

Una mirada histórica de la relación del estado nación chileno con los pueblos originarios

*A historical look at the relationship of the nation state
Chilean with native peoples*

Jorge Sir Cáceres.

UNAP Universidad Arturo Prat. Chile
jsir@unap.cl

Versión electrónica

<https://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/issue/view/3>

Resumen

Chile se ha desarrollado históricamente desde la homogeneidad cultural, marginando a indígenas y a grupos populares de la vida social y cultural y que a partir del siglo XIX, se constituye como un Estado moderno, creando para ello una férrea y sólida identidad uniforme que nos caracterice como nación para sí alcanzar el desarrollo. Los dos siglos de vida independiente han reafirmado la idea de uniformidad bajo un discurso político que no reconoce la diversidad cultural y, en este trabajo, exponemos la relación del Estado chileno y los conflictos que se han generado.

Palabras clave: Estado homogéneo, identidad cultural, diversidad cultural, conflicto

Abstract

Chile has developed historically from the cultural homogeneity, marginalizing the indigenous people, and popular groups of social and cultural life. As of the nineteenth century, Chile is constituted as a modern State, creating for it a strong and solid uniform identity that characterizes us as a nation in order to achieve development. The two centuries of independent life have reaffirmed the idea of uniformity under a political discourse which does not recognize cultural diversity. This work shows the relationship between the Chilean State and the conflicts that have arisen therefrom.

Keywords: Homogeneous state, cultural identity, cultural diversity, conflict

Introducción

En América Latina las políticas públicas se han generado históricamente desde el Estado nación respondiendo a las demandas de la élite con un enfoque mono cultural que excluye los modos de vida de las comunidades que constituyen lo multicultural. Los pueblos indígenas de América Latina han experimentado las políticas de segregación, homogeneización, asimilación, integración y exclusión, y no obstante ello, mantienen vigentes sus demandas de justicia socioeconómicas y culturales centradas en la reivindicación de éstas.

En el contexto latinoamericano la reflexión intercultural, como eje de una educación inclusiva, no se limita a un simple análisis teórico sino que esta constituye la base de investigaciones asociadas a una práctica en relación con realidades concretas, como es el caso de la elaboración de programas de educación, en las cuales el bilingüismo y la interculturalidad son los fundamentos de la práctica educativa (Montoya, 1990; Gasché, 1989, 1998, 1999; Godenzi, 1996).

La interculturalidad busca construir relaciones pedagógicas y un diálogo en términos de igualdad, que articule de manera creativa los diversos conocimientos y los diferentes sistemas de valores. En América Latina la escuela oficial es tributaria del modelo occidental: desde el siglo XIX se institucionaliza paralelamente a la constitución de las repúblicas, y es a partir del siglo XX que esta educación oficial y los programas de alfabetización impondrán sistemas de valores foráneos a las culturas indígenas.

A pesar de la resistencia cultural y la represión que provocaron, el occidente impuso su visión de mundo, su lengua y su cultura. (Montoya, 1990, 1998; Marín, 1992, 1994; Ugarteche, 1999). La educación a partir de la reflexión intercultural y bilingüe constituye el vehículo a través del cual se expresa la canalización de la defensa de estos derechos en África, Asia, Oceanía, Europa, América del Norte y algunos países de América Latina. (Lipka, J. & Stairs, A.; Rostowski, J., 1973; Teasdale, 1999). Es importante destacar que la Educación intercultural bilingüe, EIB, ha ganado espacios en los últimos años en América Latina.

Desde sus principios, como ensayo modesto de parte de los misioneros, con folletos y abecedarios mimeografiados, hasta su modalidad oficial al interior de los sistemas educativos de los Estados. Este camino ha sido posible gracias a las luchas de las organizaciones indígenas y al apoyo externo de las Agencias de Cooperación, de los Bancos Multilaterales y de las ONG.

Las innovaciones que tienen más impacto e influyen también en los sistemas nacionales son las siguientes: el papel preponderante de la comunidad y de sus saberes, lo que lleva a un currículo más pertinente y con mayor preponderancia en la dinamización de la comunidad y en el creciente rol atribuido a las comunidades lingüísticas en la administración de la educación, preludio a una descentralización y/o autonomía regional y local; la adopción de nuevas didácticas y trabajos de aula en sintonía con una Pedagogía de Reforma, apoyada por el desarrollo de nuevos materiales y un enfoque constructivista.

En la Declaración de Temoaya del Segundo Encuentro Continental de Pueblos Indígenas, realizado en 1993 en el Estado de México, se menciona que la educación en territorios indígenas debe tener como base la filosofía y opinión de la gente indígena, reclamando a los Estados-nación apoyar la instrucción indígena en sus propios idiomas, cosmovisión y de igual manera en el Primer Encuentro Internacional de la Participación Social en Educación del Abya Yala, efectuado en Cochabamba, Bolivia, en octubre del 2008, entre otros aspectos se acordó impulsar como política de Estado el desarrollo de la educación intracultural intercultural plurilingüe en los pueblos indígenas y no indígenas del Abya Yala; así como conformar los órganos de participación social en educación de acuerdo a sus formas propias de organización social, territorial y contexto cultural de los países que lo forman, además recuperar, potenciar y replicar las experiencias nacionales e internacionales de educación intercultural bilingüe de los pueblos, naciones y nacionalidades indígenas originarias como base para el desarrollo de la EIB del Abya Yala. Machaca (2012).

En México se les ha denominado como sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena De Gortari, (1963), ciencias nativas Cardona, (1985), conocimiento campesino Toledo, (1994), sistemas de conocimiento tradicional Seminario Internacional, (1996) o sistemas de saberes indígenas Argueta, (1997; Argueta et al., 2002). En otras latitudes se les ha llamado ciencia de lo concreto Lévi-Strauss, (1972: 11), conocimiento popular, ciencia del pueblo Fals Borda, (1981 y 1987), ciencia emergente y más recientemente epistemologías locales o epistemologías alternativas Descola y Palsson, (2001: 24); Hviding, (2001: 198).

En la literatura anglosajona se les ha denominado Local and indigenous knowledge systems (LINKS, 2005) y Non western knowledge. En los textos sobre temas ambientales se les denomina: conocimiento ecológico tradicional, conocimiento ambiental y Traditional ecological knowledge Johnson, (1992). En el ámbito de la medicina, medicina indígena, medicina tradicional, medicina herbolaria, Non western medicine, Folk medicine (Foster, 1953) y en de la agricultura conocimiento campesino, saberes agrícolas locales, conocimiento tecnoproductivo campesino Díaz et al., (2004: 59), persistiendo la idea de su lejanía con lo racional científicamente demostrable. La Declaración de Budapest ICSU-UNESCO (1999) llama a preservar y promover el patrimonio y saber cultural ancestral, sugiriendo a los Estados nacionales el reconocimiento de dichos saberes tradicionales.

Construcción homogénea del Estado nación chileno.

Chile se ha desarrollado históricamente desde la homogeneidad cultural, marginando a indígenas y a grupos populares de la vida social y cultural y que a partir del siglo XIX, se constituye como un Estado moderno, creando para ello una férrea y sólida identidad uniforme que nos caracterice como nación para sí alcanzar el desarrollo. Bengoa (2008) Los dos siglos de vida independiente han reafirmado la idea de uniformidad bajo un discurso político que no reconoce la diversidad cultural. El sistema educativo chileno se caracterizó, hasta la década de los noventa, por su concepción homogeneizadora educativa, aunque el discurso oficial planteaba la flexibilidad y adecuación curricular hacia los estudiantes. Hevia (2012), que ha dejado en claro que la identidad nacional está compuesta por diversas comunidades culturales que se han desarrollado en contextos históricos y geográficos diversos y que tensiona el sustento de que en Chile solamente existe una sola nación: la chilena. Constitución Política de Chile, 1980.

El Estado chileno ha promovido normativas jurídicas en reguardo de las culturas de los pueblos originarios al interior del territorio nacional. La Ley N° 19.253 es un instrumento de real significación para el desarrollo y pervivencia de estas culturas. La creación de CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, como institución permanente del Estado, es un avance valorable en la promoción de políticas educativas hacia los pueblos originarios. La Ley N°19.253 en el Título IV, Artículo 28 es explícita :a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena; b) El establecimiento en el sistema escolar nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlos positivamente; c) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior; d) La promoción de expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, cultural e histórico indígena.

Si bien es cierto que en el momento en que se promulgó la institucionalidad indigenista vigente en Chile, Ley N° 19253 o Ley Indígena, se presentó un ambiente favorable a las demandas históricas de este sector, entre ellas las del acceso a un tipo de educación pertinente, la carencia de políticas coherentes sostenidas en el largo plazo ha impedido, hasta la actualidad –salvo excepciones muy específicas– el surgimiento de un marco eficaz de EIB.

En este sentido, a las buenas intenciones de ciertos marcos regulatorios y de personas e instituciones puntuales, se contraponen la persistencia de un modelo de Estado homogéneo en el que la diversidad étnica y cultural es mirada con sospecha y recelo, e incluso como un elemento antagónico del sentir nacional.

En las primeras décadas del siglo XX surge en América Latina un pensamiento que postula que la escuela debe ser concebida como intermediaria del cambio social en la región. En el contexto latinoamericano la reflexión intercultural va más allá de una mirada teórica, puesto que constituye la base de investigaciones sociales, multidisciplinarias e interdisciplinarias, asociadas a las prácticas efectivas de elaboración de programas en el tratamiento de la diversidad cultural sean los fundamentos del quehacer educativo al interior de las aulas de nuestras escuelas.

La inclusión de saberes de los niños y niñas mapuche de contextos comunitarios rurales podría representar, a futuro, una contribución significativa en el desarrollo de políticas educativas que propendan al establecimiento efectivo de la interculturalidad en las escuelas con población escolar indígena. En Chile, la Dra. Nolfá Ibáñez es precisa en su planteamiento. "Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura" Ibáñez (2004:61).

El tratamiento de la EIB por el Estado chileno.

En el caso de Chile, la Ley 19.253 o Ley Indígena de 1992 y la L.G.E, Ley General de Educación, del año 2009, se constituyen como herramientas que propenden al desarrollo cultural de los pueblos originarios. En 1996, el currículo chileno, en su Decreto 40, aprueba los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Educación Básica y fija las normas generales para su aplicación. En este Decreto

se establece, por primera vez en Chile, el reconocimiento de las lenguas indígenas y se autoriza la readecuación de las secuencias de los OF y CMO para dar paso a la enseñanza bilingüe.

Para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben tomar en cuenta el carácter multicultural de la sociedad y procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales ONU (2007). El respeto de los derechos de las personas, la equidad en el acceso y la pertinencia de la educación favorecerían el desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas UNESCO (2005).

En la actualidad, algunas de las aspiraciones del movimiento indígena han sido incorporadas en los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación. Sin embargo, estos contenidos se refieren casi exclusivamente al despliegue de un conjunto de elementos culturales más o menos traspasables a los contextos formales, dejando en un segundo plano el desarrollo de iniciativas que promuevan el bilingüismo activo en zonas donde la población indígena es mayoritaria Censo 2002. Otra situación que va en desmedro de la EIB en Chile es que sus esfuerzos se han centralizado en los ámbitos rurales, aunque el mayor porcentaje de población con adscripción étnica es urbana. Censo 2012.

A esta situación se suma la de la formación inicial docente en la Educación Superior: salvo los casos puntuales de experiencias universitarias, como la Universidad Católica de Temuco con programas de EIB en contexto mapuche, y la Universidad Arturo Prat, a través del Proyecto del Instituto ISLUGA de EIB que se realiza en escuelas del altiplano con niños aymaras.

Las mallas curriculares no han incorporado el tratamiento de la interculturalidad y de la diversidad cultural, lo que en la práctica significa la carencia de docentes con formación intercultural para las escuelas básicas del país. Además, son pocos los profesores que hablan o leen algún idioma indígena lo que incide en que aquellas escuelas que ofrecen la modalidad de interculturalidad apenas se diferencien de las que imparten clases en castellano. Se suma otro factor agravante: como han demostrado algunos estudios de caso en que los padres de los niños indígenas prefieren que sus hijos hablen correctamente el castellano y no su lengua nativa. Williamson (2004, p. 35).

En síntesis, las experiencias de EIB generalmente no obedecen a un plan maestro coordinado por la instancia superior en la materia, es decir, el Ministerio de Educación. Las experiencias relativamente exitosas, desarrolladas en zonas con alta tasa de población indígena, tienden más bien a orientarse de acuerdo con iniciativas puntuales que se han realizado a partir, por ejemplo, de Fondos Concursables de los municipios que financian actividades o proyectos que no tienen continuidad ni sistematización y que, por lo general, dejan de realizarse una vez concluidos. Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche (2011). Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes.

Entonces, de modo preliminar, podemos plantear que en estos momentos los planes y programas de EIB más o menos eficaces aplicados en Chile responden, en un número importante, a inquietudes llevadas a cabo por comunidades u organizaciones rurales o de indígenas urbanos, que se enmarcan en el rescate y la preservación de una forma de interpretar sus modos culturales ancestrales, ya sea en la comunidad rural o en la urbe hacia donde han emigrado. Muchas de estas experiencias no fueron replicadas en el mundo indígena ni en las esferas oficiales de gobierno por falencias epistémicas,

metodológicas, de entendimiento y de comprensión de las concepciones culturales de los pueblos originarios, lo que impide que el Estado desarrolle políticas de pertinencia y de identidad cultural de los pueblos originarios de Chile.

El tratamiento de la Educación Intercultural Bilingüe, en adelante EIB, comienza a abordarse a partir de los años 90 cuando Chile recupera la democracia Sir (2008) sin experiencias ni conocimientos previos lo que ha dificultado su instalación. A partir de 1993, con la aprobación de la Ley 19.253, conocida como Ley Indígena, el tema ha tomado relevancia.

El reconocimiento a las etnias que habitan el territorio nacional ha implicado el uso y la conservación, por ejemplo de las lenguas indígenas Hirmas (2005) en zonas con alta densidad de personas con adscripción étnica, así como también la inclusión de contenidos propios de las culturas e idiomas de los pueblos originarios. Abarca (2004). Las escuelas con alta concentración de población escolar indígena trabajan con un currículo descontextualizado de la cultura y lengua de las comunidades.

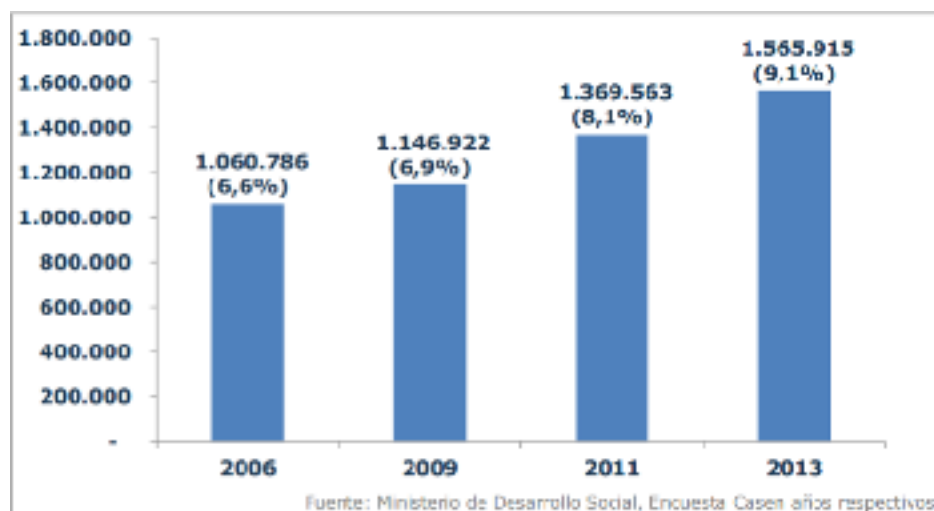
En 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con objetivos muy precisos: a) mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas; b) mejorar los aprendizajes de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica; c) fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano; d) incorporar a las familias y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales; e) incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas Abarca (2004:245).

En el año 2009 se aprueba la incorporación al currículum de Educación Básica el Sector de Lengua Indígena (SLI) considerando el rol de la lengua en la valoración y respeto de una cultura, exigiendo que las escuelas con más de 50% de niños de origen indígena desde el año 2010 y más de 20% desde el año 2013 ofrezcan obligatoriamente el SLI en su currículum División Jurídica MINEDUC (2020) que pretende la transmisión, de forma más fluida, aspectos significativos de las culturas indígenas como “la circularidad del tiempo, la relación de parte a todo con la naturaleza, la posición y definición de la persona con relación al entorno y la armonía entre partes” MINEDUC (2009:1).

La implementación del SLI incluye tres elementos esenciales: a) las escuelas deben estar adscritas al programa para acceder al apoyo del PEIB en asesoría y material didáctico; b) el establecimiento debe proponer un programa de estudios para ejecutar el SLI en su contexto y c) la implementación del SLI dependerá de una “dupla pedagógica” integrada por un educador tradicional y por un profesor guía, relevando la significancia y respeto del educador tradicional ante la comunidad y el aporte del profesor mentor que asegura la implementación del SLI de acuerdo a las exigencias didácticas. MINEDUC (2009).

Una característica esencial de los pueblos originarios es la oralidad. La oralidad “constituye una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación” MINEDUC (2009:122). La tradición oral es entendida como “las prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo” MINEDUC (2009:122) en que la tradición oral

apunta a escuchar y comprender los relatos fundacionales de la memoria comunitaria y a la reproducción de los modos culturales en los espacios locales mediante este recurso de a La oralidad posibilita, en las culturas indígenas, tanto el aprendizaje de la lengua como la incorporación de saberes situados que los padres, la familia y la comunidad les enseña a los niños y niñas y que contienen tanto la identidad cultural como el sentido de pertenencia sustentados en sus particulares cosmovisiones de mundo.



TAMAÑO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN CHILE, expresada en número y porcentaje (2006-2013)

Considerando lo anterior y la expresión absoluta de pertinencia a pueblos originarios, también se hace necesario desagregar los datos aportados, tomando en cuenta a la etnia y población total expresada en número y porcentaje. Datos que aporta el Ministerio de Desarrollo Social de Chile y desagregado entre los años 2006, 2009, 2011 y 2013.

El siguiente gráfico evidencia que el pueblo mapuche, representa la mayor poblacional histórica entre las diferentes etnias reconocidas, teniendo en la actualidad una población de 1.321.717 personas, alcanzando un 84,4% de la población total con pertinencia indígena. Le sigue el pueblo Aimara con un total poblacional de 120.621 personas, representando un 7,7 del total de pueblos originarios.

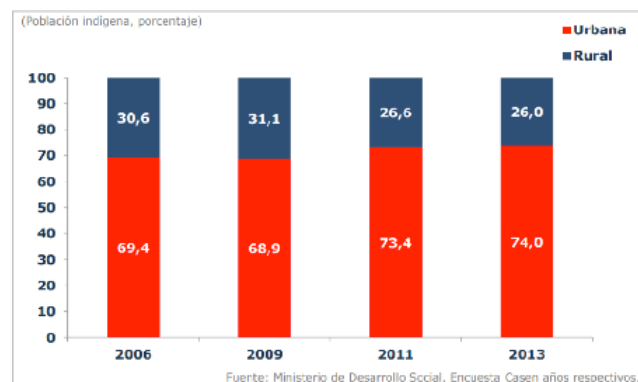
Posteriormente se encuentran los Diaguita, con una población total de 50.653 personas, representando un 3,2% del universo con pertinencia a pueblos originarios, siendo esta la etnia con mayor crecimiento porcentual entre los años 2006 y 2013 (1,7%), el que además se ha sostenido a lo largo de los años de aplicación de la encuesta.

Pueblo	2006		2009		2011		2013	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Aimara	83.265	7,8	89.009	7,8	99.270	7,2	120.621	7,7
Rapa Nui	2.221	0,2	5.232	0,5	4.893	0,4	2.553	0,2
Quechua	6.435	0,6	16.739	1,5	11.636	0,8	30.096	1,9
Mapuche	924.560	87,2	984.316	85,8	1.183.102	86,4	1.321.717	84,4
Atacameño	29.461	2,8	26.860	2,3	23.241	1,7	23.327	1,5
Coya	3.310	0,3	5.602	0,5	9.865	0,7	12.579	0,8
Kawésqar	1.812	0,2	1.906	0,2	1.177	0,1	3.498	0,2
Yagán	1.246	0,1	2.031	0,2	1.690	0,1	871	0,1
Diaguita	8.476	0,8	15.227	1,3	34.689	2,5	50.653	3,2
Total	1.060.786	100,0	1.146.922	100,0	1.369.563	100,0	1.565.915	100,0

TAMAÑO Y COMPOSICIÓN INDÍGENA, número y población indígena por pueblo originario (2006-2013)

El gráfico refleja la evolución poblacional, respecto del porcentaje de personas que habitan o viven en zonas urbanas y aquellas que lo hacen en zonas rurales. Expresándose con claridad un aumento de lo urbano, entre lo indicado para 2006 y lo que se presenta en 2013, generándose un aumento poblacional en dicha zona, y que representa un 4,6%, mismo porcentaje de retroceso expresado en la relación proporcional.

A pesar de existir tendencias relativamente estables respecto de la localización indígena, donde se observa la categórica tendencia a vivir en zonas urbanas, dicha condición genera su mayor aumento entre los años 2009 y 2011, alcanzando para el periodo un 4,5%, manteniendo estabilidad para los años posteriores, misma condición a la baja ocurre en los espacios rurales.



PRESENCIA Y DISTRIBUCIÓN EN EL TERRITORIO Distribución de la población perteneciente a pueblos indígenas por zona urbana y rural (2006-2013)

A partir de la desagregación por Pueblo Originario que realiza el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, se observa la tendencia de concentración de población indígena en zonas urbanas y se expresa en la siguiente tabla, la distribución de las diversas etnias respecto de su población porcentual en zonas urbanas y luego en espacios rurales. Según lo mencionado en apartados anteriores, donde se indica que el Pueblo Mapuche, representa la etnia con mayor concentración poblacional en la escala nacional, también expresa la mayor concentración indígena viviendo en zonas urbanas, observándose una leve disminución por año, en los que se realiza la medición, siendo la más significativa, aquella que se encuentra entre 2011 y 2013 (2.4%)

Así también del total de pueblos originarios que viven en zonas rurales, la etnia Mapuche representa el año 2006 al 93,4% del total de personas indígenas viviendo en dichos lugares, mientras que en el año 2013 llega a un 91,6%.

Conclusiones

Apartir de datos estadísticamente expresados, es que se observa en las diversas dimensiones, brechas relevantes asociadas a mayor vulnerabilidad de los pueblos originarios, situaciones que principalmente se expresan en condiciones de ingreso, y acciones subsidiarias del Estado, donde a pesar de desplegar diversos mecanismos, éstos no disminuyen de manera significativa las brechas existentes, inclusive en la desagregación a partir de quintiles de ingresos, se observa una profundización de la pobreza indígena, situación que se constata en los hogares agrupados en los quintiles más pobres o de menor ingreso.

En el avance de la política pública y la incorporación de nuevos componentes para comprender la pobreza desde elementos que no solo identifiquen el ingreso, se da cuenta también de la complejidad de la medición, a partir del enfoque multidimensional, perspectiva a partir de la cual se incorporan diferentes dimensiones de bienestar, sin embargo las connotaciones de desigualdad siguen marcando los diversos indicadores, ya sea en comparación con la población no indígena, como también aquella vinculada con la comparación con otros quintiles y niveles de acceso.

También se indica que en Chile no existen actualmente instrumentos complementarios que permitan caracterizar en mayor magnitud a la población indígena y desagregar resultados por Pueblo Originario, siendo las principales estadísticas e instrumentos, estandarizados a la población general, motivo por el cual no se logra dar cuenta de la diversidad intercultural existente. Tampoco se logra evidenciar la existencia de indicadores propios y exclusivos a la interculturalidad, motivo por lo cual también la adscripción a pueblos originarios mantiene la discusión respecto de parámetros objetivos de pertinencia y aquellos subjetivos asociados a la identificación.

Por lo anterior también es la homogenización estadística poblacional como estrategia permite la invisibilización de las principales brechas de desigualdad, centrando la discusión y las problemáticas de los pueblos originarios en las contingencias noticiosas y acciones de resistencia y conflicto, no profundizando en la discusión de fondo y profunda que pudiera responder a la comprensión respecto de la interculturalidad, las paradojas asociadas a los paradigmas de integración/inclusión, la ciudadanía indígena y la representación política, etc. Sin embargo actualmente la homogenización poblacional, genera análisis de bienestar extensible a toda la sociedad, índices económicos y sociales que amplían las condiciones de bienestar objetivo y subjetivo del chileno/a, imágenes que en el escenario político nacional aportan tranquilidad y percepción social de desarrollo sostenible y equitativo.

Referencias bibliográficas

- Abarca, G (2004). Educación intercultural bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile. En UNESCO, Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la EIB (págs. 241-254). Buenos Aires: IPE-UNESCO
- Bello, A. (2004), Etnicidad y ciudadanía en América Latina; la acción colectiva de los pueblos indígenas, Serie Políticas Sociales N° 79, CEPAL; Santiago.
- Bengoa, J. (1987) Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX. Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos, Santiago de Chile.
- Bengoa, J. (1996) Población, familia y migración mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad mapuche, en revista Pentukun (Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO) N°6.
- Boas, F. (1938). Cuestiones fundamentales de antropología cultural. Buenos Aires; Solar.
- Bradford, M. (1976). “El sistema de valores del mapuche.” En: Dillehay, Tom (Compilador), Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur-central. Temuco, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional.
- Bonfil B, G (1988) La teoría del control cultural en estudios de procesos étnicos. Publicado en Anuario Antropológico 86 (Editora Universidad de Brasilia Tempo Brasileiro).
- Casassus, J. 2010. La política de reforma basada en estándares aplicada en Chile. Una mala idea. En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. Ecos de la Revolución Pingüina. Santiago: Pehuen.
- Cañulef, E (2002) Consideraciones para una didáctica de los valores en la eib. Instituto de Estudios Indígenas. Temuco, UFRO.
- Cañulef, E. (1996) Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena. Temuco. Editorial Pillán.
- Caro, A. (1997) Pautas de crianza en familias mapuches rurales de la IX región, Temuco, Chile, en Nogueira, Francisca y Monteiro Jhon Confronto de culturas: Conquista, resistencia, transformacao, Sao Paulo.
- CONADI – UTEM (2008) Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VII, IX y X región. Informe de resultados.
- Carretero, M (1994) Constructivismo y educación. Buenos Aires. Edit. Aique.
- Chihuailaf, E (2010) Relato de mi sueño azul. Pehuén. Chile.
- Constitución Política de Chile. 1980.
- De Augusta, F (1903) Lecturas araucanas. Editorial Kushe. Temuco. Chile.
- Del Rincón, J (2002) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
- Faron, L (1969) Los mapuches, su estructura social. F.C.E. México.
- Figuroa, V (2012), La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes. Revista Anales, Séptima serie, N°3.
- Foerster, R (1995) Introducción a la religiosidad mapuche. Editorial Universitaria. Chile.
- Foerster, R. y Vergara, J (2000), Los mapuche y la lucha por el reconocimiento en la sociedad chilena, en Castro (Ed.) Congreso Internacional. Derecho Consuetudinario y pluralismo legal; desafíos en el tercer milenio. Arica. Granada: S.D.G Elle Ediciones.
- Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. GEDISA Editores.
- Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. PAIDOS, México. pp.37.

- Giddens, A (1984) *The constitution of society*. University of California Press.
- González, J. y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación*. AMARU Ediciones. Salamanca.
- Hall, G., Patrinos, A. *Pueblos Indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Informe Banco Mundial, 2004.
- Hidalgo, V. (2002). *Educación e Interculturalidad*". En Sevilla, D; Luengo, J. y Luzón, A (2000). *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*.
- Hirnas, C (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago UNESCO.
- Hobsbawm, E (1997). *La invención de las tradiciones*. Río de Janeiro. Paz y Tierra.
- Hopenhayn, M., "¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura", en Mato, D., (ed.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- Hopenhayn, M., Bello, A., "Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y El Caribe", en *Serie Políticas Sociales*, N° 47, Santiago: CEPAL, 2001.
- Housse, E. (1939). *Une épopée indienne. Les Araucans du Chili*. París: Librairie Plon.
- Ibáñez, N (2015) *La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud* (Vol. 13 no 1 ene-ju 2015)
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz, T., Druker, S & Rodríguez, M.S. (2014) *La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación*. *Convergencia, revista de Ciencias Sociales*. 119 (59), pp 215-240.
- Latcham, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes
- Marileo, A; Salas A., R (2010) *Filosofía occidental y filosofía mapuche: iniciando un diálogo*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Católica de Temuco.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Editorial Tecnos.
- Millaleo, S. *Ser o no ser mapuche o mestizo*, véase online en <https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/sermapuche-sermestizo.htm>, (26/02/2017)
- Millanao, R (2002) *Lago Budi*. Relato oral.
- MINEDUC (2005) *Orientaciones para comprender la implementación del Sector de lengua indígena*.
- MINEDUC (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y media*. Actualización
- MINEDUC (2011) *Orientaciones para comprender la implementación del Sector de lengua indígena*.
- Molina, J. I. (1778). *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile*. Traducción de Domingo Joseph. Madrid: Antonio de Sacha.
- Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los Araucanos*. Padre Las Casas, Temuco: Editorial San Francisco.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E., México.
- Painequeo, H. (2010). *Temuco*, Relato oral.
- Pérez, G (2007) *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Chile, noviembre ,2007.
- Pirttijärvi, J., *Indigenous Peoples and Development in Latin America*, University of Helsinki, Finlandia, 1999. (traducido por Verónica Figueroa Huencho, en su ensayo "La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas

- pertinentes”)
- Popol Vuh. Literatura Maya. (2016) Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- Pulido, R. y Prados E (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica. Málaga.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Catriquir, D.; Llanquinao, G. (2004). “Kimeltuwünmew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar conocimientos mapunche en el proceso de formación inicial en educación intercultural”. En: Grupo de Investigación, Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente (pp. 53-148). Temuco, Chile: Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D (2005) Educación intercultural desde la teoría del control cultural en el contexto de la diversidad sociocultural mapuche, en Cuadernos Interculturales año 3,nº4, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso.
- Quilaqueo,D; Quintreleo,S (2007) Saberes educativos mapuche: un análisis desde la perspectiva de los kimche. UFRO. Temuco.
- Quilaqueo, D (2008) Categorías de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada, en Estudios Pedagógicos XXXIV, nº 2, Valdivia.
- Quilodrán Raguileo, Loreto (2016). Comunicación oral. Saltapura.
- Quintupill, Erwin (2016). Comunicación oral. Saltapura
- Raguileo, Martín (2016). Comunicación oral. Saltapura.
- Rapiman, S (2002). Puerto Saavedra. Relato oral.
- Rey, G., “Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan”, en Revista Digital de Cultura Pensar Iberoamérica, véase online en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a04.htm>, (01/03/2017).
- Rockwell, E (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Voces de la educación. Buenos Aires, Argentina.
- Rocckwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985 ,pp.45). México, DIE.
- Sacristán, J (1998). Socialización: procesos de aprendizaje. Biblioteca Nacional Maestro.
- Salas, A (1992) El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos. Editorial MAPFRE, Madrid, España.
- Salas, A (1996) Lenguas indígenas de Chile. Etnografía, sociedades indígenas contemporáneas y su ideología, Hidalgo, Jorge y Schiapacase, Virgilio (eds.), Editorial Andrés Bello, Santiago, 257-295.
- Schültz, A. (1973). Fenomenología del mundo social. Paidos. B. Aires.
- Sir, J (2002). Pewenche. Una mirada etnográfica. Ediciones del Colegio de Profesores de Chile, A.G.
- Sir, J (2008) La educación intercultural bilingüe. El caso chileno. FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Straus, A; Corbin, J (1990) Teoría fundamentada. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Strauss, A. (2002) Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ediciones Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Taylor, S. y Bogdam, C (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDOS.
- Todorow, T (2006) La conquista de América. El problema del otro. Siglo XXI, México
- Toledo, V (2006) Pueblo Mapuche, derechos colectivos y territorio, Ediciones LOM, Santiago, Chile.
- Tubino, F. (2004), La impostergable alteridad; del conflicto a la convivencia intercultural, en Castro-Lucic (Ed.) Los desafíos de la interculturalidad;

- Identidad, política y derecho, Santiago; Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- UNICEF (2011), Incluir, sumar y escuchar: Infancia y Adolescencia Indígena, Santiago de Chile.
- Valdés, M. El problema de lo urbano y lo rural, véase online en https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/urb_rur.htm (01/03/2017)
- Vygotski, L.S (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica/Giraldó.
- Woods, P (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, PAIDOS.
- Zemelman, H (1992) Educación como construcción de sujetos sociales. La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL.