Metodologías y presupuestos participativos*, (pp. 123-152). España: Editores: IEPALA_CIMAS.

Mungaray, A. (2001). *La educación superior y el mercado de trabajo profesional*. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.3, núm.1, pp.54-66. Recuperado el 12 de mayo de 2012 desde <http://bit.ly/17LWNqD>

Stavenhagen, R. (2005). *Los derechos humanos y las cuestiones indígenas*. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, E/CN.4/2005/88 6 de enero de 2005, Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas.

Peralta, H. (2009). *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*". En: *Revista _ISEES de inclusión y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (5), pp.27-32.

Ruiz, F. (2008). *¿Nacer en el campo-morir en la ciudad?: Exclusión y expulsión de los jóvenes de áreas rurales de América Latina*. En: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, vol. 9, núm.2, pp. 181-195. Recuperado el 7 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/16hmNwb>

Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis para optar al grado de Magister en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina.

Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Wuthnow, F. (1987). *Meaning and Moral Order*. Berkeley: University of California Press.

Zapata, C. (2008). *Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile*. En: *Revista _ISEES de inclusión y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (5), pp.71-97. Recuperado el 4 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/10qIQhg>