



**UNIVERSIDAD POLÍTICA Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS:  
EXCLUSIÓN / INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MAPUCHE EN SEIS  
UNIVERSIDADES DEL SUR DE CHILE**

**Tesis de Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales**

LUIS GUILLERMO DAVINSON PACHECO  
JAMES PARK KEY (Profesor Patrocinante)

Osorno, Chile, 2020

## **Agradecimientos**

Expresar mis reconocimientos al Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales de la Universidad de Los Lagos, que me acogió y brindó la posibilidad de concluir este proceso de perfeccionamiento. De igual forma a todo el cuerpo docente del programa de doctorado que incidió en el logro de este objetivo, y que represento en el Dr. James Park Key por su constante apoyo profesional y humano en la dirección de esta tesis, que lo hace merecedor de mi sincera gratitud.

## Resumen

La relación del Estado con los Mapuche en el ámbito educativo constata un escenario que recrea situaciones de asimilación cultural y negación de las particularidades indígenas. La integración forzada a que fueron sometidos, el control cultural mediante la educación monocultural monolingüe, sumado el rol de las institucionalidades religiosas en esta misma tarea asimilatoria siguen dando muestras de exclusión social y política. Las universidades en este escenario coexisten con dos variables: a) la omisión del Estado a través de sus políticas educativas universitarias respecto de este estudiantado, y b) al desinterés institucional producto de las relaciones políticas de estas universidades con el entorno, que es dominado por elites políticas y empresariales que subvaloran, e incluso criminalizan las necesidades Mapuche, manteniendo a partir de sus influencias, acciones de carácter meramente asistencial que permean las lógicas universitarias. En el último decenio ha primado una concertación discursiva ministerial y de universidades sobre inclusión educativa, aludiendo al componente indígena, no obstante, continúan en la práctica invisibilizados y manteniendo brechas y desigualdades socio académicas en las universidades chilenas.

Esta investigación profundiza sobre la realidad universitaria del Chile del tercer milenio en su vinculación con los Mapuche; en cuatro dimensiones: a) la universidad en su función política; b) las situaciones de exclusión/inclusión social y educativa que se manifiestan; c) la expresión cotidiana de las políticas internas como respuestas o capacidades institucionales y, d) las principales características socioculturales que presentan los estudiantes Mapuche en su ingreso a las casas de estudios superiores. Las seis universidades analizadas están ubicadas en la macrozona sur del país, desde la Región del Maule a Los Lagos, territorio con presencia de población Mapuche, y son: Universidad Católica del Maule, Universidad de la Santísima Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad Austral de Chile y, Universidad de Los Lagos. Lo anterior, conforma una muestra representativa del sistema universitario chileno.

En cuanto a los contenidos sistematizados en el presente documento, este se estructura en ocho secciones, que correlativamente corresponden a un primer apartado denominado: Formulación del problema y aspectos metodológicos de la investigación. Se suman luego otras cuatro secciones que, bajo la figura de capítulos, desde el I al IV, se titulan: I) Universidad Política: ausencia y presencia Mapuche; II) Exclusión / Inclusión Mapuche: deudas y avances; III) Políticas Universitarias: Invisibilidad Mapuche y IV) Caracterización sociocultural de estudiantes Mapuche universitarios. Luego se suma una sexta sección que corresponden a las Conclusiones de la investigación, seguidamente de la Bibliografía y finalmente un apartado de Anexos.

## INDICE GENERAL

---

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Formulación del problema de investigación</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Universidad Política: Ausencia y presencia Mapuche</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo II</b>	
<b>Exclusión / Inclusión Mapuche: Deudas y avances</b>	<b>96</b>
<b>Capítulo III</b>	
<b>Política Universitaria: Invisibilidad Mapuche</b>	<b>141</b>
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Caracterización sociocultural de estudiantes Mapuche</b>	<b>182</b>
<b>Conclusiones de la investigación</b>	<b>227</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>254</b>
<b>Anexos</b>	<b>273</b>

## Índice de Cuadros y Tablas

---

## Índice de cuadros

---

Cuadro N° 1. Formulación de la Problemática de Investigación (A.1)	8
Cuadro N° 2. Aspectos Metodológicos de la Investigación (A.2)	8
Cuadro N° 3. Ruta de Investigación	13
Cuadro N° 4. Evolución Matrícula de Pregrado	33
Cuadro N° 5. Evolución Matrícula de Pregrado en las regiones VII, IX, XIV y X	34
Cuadro N° 6. Mensajes Presidenciales con alusión a Mapuche	69
Cuadro N° 7. Años de referencias y distribución de Ord. y Extraordinarios	77
Cuadro N° 8. Número de Páginas por Tipo de Actas	78
Cuadro N° 9. Total de Matriculados por año PUC	88
Cuadro N° 10. Edades	193
Cuadro N° 11. Composición de grupos familiares	193
Cuadro N° 12. Estudiantes que Rinden PSU	200
Cuadro N° 13. Género	208
Cuadro N° 14. Género en los Seleccionados a nivel Nacional	208
Cuadro N° 15. Edades en las seis universidades	209
Cuadro N° 16. Edades en los Seleccionados a nivel Nacional	209
Cuadro N° 17. Composición de los Grupos familiares en las seis universidades	210
Cuadro N° 18. Composición de los Seleccionados a nivel Nacional	210

## Índice de Tablas

---

Tabla N° 1. Evolución Carreras de Pregrado Zona Centro Sur	33
Tabla N° 2. Evolución Vacantes de Pregrado Zona Centro Sur	33
Tabla N° 3. Inscritos por grupo étnico	191
Tabla N° 4. Procedencia	192
Tabla N° 5. Género	192
Tabla N° 6. Parentalidad	194
Tabla N° 7. Educación Superior familiar	194
Tabla N° 8. Actividad del jefe de familia	196
Tabla N° 9. Ingresos económicos	197
Tabla N° 10. Grupo de Dependencia	198
Tabla N° 11. Rama educacional	198
Tabla N° 12. Educación de los padres: Padre	199
Tabla N° 13. Educación de los padres: Madre	199
Tabla N° 14. Caracterización Quinquenio 1991 - 1995	200
Tabla N° 15. Caracterización Período 1997 - 2003	201
Tabla N° 16. Caracterización 4tos Medios, 2008	202
Tabla N° 17. Aplicación Variable Étnica SUA	203
Tabla N° 18. Procedencia Mapuche de las seis universidades	206
Tabla N° 19. Procedencia Mapuche nacionales	207
Tabla N° 20. Parentalidad en las seis universidades	211
Tabla N° 21. Parentalidad de los seleccionados a nivel nacional	211
Tabla N° 22. Educación Superior familiar en las seis universidades	212

Tabla N° 23. Educación Superior familiar seleccionados a nivel nacional	212
Tabla N° 24. Actividad del jefe de familia en las seis universidades	213
Tabla N° 25. Actividad jefe de familia en los seleccionados nacional	214
Tabla N° 26. Grupo de dependencia en las seis universidades	215
Tabla N° 27. Grupo de dependencia en los seleccionados a nivel nacional	216
Tabla N° 28. Rama educacional en las seis universidades	216
Tabla N° 29. Rama Educacional en los seleccionados a nivel nacional	216
Tabla N° 30. Educación Padre en las seis universidades	217
Tabla N° 31. Educación Padre en los Seleccionados a nivel Nacional	217



## Introducción

El Estado de Chile su control asimilatorio que ha ejercido respecto del Pueblo Mapuche constituye un derrotero que trasciende múltiples planos y es particularmente en el ámbito educativo, donde se constata un escenario que recrean situaciones de asimilación cultural y negación de las particularidades de este pueblo indígena. La integración forzada a la que fueron sometidos, el control cultural mediante la educación monocultural monolingüe y el rol jugado por las institucionalidades religiosas en estas tareas asimilatorias siguen dando muestras de vigencia y por ende situaciones de exclusión social y política. Las universidades no están ajenas a este escenario de problemáticas; y es a partir de dos ámbitos explicativos que es posible un eje explicativo: el primero que se relaciona con una omisión de plano del Estado a través de sus políticas educativas universitarias respecto de este estudiantado, y en segundo lugar al desinterés institucional producto de las relaciones políticas de estas universidades con el entorno, dominado este último por elites políticas y empresariales que derechamente subvaloran, e incluso criminalizan las demandas Mapuche, manteniendo a partir de sus visiones e influencias, una serie de acciones de carácter asistencial y de omisión que permean las lógicas universitarias. Aspectos que han sido una constante histórica, se han ido consolidándose en un contexto neoliberal y que se expresa en el componente de financiamiento estudiantil del último decenio. De esta manera en el plano externo prima una concertación discursiva ministerial y de las universidades sobre objetivos de inclusión social y educativa enfocados también al componente indígena, continúan en los hechos, viejas prácticas de situarlos como un segmento invisibilizado y manteniendo las mismas brechas y desigualdades socio académicas de este Pueblo Indígena en las universidades chilenas.

Este escenario conduce a desafíos programáticos que en materia de educación universitaria se han ido instalando; así, las casas de estudios en la cotidianidad del quehacer formativo, han debido ir asumiendo un paradigma centrado en la competitividad y la meritocracia del mercado, que las insta a obtener un prestigio institucional, implicando la necesidad de contar con suficiente demanda de estudiantes para sustentarse reconfigurando el rol estudiantil en esta lógica de mercado, donde pasan a ser el insumo de la organización educativa, en una dualidad cliente y beneficiario. Modelo que ha llevado a las universidades a invisibilizar a nivel programático, al segmento estudiantil Mapuche en sus comunidades académicas, y de ahí que la incorporación del Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas de indicadores que identifiquen la población indígena es un aspecto que no abordado y relevado en su justa dimensión. Esta modificación pionera en la Admisión Universitaria, incorporando variables sobre la etnicidad, permite consecuentemente esbozar un primer conjunto de características nacionales respecto de los estudiantes universitarios Mapuche.

En este marco, surge este estudio que busca indagar sobre la realidad universitaria actual y su vinculación con los Mapuche; en las siguientes dimensiones: como ejerce la universidad su función política; las situaciones de exclusión/inclusión social y educativa que se manifiestan; la expresión cotidiana de las políticas internas como

respuestas o capacidades institucionales y, las principales características socioculturales que presentan los estudiantes Mapuche en su ingreso a las universidades; todos aspectos que son el foco del presente análisis. Este estudio se realizó recolectando información a nivel documental, estadístico y también recogiendo percepciones de las comunidades universitarias. Las universidades estudiadas, son seis, ubicadas en la macrozona sur del país, desde la Región del Maule a Los Lagos, territorio con presencia de población Mapuche, y son: Universidad Católica del Maule, Universidad de la Santísima Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad Austral de Chile y, Universidad de Los Lagos. Lo anterior, conforma una muestra representativa del sistema universitario chileno.

En cuanto a los contenidos sistematizados en el presente documento, este se estructura en ocho secciones, que correlativamente corresponde a un primer apartado denominado: Formulación del problema y aspectos metodológicos de la investigación. Se suman luego otras cuatro secciones que bajo la figura de capítulos, desde el I al IV, se titulan: I) Universidad Política: ausencia y presencia Mapuche; II) Exclusión / Inclusión Mapuche: deudas y avances; III) Políticas Universitarias: Invisibilidad Mapuche y IV) Caracterización sociocultural de estudiantes Mapuche universitarios. Luego se suma una sexta sección que corresponden a las Conclusiones de la investigación, seguidamente de la bibliografía y finalmente un apartado de Anexos.

## **Formulación del problema de investigación**

---

## Formulación del problema de investigación

---

<b>Contexto y justificación del estudio</b>	5
<b>A.1. Formulación de la problemática de investigación</b>	9
A.1.1. Contexto Reformista: Asistencialidad académica Mapuche	10
A.1.1.1. Institucionalidad Política Universitaria	13
A.1.1.2. Exclusión social y educativa de estudiantes Mapuche	18
A.1.2. Antecedentes históricos del problema	21
A.1.2.1. Énfasis estado-educacionales	21
A.1.2.2. Algunos proyectos educativos en territorio Mapuche	26
A.1.3. Estado del Arte	32
A.1.3.1. Implementación de nuevos lineamientos	35
A.1.3.2. Ámbitos institucionales del estudio	37
<b>A.2. Aspectos metodológicos de la investigación</b>	39
A.2.1. Tipo y diseño de investigación	40
A.2.2. Criterios de rigor y sujetos participantes	41
A.2.3. Ruta metodológica: planificación y logística	41
A.2.4. Análisis documental y fuentes estadísticas	43
A.2.5. Instrumentos y Trabajo de Campo	44
A.2.6. Nivel de logro de los objetivos de la investigación	45

## Contexto y justificación del estudio

En la actualidad, el sistema universitario chileno comienza a experimentar los primeros efectos sistémicos, producto del proceso reformista educacional, que en su momento sus impulsores calificaron como: “una de las transformaciones más profundas en décadas al sistema educacional” (Bachelet, 2016:8). Dicha reforma, fue y sigue siendo sustentada en dos pilares valóricos fundamentales, los cuales son “acceso y calidad”; aspectos reiteradamente, demandados por la sociedad nacional en las dos últimas décadas.

Conscientes de estos escenarios y los desafíos programáticos que en materia de Educación Superior se han ido estableciendo; las universidades en la cotidianidad del quehacer formativo han debido ir asumiendo el modelo consolidado del paradigma de la meritocracia del mercado, que las insta a obtener un prestigio institucional. Esto último se constituye en una suerte de galardón que redundará en ampliar la cobertura del acceso a sus comunidades estudiantiles y, consecencialmente con ello, obtener los recursos económicos que garanticen la anhelada sustentabilidad. Hay que precisar que el “acceso”, en este caso, no debe confundirse con “ingreso”, dado que lo primero refiere a permanecer y lograr avanzar en un marco de posibilidades al interior de las casas de estudios. La necesidad de contar con estudiantes para sustentar las universidades, confirman el rol de los estudiantes en esta lógica de mercado, donde pasan a ser el “insumo o materia prima” de la organización educativa. Así entonces, el “carácter problemático del “insumo” educativo” (Ordorika, 2001: 95) representa uno de los cuestionamientos más importantes a las teorías organizacionales (sobre las Universidades) y a las visiones de mercado sobre la Educación Superior.

Las universidades tradicionales deben enfrentar anualmente en un contexto creciente de competitividad, una demanda por ingresar a sus aulas, a través de procesos estandarizados, que convocaron a unos 295.534 jóvenes para el 2018, de acuerdo al Sistema Único de Admisión. Estos procedimientos de selección que han de ser mejorados, en la lógica mercantil imperante, deberán permanecer, dado que el acceso universitario está determinado sistémicamente para regular la reproducción de fuerza de trabajo capacitada y por la demanda social por acceder a la universidad, considerada esta como mecanismo válido de ascenso social.<sup>1</sup> Se expresa entonces, otra dimensión, más economicista, propia del sistema de libre mercado de la Educación Superior, en que la universidad funciona como un oferente de un servicio (o bien de consumo) y los estudiantes asumen roles de clientes y/o beneficiarios que lo demandan. Este particular escenario que enfrentan las universidades, considerando la existencia de un mercado creciente de oferta de Educación Superior, conduce a que estas instituciones deban demostrar su competitividad para transformarse en una alternativa viable y resultar elegidas por los segmentos estudiantiles. Así, las universidades deben institucionalizar

---

<sup>1</sup> En cifras globales de todas las instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), se registró un total de 295.534 inscritos y de estos un 15.4%, es decir, 45.529 personas declararon pertenencia a un Pueblo Indígena (Fuente: Sistema Único de Admisión, 2018).

estrategias de marketing y fidelización clientelar para abordar el mercado estudiantil.

Al analizar el proceso de admisión universitaria del 2018, dado que fue el primero donde se consultó por la adscripción étnica de los postulantes PSU; este arrojó que, del universo de inscritos, es decir 295.534 personas; los Mapuche fueron 37.312 inscritos representando un 12.6 %. Aspectos que desarrollamos en extenso en el capítulo IV. Sin embargo, en términos porcentuales se advierten similitudes con las cifras nacionales, prueba es que de acuerdo a los resultados del Censo de Población y Vivienda 2017, el total poblacional que se consideró perteneciente a un Pueblo Indígena u Originario, alcanzó las 2.185.792 personas, es decir, un 13 % del total nacional; de los cuales 1.745.147 son Mapuche.

Respecto de este pueblo indígena, una serie de antecedentes socio históricos demuestran consistentemente las brechas de exclusión social para con este grupo humano, las cuales se han manifestado desde la conformación del Estado-Nación (véase Pinto, 2001). Un indicador manifiesto sobre esta exclusión social, lo constituyen las debilidades que han manifestado las Políticas Públicas para con este segmento poblacional y algunas iniciativas para superarlas desde la institucionalidad, las que han sido probadamente insuficientes (véase Aylwin, 2002). Este déficit se extiende al intentar incorporar de manera efectiva la participación indígena, revelando aún más las diferencias con la sociedad dominante, que termina excluyéndolos social y políticamente del quehacer nacional y en deuda con los procesos de autodeterminación (Boccaro, 2005).<sup>2</sup>

En materia de educación universitaria, la población Mapuche comienza, a partir de mediados de los 90, a ser cuantificada producto de las ayudas gubernamentales. Desde nuestra perspectiva, nos hemos propuesto acometer cuatro ámbitos de estudio que, dada su interrelación, inciden en el acceso y permanencia de los segmentos poblacionales Mapuche universitarios. Acceso que no debe ser asumido como cobertura para ocupar vacantes, sino como posibilidades de desarrollo al interior de las entidades educativas. Estos cuatro ámbitos para efectos de la presente investigación han sido nominados como: a) Universidad Política (entendidas las universidades como instituciones de carácter político); b) la situación de exclusión / inclusión que experimentarían los estudiantes Mapuche; c) las políticas universitarias de estas casas de estudios y; d) el conjunto de estudiantes Mapuche que logran ingresar a las universidades y sus características de perfil. Este esquema interrelacionado obedece a que asumimos la universidad como un espacio político que cohabita con las tensiones propias de su territorio y, conjuntamente, la dicotomía exclusión/inclusión, la entendemos como fórmula binaria que refleja una situación recurrentemente presente para el mundo estudiantil Mapuche en las universidades. Expresión binaria, que, en este caso, permite

---

<sup>2</sup> Precisamos que, en el marco de la presente investigación, utilizaremos, la expresión “exclusión”; en ocasiones, con el calificativo de “social” y; otras “educativa”, para delimitar dos aspectos problemáticos, pero conceptualmente distintos por su campo de acción. De igual forma aplica, cuando utilizamos “inclusión”, aspectos que profundizamos más adelante.

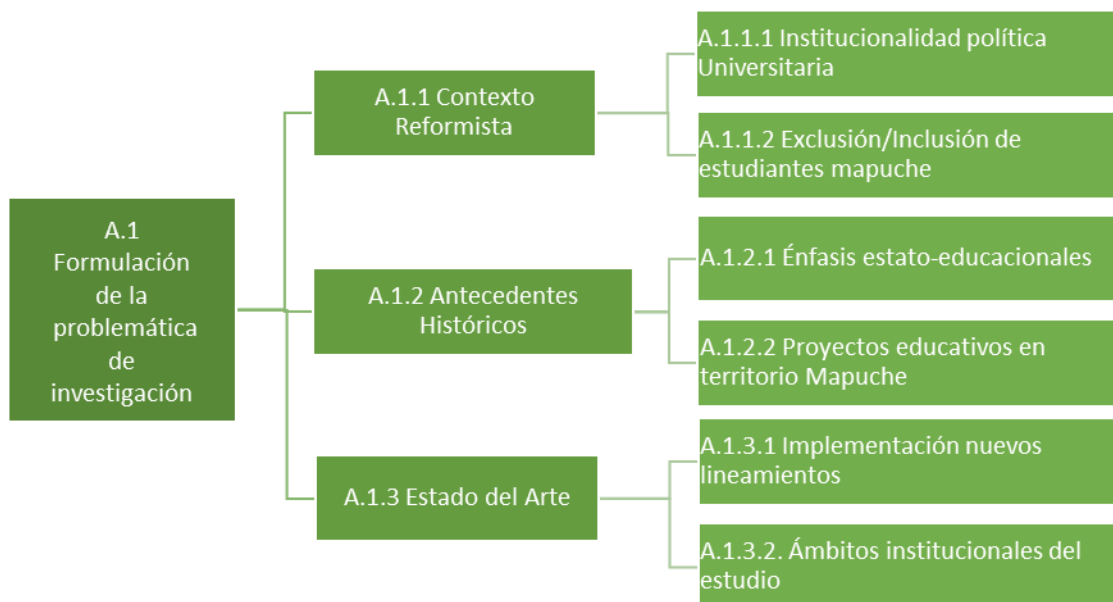
analizar el hecho que políticas públicas dirigidas justamente a revertir dicotomías como estas, pueden en su diseño no considerar efectos tales como la exacerbación y/o profundización de las brechas que inspiraron la acción pública. A su vez, las políticas universitarias son la expresión formal de las orientaciones fundantes de las instituciones universitarias, pero tensionadas a la hora de exhibir logros respecto del segmento Mapuche, en tanto que los estudiantes Mapuche son un componente que se expresa en miles de jóvenes que ingresan a las universidades, que experimentan brechas en sus procesos formativos y cuyas características socioculturales, al no ser consideradas, los sitúa en una posición de desventaja respecto del resto de la comunidad estudiantil.

Las universidades de la investigación son un grupo de seis casas de estudios, ubicadas en la macrozona sur del país, desde la Región del Maule a Los Lagos. Así, la Universidad Católica del Maule (UCM), la Universidad de la Santísima Concepción (UCSC), la Universidad del Bío-Bío (UBB), la Universidad de La Frontera (UFRO), la Universidad Austral de Chile (UACH) y, la Universidad de Los Lagos (ULA), son las instituciones estudiadas ya que territorialmente se ubican en áreas geográficas con alta presencia poblacional indígena. Lo anterior, conforma una muestra representativa del sistema universitario chileno contemporáneo. Operacionalmente, a estas seis instituciones, nos referiremos en adelante como las universidades del estudio.

En esta lógica que hemos planteado, surgen a lo menos dos interrogantes que cruzan la presente investigación y que dicen relación con: conocer ¿cuáles son los elementos de la institucionalidad política universitaria que están asociados a la exclusión/inclusión de los estudiantes Mapuche en seis universidades del sur de Chile? Incluso, en un segundo nivel, más específico: conocer ¿cuáles son las respuestas institucionales que emanan desde las políticas universitarias de estas seis casas de estudios para enfrentar la dicotomía exclusión/inclusión y conocer el perfil sociocultural de los estudiantes Mapuche?

En lo que respecta a la estructura de la presente sección, esta se compone de dos apartados. El primero de ellos lleva por título: A.1 Formulación de la Problemática de Investigación y el segundo denominado como: A.2 Aspectos Metodológicos de la investigación y presentamos dos gráficos para efectos de su representación: cuadro N.º 1 y N.º 2 respectivamente.

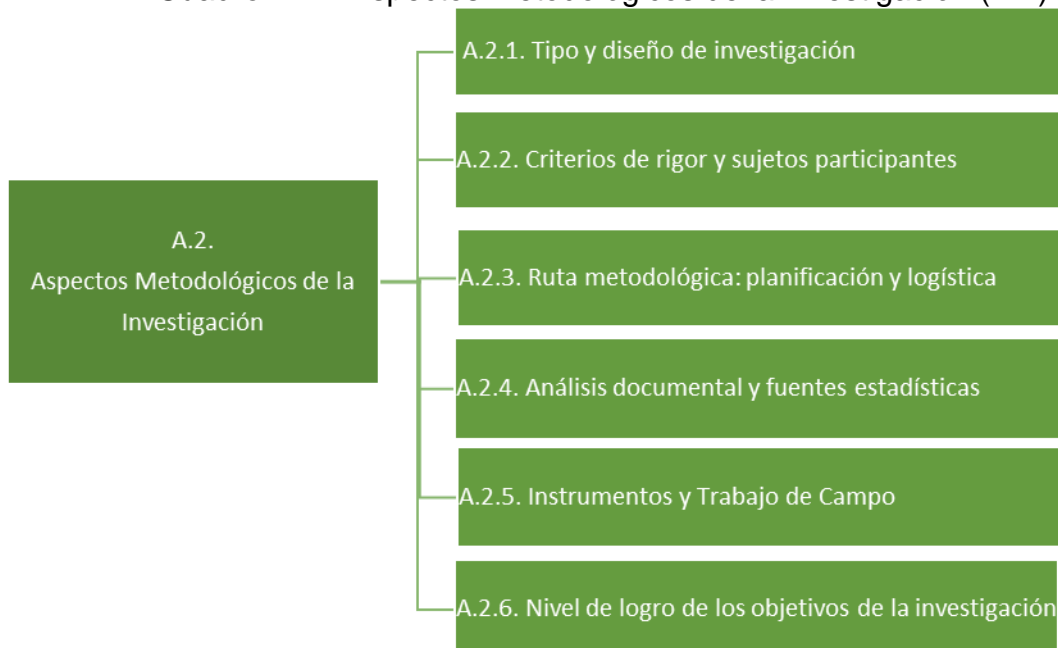
Cuadro N° 1. Formulación de la Problemática de Investigación (A.1)



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Respecto del segundo apartado de esta sección, refiere a los Aspectos Metodológicos de la investigación y comprende estructuralmente seis ámbitos.

Cuadro N° 2. Aspectos Metodológicos de la Investigación (A.2)



(Fuente: Elaboración propia, 2019)



## A.1. Formulación de la problemática de investigación

La reforma gubernamental impulsada el 2016, constituyó una inflexión para el Sistema de Educación Superior, y expresó un momento parte de una secuencia de 35 años de un cambio político, cuyos resultados habrán de ser materialmente advertidos en las próximas décadas. En esa línea, lo que comenzó en 1981, para impulsar la *modernización y privatización* según sus defensores, le siguió en el 2006 para hacer frente a las demandas de mayor *equidad y calidad* (y más *inclusión*) que los referentes secundarios demandaban. Luego, en el 2011 habría de venir el requerimiento por una *educación pública gratuita, de calidad y sin fines de lucro*; trilogía enarbolada como intransable por vastos sectores ciudadanos.<sup>3</sup>

En la actualidad, las universidades, en sus dimensiones operativas, reflejan los procesos de ajustes estructurales que se están impulsando desde los ámbitos metropolitanos, porque sirva precisar que la autonomía institucional de estas casas de estudios está circunscrita en aspectos técnicos y financieros del Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC). También, los aspectos organizacionales internos, se deben sintonizar con respuestas a los distintos problemas suscitados en la ejecución las políticas nacionales; y en ocasiones se manifiestan con importantes grados de resonancia mediática en los territorios donde se emplazan estas casas de estudios.<sup>4</sup>

Por otro lado, en el contexto nacional, predomina la problemática multidimensional, expresada como una situación de base, que es la situación de pobreza del Pueblo Mapuche, que incide en el ingreso y permanencia en el sistema de educación universitaria. Estos déficits indican en los logros académicos, lo que es posible visualizar con mayor nitidez en las universidades regionales instaladas en territorios con alta concentración de población Mapuche. También, hay que señalar que en algunas de estas comunidades universitarias los estudiantes Mapuche cuentan con diferentes grados de consolidación organizacional.<sup>5</sup>

Las universidades de la macrozona sur, para nuestros efectos, desde Maule a Los Lagos, y de las cuales hemos seleccionado seis para este estudio, presentan

---

<sup>3</sup> Tres puntos de vistas destacan, a lo menos preliminarmente: La perspectiva *económica*, consagrando la gratuidad; el punto de vista *institucional*, creando la Superintendencia de Educación Superior, la Subsecretaría de Educación Superior y la Agencia de Calidad y; la perspectiva de la *calidad* instituyendo que la “acreditación institucional será de carácter obligatorio para todas las Casas de Estudio” (Ganga y Viancos, 2018:50).

<sup>4</sup> El sistema de Educación Superior, formado inicialmente por 5 y posteriormente por 8 universidades, se convirtió en un complejo agregado que actualmente está formado por 61 Universidades, (18 del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y 9 son Universidades Públicas no estatales y 34 son privadas); 43 Institutos Profesionales y 48 Centros de Formación Técnica.

<sup>5</sup> Las organizaciones Mapuche (en materia estudiantil), no han sido incluidos por las institucionalidades educativas, como pudiera suponerse, dado este marco de nuevas agendas normativas, algunas atingentes. Lo anterior, dado el caso de la Federación de Estudiantes Mapuche (FEMAE), nacida en 2011 y con trabajos hasta el 2016, que se abocó a establecer alianzas con la CONFECHE y desarrollar una línea de fortalecimiento del Mapudungun principalmente, en su fase final.

particularidades que las refieren como entidades jóvenes comparativamente a sus pares metropolitanas.<sup>6</sup> Además, en sus génesis, también, fueron herederas de otras tradiciones universitarias; y como tal, se encuentran aún en procesos de definir sus identidades en sus respectivos territorios de trabajo donde coexisten con los actores que controlan dichos entornos. Las universidades en el Chile de hoy podrían ser caracterizadas como instituciones asumidas en un escenario de alta demanda, dada la masificación de la matrícula; en procesos de aseguramiento de la calidad, para mejor competir ante un mercado cada vez más esquivo; en la adopción de culturas organizaciones enfocadas en la innovación y emprendimiento y; en desplazamiento del sistema desde lo estatal a la esfera del mercado.<sup>7</sup>

### A.1.1. Contexto Reformista: Asistencialidad académica Mapuche

La plataforma analítica desde donde se aborda la presente problematización, está circunscrita a mucho antes del escenario educativo post reforma del 2016 y que consideramos se encuentra en consolidación y, como tal, deberá hacer frente a los ajustes propios de dicho proceso. Agregar que este escenario ha sido dinamizado, cuando advertimos el conjunto de cuerpos legales que han emanado del decenio 2007-2017, instalando en la agenda educativa una serie de medidas y acciones vinculadas a igualdad, inclusión social, equidad, antidiscriminación y fin al lucro, por citar algunas.<sup>8</sup> Como señaláramos, la referida reforma, en uno de sus ejes fundacionales, ha centrado sus énfasis en garantizar el ingreso estudiantil a las aulas universitarias. No obstante, para el caso de los estudiantes Mapuche, dicha demanda ha estado presente desde mediados de los años 50, e incluso antes, cuando dirigentes Mapuche insistían -periódica e intermitentemente- por ingresar a las universidades, obtener becas y hogares para estos fines. Sirva, recordar a los Caciques Generales Mapuche del Buta Huillimapu, en su documento surgido en Quilacahuín, Curaco de 1935, donde refieren este y otros aspectos.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Para nuestros efectos nos concentramos en seis: UACH (1954); UFRO (1981); UBB (1988); UCSC (1991); UCM (1991); y ULA (1993) que cumplen con la condición de que sus casas centrales se encuentran en regiones con alta población Mapuche; Talca, Concepción, Temuco, Valdivia y Osorno respectivamente. Todas, a excepción de la UACH, son entidades sucesoras de otras casas de estudios frutos de la reforma de 1980.

<sup>7</sup> Desde Europa en el siglo XII, las universidades han sido escenario de conflicto político y controversia, primero bajo el control de la Iglesia o la Corona y después como instituciones políticas centrales para el Estado moderno. Como tales, “son escenarios en donde se han expresado exigencias sociales en conflicto: por un lado, por acciones favorables a la acumulación de capital y la reproducción de las estructuras de clase existentes; y, por el otro, en demandas para incrementar el acceso y la equidad social” (Ordorika y Lloyd, 2014:123).

<sup>8</sup> Ley 20.201, 2007; ley 20.370, 2009; decreto 170, 2010. Ley 20.422 (2010) Normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad // Ley 20.501 (2011) de calidad y equidad de la educación // Ley 20.609 (2012) que establece medidas contra la discriminación y la normativa de inclusión escolar en la Ley 20.845 (2015), que regula la admisión de los estudiantes, impide que el financiamiento de la educación sea compartido entre el Estado y las familias y, además, prohíbe el lucro en establecimientos educacionales sustentados con aportes del Estado.

<sup>9</sup> En el punto sexto, del “Memorial y Documentos” los Caciques solicitan colegios propios dentro de su reducción y tribus, instrucción primaria, secundaria, profesional, comercial en “conformidad de la evolución y progreso de la civilización humana” y sólidamente argumentan la solicitud, de lo que hoy denominaríamos, Educación intercultural. Esto fue presentado por los Caciques Generales Mapuche

Si bien, el estudio se enmarca considerando la Reforma del 2016, precisar que para comprender algunos nudos críticos del problema es necesario analizar aspectos estructurales e históricos de las instituciones universitarias, que se enmarcan en el sistema de Educación Superior, formando parte del conjunto de Políticas Públicas del área social, que para nuestros fines ameritan ser considerados.<sup>10</sup> Para el Estado y sus Políticas Públicas, los pueblos indígenas, y en particular los Mapuche, aparecen a nivel declarativo como grupo vulnerable, prioritario, considerando su situación de pobreza y exclusión. Así, históricamente, los Mapuche han sido objeto de ayudas asistenciales desde el Estado, tales como becas, hogares estudiantiles y otros similares, hasta que hace tres décadas aparecen algunos intentos de programas más integrales en el ámbito socioeducativo, implementados en algunas universidades (véase Brunner, 2012).<sup>11</sup>

En esta última línea hay que recordar que cuatro universidades del sur de Chile, a mediados de la década del 2000, establecieron en sus acciones de trabajo proyectos de apoyo académico para estudiantes Mapuche; iniciativas que, en su mayoría, duraron un par de años, a excepción de la Universidad de La Frontera y la del Bío-Bío.<sup>12</sup> Dichas experiencias permitieron adentrarse a un conjunto de situaciones problemas de los estudiantes Mapuche y cuyo sustrato principal fueron situaciones de exclusión social y educativa. En ese marco, este trabajo en red, más la cotidianidad de dichos proyectos de apoyo Mapuche, en la UCM, UFRO, UBB y UACH, permitieron esbozar algunas de las situaciones problemas que se viven en torno a la exclusión/inclusión y sus efectos en las comunidades estudiantiles

---

del Buta Huillimapu, a Arturo Alessandri Palma, en enero de 1936 y elaborado en Quilacahuín, Curaco, los días 11, 12, 13 y 14 de diciembre de 1935.

Fuente: [www.futawillimapu.org/pub/Memorial\\_1936.pdf](http://www.futawillimapu.org/pub/Memorial_1936.pdf)

<sup>10</sup> Para mayor precisión, la educación habitualmente ha sido contemplada dentro del conjunto de medidas del Estado y por ello su ubicación en el carácter social de sus políticas. Al respecto “En estas acciones seguidas por el Estado se incluyen generalmente dos grandes grupos de políticas: por una parte, aquellas que regulan las relaciones laborales, las condiciones de trabajo y las remuneraciones; por la otra, las orientadas a satisfacer las necesidades de educación, salud, nutrición, vivienda y seguridad social” (Arellano, 1985:9).

<sup>11</sup> De acuerdo a Brunner, para el 2012, el escenario era el siguiente:

La Universidad de Chile, las escuelas de pregrado pertenecientes a la Facultad de Economía y Negocios han ido desarrollando, como una respuesta a los bajos resultados de alumnos de primer y segundo año, un programa de apoyo académico.

La Universidad Bernardo O’Higgins y el Programa de Apoyo al Rendimiento Estudiantil (PARES) enfocado en procesos de atención psicoeducativa individual.

La Pontificia Universidad Católica a través de su Centro de Apoyo al Rendimiento Académico (CARA), ofrece servicios psicopedagógicos como talleres de estrategias de estudio, ejercicios para mejorar la autoestima, y remediales específicos para alumnos con mayores dificultades académicas.

La Universidad de La Frontera en Temuco implementa el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM) que contempla dos ámbitos principales de intervención: académico y sociocultural.

La Universidad del Bío-Bío en su Programa de Inducción comprende una serie de actividades relacionadas con la admisión, preparación e integración de los nuevos estudiantes.

<sup>12</sup> En universidades como la UFRO, el porcentaje de Mapuche del total de estudiantes de esa casa de estudios es de un 27% (según, Ruth Candía, Directora de Registro Académico Estudiantil) y en la ULA sería de un 38% para el ingreso primer año 2018 vía PSU (de acuerdo a Claudia Rubio, Directora de Análisis Institucional) de esta casa de estudios.

Mapuche.<sup>13</sup> Sin embargo, es importante precisar que estas iniciativas aisladas y sin continuidad no constituyen una norma permanente. Lejos de que las universidades sean entidades impermeables a su entorno, (tesis rebatida por las teorías funcionalistas societales que promueven todo lo contrario), las universidades, son organizaciones altamente dinamizadas en torno a acciones que las definen como instituciones de carácter político-territorial. En esa lógica, sus políticas, programas y proyectos, han de evidenciar en su cumplimiento/incumplimiento, las contradicciones de las relaciones de las organizaciones con su medio, “en función de estrategias internas destinadas a adaptarse o a minimizar el impacto del medio circundante sobre las organizaciones” (Ordorika, 2001:79). En ese escenario, las situaciones de exclusión/inclusión que experimentan los estudiantes Mapuche, en algunos aspectos, guardan vinculación con esta serie de relaciones; más aún, cuando, dentro de los factores que, para el caso de la exclusión social, se reconocen, están las instituciones ideológicas y políticas.<sup>14</sup>

Para efectos explicativos de la situación de los Mapuche en las universidades, cabe señalar que surgen cuatro categorías conceptuales a ser abordadas: 1) Universidad como actor Político; 2) Dinámicas de Exclusión/Inclusión; 3) Desarrollo de Políticas Universitarias, y; 4) Caracterización de las Comunidades Estudiantiles Mapuche. Se hace necesario conocer estas categorías y las relaciones que se establecen entre ellas.

En este caso y para efectos metodológicos, se realizará el análisis a través de estas categorías en seis universidades del sur de Chile. Además, y en un ámbito específico, es necesario dimensionar sobre las respuestas institucionales que emanan desde las políticas universitarias de estas seis casas de estudios para enfrentar la dicotomía exclusión/inclusión de los estudiantes Mapuche. Amerita también revisar esta relación de universidades políticas y las políticas universitarias, que hemos operacionalizado, como Institucionalidad Política Universitaria. En esa línea, es posible establecer una ruta respecto de los puntos centrales de la presente investigación y, como hemos adelantado, surgen estos cuatro ejes centrales: (1) universidad política; (2) políticas universitarias; (3) exclusión/inclusión; y (4) estudiantes Mapuche. Fusionadas las dos primeras es posible establecer la

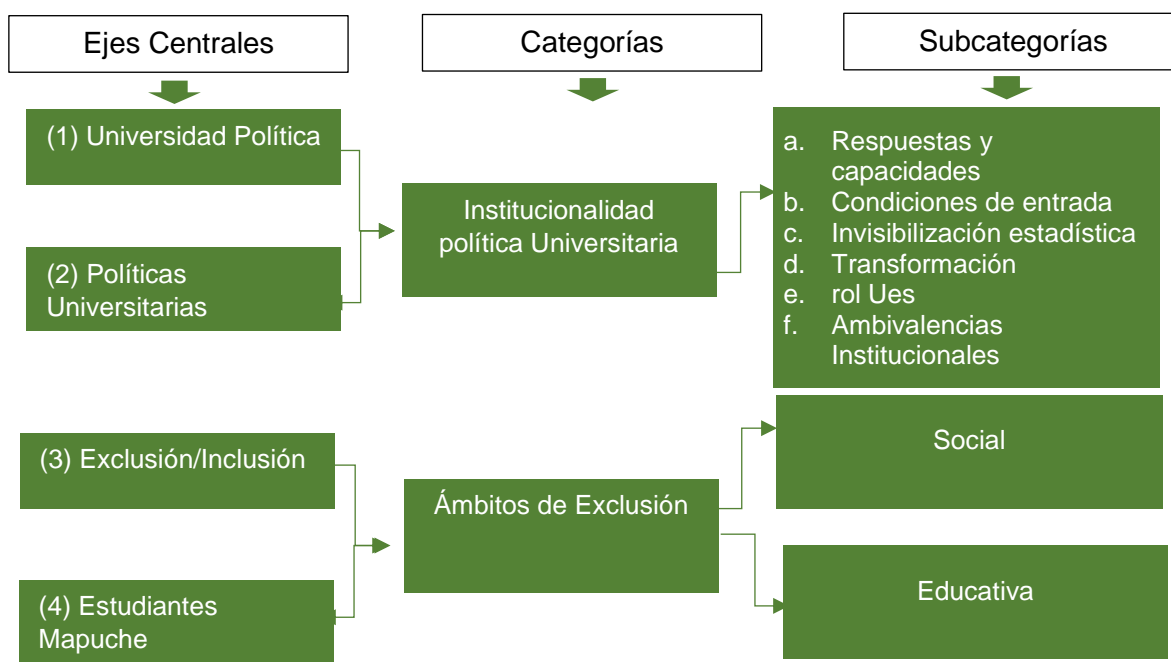
---

<sup>13</sup> A fines del 2007, se iniciaron actividades en universidades CRUCH Zona Sur, con el propósito de liderar la conformación de una red interuniversitaria que promueva y desarrolle acciones afirmativas dirigidas a poblaciones académicamente desfavorecidas y, durante el 2008, desarrollaron proyectos en las universidades Católica del Maule, del Bío-Bío, Austral de Chile y de Magallanes. Más tarde, el 2009 entre estas universidades se firmó un Convenio de Cooperación Multilateral, que lideraba la Universidad de La Frontera, por su participación en el Pathways to Higher Education, de la Fundación Ford (Convenio de Cooperación Multilateral, 8 de junio de 2009).

<sup>14</sup> De acuerdo a Pluma (2008) sobre el VI informe de Fundación FOESSA, (Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada) sobre Exclusión y desarrollo social en España de 2011, se reconocen tres factores interrelacionados en la exclusión social: la estructura social y económica; las instituciones ideológicas y políticas, y; los individuos, familias y colectivos. Es posible, agrupar en tres ámbitos las distintas perspectivas teóricas sobre la exclusión como: a) resultante del déficit de motivos/incentivos a los sujetos; b) resultante de falta de oportunidades y estigmatización desde el poder político, y; c) resultante de falta de protección social de la estructura y falta de adaptación de los individuos a dicho cambio (Pluma, 2008:110).

categoría de Institucionalidad política universitaria y las dos segundas dan cuenta de los Ámbitos de exclusión”. Ambas categorías es posible dividir las en subcategorías que se grafican en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 3. Ruta de Investigación



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### A.1.1.1. Institucionalidad Política Universitaria

Cinco aspectos destacan preliminarmente: a) respuesta y capacidades institucionales; b) condiciones de entrada; c) institucionalización de la invisibilidad estadística; d) transformación del rol de las universidades y, e) ambivalencias institucionales.

##### a) Respecto de las respuestas y capacidades institucionales:

Estas constituyen la línea de base sobre la posición y posibilidades, presentes y futuras, con las que cuenta la organización educativa para la formulación de las políticas universitarias. En ese marco, estas respuestas y capacidades institucionales son un elemento que, al ser auscultado, en el plano de las particularidades culturales, refleja con fidelidad los reales compromisos y disposición de la estructura para hacerse cargo -desde el mundo académico y administrativo- de las especificidades que emanan de la diversidad cultural de sus comunidades educativas. Se advierte multiplicidad de posturas institucionales frente a este tema, que oscilan desde aceptación, tolerancia de algunos estamentos,

indiferencia institucional y, también, rechazo a generar líneas de trabajo que diferencien a sus comunidades estudiantiles.<sup>15</sup>

a.1 Déficit organizacional respecto del perfil de ingreso: Incapacidad técnica y operacional para enfrentar sistémicamente las condiciones de entrada de los estudiantes Mapuche. Las complejidades en este ámbito son delegadas regularmente a la institucionalidad del pregrado, instancia que no avizora el conjunto de capacidades operativas que se requieren para hacerse cargo desde el mundo académico de esta diversidad cultural y lo reduce a cuestiones normativas.

a.2 Control financiero a las iniciativas locales: La población estudiantil Mapuche para efectos estadísticos del MINEDUC, es referida fragmentadamente y homogeneizada al global de cada comunidad universitaria. A marzo de 2020, el SIES, no contempla en sus informes publicados en [www.mifuturo.cl/sies/](http://www.mifuturo.cl/sies/), antecedentes sobre población Mapuche.<sup>16</sup> En esa línea, las políticas de financiamiento siguen operando de manera centralizada sin considerar las particularidades regionales, que el propio organismo financista las refiere como un factor local interno, obligando a cada entidad educativa a presentar iniciativas sin considerar justamente sus especificidades.

b) Respecto a las condiciones de entrada de los estudiantes Mapuche:

b.1 La situación de pobreza material: En este plano el 30,2% de los Mapuche vive hoy en situación de pobreza (CASEN 2017), “una pobreza obligada en la que el Estado tuvo la total responsabilidad” (Bengoia 2012 en Andrade 2019). Impedimento constante que amenaza los estudios universitarios y que se intenta desde las familias de los estudiantes subsanar, con fórmulas internas y comunitarias para contar con la disponibilidad suficiente, para la habitabilidad, mantención y pago arancelario de carreras. Dados los altos costos de los estudios, resulta en los hechos, un sector preferentemente expuesto a la deserción por esta razón principalmente.

b.2 Bajos puntajes y colegios de procedencia: El sistema de selección imperante a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que para el 2020, inscribió a 297.450 personas, hace imprescindible contar con niveles de preparación cualitativamente suficientes para sortear esta barrera de conocimientos.<sup>17</sup> Este primer impedimento, está íntimamente ligado a los colegios de donde provienen, como también, de las posibilidades de apoyo adicional que son mayormente inexistentes, lo cual obliga a contar con medios económicos para sobrellevarla.<sup>18</sup> A

---

<sup>15</sup> Estos aspectos están reflejados en posturas de algunas autoridades universitarias contrarias a preceptos interculturales que sus normativas internas dicen sustentar. Agregar también, posturas de apoyo, con marcados sesgos de folcklorización y exotismo asociado a lo indígena.

<sup>16</sup> Véase las secciones de Informes Anuales; o Publicaciones o Bases de datos.

<sup>17</sup> PSU es administrada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile, por mandato del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y data del 2003.

<sup>18</sup> En tanto, los colegios municipales y subvencionados, es desde donde proviene la gran mayoría

su vez la modalidad Técnico-Profesional, presenta debilidades en sus procesos para la preparación al medio universitario. Otros aspectos son los bajos puntajes de ingreso a las universidades donde resultaron seleccionados, que en Matemática y Lenguaje los no Mapuche promediaron 509 puntos en tanto los Mapuche alcanzan 485. Lo anterior se traduce, en ocupar generalmente los últimos lugares de las nóminas de admisión; aspecto que fija diferencias. En otro ámbito, ha comenzado a suscitarse una nueva situación socio académica del estudiante primera generación, que reviste entre otras complejidades, que más allá de la satisfacción individual, ante las primeras señales de fracaso académico surgen actitudes familiares de incompreensión.

b.3 Inserción deficitaria del primer año universitario: Los contenidos educativos que el estudiante promedio debiera presentar en primer año de universidad, no es logrado por el estudiante Mapuche, debido entre otras cosas, a su acervo obtenido en establecimientos de bajo ranking, generando una segregación, entre quienes logran dichos niveles de conocimientos y quiénes no, con diferencias cercanas a 16 puntos entre Mapuche y no Mapuche. Para el 2014 y 2015 en Matemática, Física y Química bordeaban los 5 puntos de diferencia.<sup>19</sup> Otro aspecto dice relación con bajos resultados en las pruebas de ingreso de las asignaturas básicas.<sup>20</sup> También los estudiantes Mapuche presentan un bajo avance curricular respecto a su plan de estudios, y bajas tasas de aprobación en las asignaturas críticas, en especial en las de Ciencias Básicas.

c) Relativo a la Institucionalización de la invisibilidad estadística:

c.1 Institucionalización de la invisibilidad estadística Mapuche: La escasa sistematización interna de las universidades sobre sus estudiantes Mapuche, sumado que el MINEDUC, para el componente del sector universitario, no contempla la variable étnica en ninguno de los procesamientos y análisis informativo para el pre y postgrado.<sup>21</sup> Tampoco existe exigencia formal para que las

---

estudiantil Mapuche, como lo demuestra el proceso 2018 en un 42 % y un 55 % respectivamente y un 3 % de instituciones particulares pagados. En cambio, considerando ese mismo 2018, los no Mapuche, egresan en un 34% de establecimientos municipales, y un 54% de particular subvencionado y 12% de particular pagado.

<sup>19</sup> Véase Davinson 2017 que para la Universidad de La Frontera, refiere: “El incremento de la matrícula ha evidenciado una brecha académica significativa que persiste en el tiempo, ya que estos estudiantes indígenas ingresan con mayores debilidades académicas y deficiencias en términos de dominio de conocimientos previos; quedando demostrado en mediciones desde 1999 a la fecha, donde los estudiantes Mapuche de primer año presentan menores puntajes de ingreso en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) del orden de los 16,9 puntos de diferencia, configurando una condición inicial de claro desmedro cognitivo para el desempeño académico” (Davinson, 2017:147).

<sup>20</sup> Los estudiantes Mapuche tienen resultados inferiores en las pruebas diagnósticas de Ciencias Básicas; poseen promedios ponderados semestrales más bajos y un menor avance curricular al primer y tercer año (Davinson, 2017:147) respecto de la realidad de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Frontera. En 2014, en Matemática los no Mapuche acertaban en un 38% en tanto los Mapuche un 33%, lo mismo en Física con 31% y 27% y en Química con 36% y 32% respectivamente.

<sup>21</sup> Por otro lado, la CASEN analiza periódicamente la situación socioeconómica de hogares y personas, así como las brechas en relación a la educación, la salud, la vivienda, el trabajo y los

universidades contemplen esta variable, imposibilitando la cuantificación y caracterización integral de esta población. La inexistencia de datos Mapuche, sitúa a este segmento como estadísticamente “cero” para el Servicio de Información de Educación Superior (en adelante el SIES).<sup>22</sup> El déficit de información en cuestiones básicas, como la identificación de la matrícula de indígenas o resultados de aprendizaje, se agrava al incursionar en aspectos sobre políticas de financiamiento y exigencias académicas en términos de años de duración de las carreras en esta población.<sup>23</sup> A esto se agrega el déficit de estudios sobre calidad, que vinculen educación universitaria y estudiantado indígena; ámbito donde el aseguramiento de la calidad juega un rol fundamental imposibilitando evidenciar la efectividad de dichos procesos cualificadores y si estos cumplen con las condiciones mínimas requeridas.<sup>24</sup> Esta invisibilidad, trasciende el ámbito educativo, y como señala Errazuriz (2011) para Salud derechamente en este sector no hay estadísticas para este grupo humano.<sup>25</sup>

c.2 Desconocimiento institucional sobre facilitadores y obstaculizadores de exclusión/inclusión Mapuche. Agregar el déficit de equipos técnicos especializados en la materia y poca generación de insumos analíticos, estadísticas y datos especializados. De acuerdo a Brunner (2012) en Chile, son las universidades privadas principalmente las que destinan recursos para la inserción y apoyo académico para enfrentar la vulnerabilidad social y corregir los rezagos educativos de aquellos con bajos niveles de preparación académica. Al 2008 sostenía, que el 46.6 % de las privadas en el 100 % de sus carreras tenía iniciativas en este sentido, versus, las del CRUCH, con un 11.6 % (Brunner, 2012:3).

---

ingresos. La información oficial en materia de pobreza permite contar con diagnósticos actualizados sobre los grupos prioritarios de la política social como son pueblos indígenas, jóvenes, entre otros. No obstante, una deficiencia de la CASEN es que su representatividad se limita al nivel regional, no dando cuenta de la especificidad socioeconómica de la población en los territorios comunales. Esta debilidad en la representatividad local de la pobreza impone la necesidad de disponer de indicadores propios y complementarios por parte de las Instituciones de Educación Superior.

<sup>22</sup> La información de este organismo técnico, referida a las cohortes de ingreso, es en extremo general, lo que se traduce en información parcializada de la población estudiantil, complejizando la generación de Políticas Públicas con la debida pertinencia. Entre las pocas variables estudiantiles del SIES, está la procedencia educacional, tramos de edad, distribución por género, región e institución, extranjeros matriculados, por citar algunas.

<sup>23</sup> En el proceso de Acreditación Institucional (CNA), la Ficha Institucional Introductoria no incorpora información de estudiantes indígenas, que sin duda contribuiría a caracterizar con mayor precisión los ámbitos de acción de la Institución y su vinculación con el entorno. Situación similar en la acreditación de programas de pregrado, específicamente la Sección Información Cuantitativa de la Guía de Formularios, que no incorpora la variable étnica en ninguna de las tablas solicitadas.

<sup>24</sup> Esta invisibilidad autogenerada por los organismos técnicos respecto de la variable étnica ha quedado en evidencia en materia de Censos Nacionales de Población. De esta forma, en las estadísticas censales, desde el 90 a la fecha, se pasa de la invisibilidad, al auto reporte de pertenecer a una “cultura” en 1992, a pertenecer a un “pueblo indígena u originario” en 2017.

<sup>25</sup> Respecto de Salud, refiere: “en relación a los índices de salud del pueblo mapuche, no hay estadísticas que nos permitan saber su realidad. Los distintos índices de salud se calculan para la población general según sexo, grupos de edad, y según las regiones del país. No se dispone cifras que nos permitan saber qué pasa con el pueblo Mapuche” (Errazuriz, 2011:85).



d) Respeto de la transformación del rol de las universidades:

d.1 Universidades socio asistenciales: Las casas de estudios que participan del sistema gubernamental de financiamiento, en los hechos, han ido asumiendo una transformación, naturalizándose como instituciones colaboradoras o, mejor dicho, en ejecutoras de programas sociales del Estado y, como tal, son parte gravitante de la red social de atención a la vulnerabilidad socioeconómica del país.<sup>26</sup> Las comunidades estudiantiles Mapuche, en su gran mayoría, está obligada a recurrir al Bienestar Social Universitario y este no brinda elementos significativos que permitan acciones técnicas focalizadas para estos segmentos, que no sean cuestiones asistenciales. Se constatan escasas sistematizaciones de las necesidades socioeconómicas por parte de los organismos del bienestar estudiantil y la uniformidad en los criterios de atención de parte de estas entidades está enfocada en evitar la pérdida de los beneficios estudiantiles, que en el fondo se asume son el primer paso para la eventual deserción y abandono de estudios.

d.2 Las implicancias de los cambios reformistas: Un escenario de desconocimiento sobre los efectos que en el mediano y largo plazo, la reforma universitaria traerá para con las casas de estudios superiores. A la fecha, uno de los primeros efectos que comienza a avizorarse lo constituye el tema del financiamiento vía gratuidad, que comienza a ocupar las agendas de preocupación directiva de los recintos universitarios. Véase a (Salas y Gómez, 2016; González 2016; Segovia, 2018 y Arzola, 2019).<sup>27</sup>

d.3 Universidades competitivas: Los nuevos escenarios de financiamiento y la lógica de mercado en el quehacer institucional, ha contribuido a la pérdida del rol de las universidades como entidades formadoras.<sup>28</sup> Los parámetros apuntan a destacar aquellas entidades competitivas para captar estudiantes y recursos y, por ende, lograr sustentabilidad en desmedro del trabajo asociativo, en redes e interinstitucional; estos últimos intersticios organizacionales donde las necesidades educativas de grupos especiales pueden ser desarrolladas.

d.4 Situaciones coyunturales: La aparición en las comunidades universitarias de ideas estereotipadas, prejuiciosas y desinformadas respecto del conflicto del Pueblo

---

<sup>26</sup> La constatación de importantes segmentos de estudiantes vulnerables económicamente (no tradicionales) que ingresan a las universidades adscritas al sistema gubernamental del financiamiento detonó institucionalmente reestructuraciones internas, afianzando unidades especializadas respecto a la red social, asistencialismo y plataformas de Bienestar Estudiantil.

<sup>27</sup> (Salas y Gómez, 2016) y los eventuales déficits por la gratuidad; (González 2016) y conceptualización clara acerca de los alcances de la gratuidad (Segovia, 2018) y “gratuidad de voucher”; (Arzola, 2019) y el fracaso en las expectativas.

<sup>28</sup> Desde su creación el “Consejo de Rectores de Universidades Chilenas ha vivido momentos en los que ha hecho sentir con efectividad su opinión respecto de la formación de capital humano, el desarrollo de la ciencia y tecnología, como elementos decisivos del desarrollo y bienestar del país. Su pérdida de relevancia como orientador de la política pública emitiendo “pronunciamento y declaraciones destinadas a hacer presente el criterio con que los Rectores enfocan los principales problemas de la enseñanza” (función misional), se hizo más patente desde el momento que el “mercado” fue orientando las definiciones de la política pública” (Rojas, 2014:25).

Mapuche con el Estado Nación. En el caso chileno del conflicto estado-nación/pueblo mapuche, los medios de comunicación masivos tradicionales han sido un canalizador fundamental en fortalecer el discurso político dominante (Denegri et al., 2015:263) y que en los territorios son representados por los sectores vinculados al empresariado local.<sup>29</sup> Lo anterior, instalando un escenario controversial en muchas comunidades universitarias a todo lo que implique mundo indígena.

e) En cuanto a la ambivalencia institucional:

e.1 Identidad institucional: Particularmente atinente a casas de estudios emplazadas en territorios con alta presencia indígena y donde la institucionalidad se presenta con una imagen corporativa fuertemente comprometida con los Pueblos Indígenas pero en las prácticas cotidianas, estos elementos están subvalorados. Suele ser habitual que destaquen valores y signos de ser espacios interculturales, pero organizacionalmente sus decisiones cotidianas están lejos de cumplirlos, generando un primer espacio de críticas y resistencias en las comunidades universitarias Mapuche.

e.2 Acciones informativas desde la institucionalidad ministerial: Inexistencia de esfuerzos de parte de MINEDUC y sus entes colaboradores por generar acciones informativas y vínculos comunicativos, sobre los nuevos escenarios educacionales que involucran a los pueblos indígenas, siendo una prueba, el Proceso de Admisión 2018 que consideró la pregunta étnica y donde no obstante su relevancia, aún no se socializan resultados.

e.3 Escasas experiencias programáticas Mapuche: Al 2020, solo es posible registrar dos programas formales dirigidos hacia población Mapuche, a saber, la Universidad del Bío-Bío y la Universidad de La Frontera respectivamente. También algunas tensiones institucionales en aquellas entidades que, teniendo programas de acción afirmativa, se colisionan con las iniciativas generadas con enfoque de equidad, cuyo fundamento de “todos iguales” no aplica con el que sustentan los de “acción afirmativa”.

#### A.1.1.2. Exclusión social y educativa de estudiantes Mapuche

En los procesos técnicos de admisión a las universidades y los respectivos análisis que desarrollan las casas de estudios, preferentemente para las cohortes de primer año, las problemáticas estudiantiles en general, suelen ser clasificados básicamente en dos grandes ámbitos: Sociales y Educativas. Esta categorización en el plano educativo, son denominadas condiciones de entrada y como tal refiere a los

---

<sup>29</sup> En los medios de comunicación social prevalecen actitudes de “fortalecer los discursos políticos dominantes, lo cual potencia efectivamente campos semánticos negativos del pueblo mapuche que los relaciona con grupos minoritarios -y los segrega de un cuerpo social cohesionado, entendido como la sociedad unicultural chilena- de tipo terrorista (del Valle, 2005a), visibilizando el concepto de “mapuche” exclusivamente en contextos conflictivos” (Denegri et al., 2015:263).

elementos que el estudiante adquirió en la etapa de enseñanza secundaria y que se manifiestan en los procesos de ingreso a las aulas universitarias.

Así entonces, la exclusión social de los estudiantes Mapuche, son todas aquellas, condiciones asociadas al contexto externo del sistema universitario y generalmente son de carácter previo al ingreso a las casas de estudios. A su vez, la exclusión educativa, vendría a ser el conjunto de problemáticas asociadas a la situación que se produce una vez admitido el estudiante Mapuche en el sistema universitario; espacio vital que demandará varios años y donde se producen las complejidades que dan sentido a la denominación de exclusión educativa. Hay que recordar que la exclusión es configurada en oposición a la inclusión, expresión binaria cuya conveniencia ha sido reconocida para la planificación gubernamental; destacándose utilidad para “el diseño de políticas, en tanto aporta orientaciones concretas para decidir intervenciones y también para mostrar resultados” (Mascareño y Carvajal, 2015: 132). Esta perspectiva sobre la exclusión/inclusión, reconoce la existencia de ciertas fluctuaciones y límites difusos, no obstante, existe una larga tradición sociológica que recoge las complejidades de la vida social desde el análisis de la exclusión.<sup>30</sup> Para estos fines, estimamos que las situaciones sociohistóricas y estructurales son agrupadas bajo esta operacionalización de “sociales”, y las situaciones coyunturales, propias del proceso de formación profesional, se agrupan bajo la operacionalización de “educativas”.

### *Exclusión Social*

Esta es una de las categorías conceptuales más referidas en la nomenclatura universitaria respecto del segmento indígena. Así los problemas de exclusión social de la población Mapuche están dirigidos a precisar un estado situacional adquirido en circunstancias previas al ingreso de estos sujetos a las casas de estudios superiores. Guarda relación principalmente con ese conjunto de variables socio históricas y políticas, ejercidas en un marco de dominación por parte de la sociedad chilena que reditúan en marginación de procesos y oportunidades para poder tener esa igualdad de derechos y posibilidades que disponen los no indígenas. Precisar, que es asumido, exclusión social, como un fenómeno “no de carácter racial, sino que se relaciona más bien con estándares sociales y culturales que son difíciles de cumplir para algunos alumnos y que les obstaculiza el acceso o les impide completar su educación (Blanco y Meneses, 2011:93).<sup>31</sup> Esta exclusión social, en el caso de los Mapuche, está asociada a colegios de procedencia con indicadores de baja

---

<sup>30</sup> Sobre esta tradición sociológica: La distinción inclusión/exclusión en Simmel, Durkheim y Parsons, la elaboración sistémica de la distinción de Luhmann y Stichweh, como también la propuesta de la escuela francesa de Fitoussi y Rosanvallon (Mascareño y Carvajal, 2015:132).

<sup>31</sup> La cita está transcrita de Blanco y Meneses, pero alude a un estudio previo. Para mayor detalle: “Un estudio de alumnos indígenas postsecundarios, realizado como parte del Proyecto Chile: Ciencia para la Economía del Conocimiento (Repetto, 2003), determinó que aunque no existe discriminación legal, las entrevistas revelaron que la exclusión social es un factor que influye en el acceso de los alumnos indígenas a la Educación Superior; este fenómeno no es de carácter racial, sino que se relaciona más bien con estándares sociales y culturales que son difíciles de cumplir para algunos alumnos y que les obstaculiza el acceso o les impide completar su educación (MECESUP2, A. N°10)” (Blanco y Meneses, 2011: 93).

calidad educativa, bajos puntajes en los procesos de admisión y notas de enseñanza media deficitarias; aspectos todos estos que pueden ser imputados a un plano educacional. También, se agregan los aspectos de vulnerabilidad socioeconómica familiar. A esto vale precisar que, analíticamente, al asumir con la perspectiva de exclusión social, posibilita centrarse en los procesos que generan la exclusión, más allá de las descripciones de situaciones estáticas, y se “centra en los mecanismos, instituciones y actores sociales que la causan” (De Haan, 1998 en Pérez y Eizagirre, 2000:5) como en nuestro caso, la institucionalidad educativa.

### *Exclusión Educativa*

La exclusión educativa para nuestros efectos guarda relación directa con las universidades a las cuales ingresan los estudiantes Mapuche y es posible situarlas en este espacio, dado que es resultante de un conjunto de acciones producidas en el ejercicio de la función universitaria para con estos estudiantes en particular. Adquiere una dimensión normativa, pues se genera en la formalización de la voluntad personal para con una casa de estudios; aspecto que se expresa en la matrícula que es la circunstancia que produce la calidad jurídica de estudiante universitario; que en la nomenclatura técnica, se define como “activos matriculados”. En este marco, la exclusión educativa considera ese conjunto de situaciones referidas a adaptación, inserción, barreras idiomáticas, manifestaciones de segregación, déficit de espacios pertinentes, canales de comunicación, servicios especiales, bajos rendimientos en asignaturas críticas; dificultades en la retención y deserción, y; complejidades cotidianas en el hábitat universitario, por mencionar algunas.

Para estos fines la diferencia entre exclusión social y educativa es que, respecto de la primera, entendemos priman las situaciones sociohistóricas y estructurales (“sociales”); en tanto las situaciones coyunturales propias del proceso de formación profesional (“educacionales”) posibilitan denominar la segunda. La exclusión educativa puede ser definida en general como ese conjunto de situaciones institucionales que inciden en el segmento estudiantil, en este caso el segmento Mapuche, y que tiene como resultados complejizar significativamente el acceso y normal proceso de formación profesional en las universidades. Sin embargo, debe considerarse la perspectiva de Gentili, (2003) cuando acuña el “apartheid educativo”, en tanto no es la accesibilidad la dificultad gravitante sino que la exclusión educativa “en el aula” no afecta a quien no tenga una cobertura educativa, sino a quien, a pesar de tener cubierta la necesidad educativa, quede segregado en términos estructurales y de composición social.

En síntesis, la institucionalidad política universitaria presenta una serie de complejidades respecto de sus comunidades estudiantiles Mapuche que acceden a las universidades chilenas de la macrozona sur y que son representadas por las seis universidades seleccionadas para estos efectos. Dichos contextos no se pueden sustraer de una lógica histórica, donde ciertos hitos educativos y énfasis en la relación del Estado con el Pueblo Mapuche. Contexto que es necesario abordar y que a continuación son desarrollados.

## A.1.2 Antecedentes históricos del problema

### A.1.2.1. Énfasis estado-educacionales<sup>32</sup>

Un primer énfasis de larga data, lo constituye el férreo control estatal por asimilar a su proyecto nacional al Pueblo Mapuche. Recordar, que el Estado chileno, desde los albores del proceso independentista, propició una política asimilacionista que entrañaba el “volverse igual” con respecto a la sociedad criolla dominante, constituyendo en los hechos una estrategia de dominación cuyos efectos son aun perfectamente constatables.<sup>33</sup> Este control estatal también se expresó en una dimensión militar. Precisar que a mediados del siglo XIX, Chile y Argentina, acometieron concertadamente una empresa castrense en sus jurisdicciones, que se manifestó principalmente en la fragmentación del territorio indígena y consecuentemente el Pueblo Mapuche terminó -en pocos años- siendo anexado a los dos Estados-Nación.<sup>34</sup> Otra dimensión de este énfasis respecto del control del Estado, es el hecho que la incorporación forzada, y los permanentes intentos asimilatorios, generaron la pérdida de identidad, el despojo de sus tierras y el sometimiento cultural, como algunas de las muchas expresiones visibles de la exclusión social, política, económica y cultural de la cual los Mapuche han sido víctimas desde su derrota militar.

Este control gubernamental al que hemos hecho referencia, es posible circunscribirlo desde el proceso de la conformación del Estado-Nación chileno y ha materializado un proyecto de dominación histórica estructural que se ha manifestado en hechos cotidianos de rechazo a lo indígena, lo cual redundo en un proyecto de uniformidad social, cultural y lingüística. Este proceso, histórico y constitutivo, ha traído consigo una serie de consecuencias socioculturales, económicas y políticas para con la población Mapuche, donde destaca -en el caso chileno- una evidente situación de exclusión social que experimenta este grupo humano.<sup>35</sup> En ese marco, y considerando como referencia los dos últimos siglos, ha

---

<sup>32</sup> Son seis los tipos de autoritarismo político que el Estado-Nación ha generado para con sus Pueblos indígenas (Davinson, 2007: 113) desde los procesos constitutivos de las primeras juntas de Gobierno. Constituyéndose también como hipótesis toda vez que estos autoritarismos han incidido determinantemente en la “etnogénesis política” mapuche contemporánea. Autoritarismos -una constante histórica- que ha redituado en la lógica organizacional política indígena, debiendo ésta resemantizarse y apropiarse de elementos exógenos a sus dispositivos culturales tradicionales. La necesidad de salvar de la bancarrota a España y la supervivencia del centralismo político que, en ese momento histórico, además, se traducía en la falta de liderazgo hispano, y la necesidad de salvar las apariencias y trescientos años de administración centralista “que se entregaba al liderazgo de las recién nacidas republicas” (Véliz, 1984:142), fueron el escenario para un autoritarismo militar primero, que apuntaría a la asimilación en Chile.

<sup>34</sup> La imposición de un modelo identitario nacional se confronta (en lo cultural, social y político) con los indígenas de estos territorios y visualiza que muchos de estos pueblos ahora “transnacionales” surgen en el mapa político no como “entidades culturales cerradas, homogéneas y uniformes”, sino que, contrariamente, son estructuras sociales y políticas complejas (Bocara, 1999:37).

<sup>35</sup> En Argentina, (al igual que Chile) la presión asimilatoria a la que estuvieron sometidas las sociedades indígenas durante los siglos XIX y XX hizo que muchos de sus miembros se desadscribieran de sus identidades de origen pasando a identificarse como criollos o paisanos. La negación de la cultura originaria y los procesos violentos de despojo territorial, contribuyeron al

prevalecido, un contexto histórico donde se ha impuesto, de parte de la sociedad no indígena, un complejo esquema de relaciones sociopolíticas y culturales, marcadamente desiguales para con los Mapuche y que tienen como origen, la señalada incorporación forzada de este pueblo al Estado-Nación chileno. Al igual que otras realidades del continente, donde viven Pueblos Indígenas, los Mapuche vivencian con especial rigor, situaciones de pobreza y exclusión social (Hopenhayn y Bello, 2001).

### *Iglesias católicas y protestantes*

El rol anteriormente descrito por parte del Estado chileno fue en gran parte posible, gracias a una serie de instituciones aculturadoras. Entre ellas destacan el papel de las iglesias católica y protestante, que jugaron un rol determinante en contribuir con esta asimilación desde los procesos educativos en los contextos rurales, que, posterior a la anexión definitiva de los Mapuche, asumiría más formal y rigurosamente el Estado.

En el Chile colonial, fueron varias las órdenes religiosas presentes que propagaban la fe católica y procuraban que, en nombre de aquella, se realizaran todas las anexiones de tierras y de población autóctona. Para la labor misionera, la prioridad fue la enseñanza en la educación de jóvenes, españoles e indígenas cristianizados.<sup>36</sup> En 1833 se reestableció el Colegio de Propaganda Fide de Chillán, eje de la obra misional en la Araucanía colonial post expulsión de los Jesuitas en 1767.<sup>37</sup> En el Chile republicano, el “colonialismo interno” que impulsó el Estado chileno a través de sus múltiples instituciones aculturadoras: escuelas, policía, servicio militar, iglesias (cristianas y no cristianas), aparatos administrativos, etc. logró generar entre los Mapuche una conciencia de pertenencia a la nación equivalente a la de los otros chilenos: chileno de origen mapuche, chileno de origen alemán, etc. Pero se trataba de algo más fuerte, más radical: el colonialismo de Estado minó la cultura societal mapuche, con ello la ‘desenpoderó’, haciendo cada vez más difícil el camino de reconstituirse como un pueblo soberano capaz de exigir sus derechos (Foerster, 2002: 3).

Al respecto: “una de las vías más evidentemente asimiladoras de los Mapuche a la sociedad y cultura nacional fue la escolarización, especialmente cuando adoptó un

---

empobrecimiento del patrimonio y de la autoestima de los Pueblos indígenas, a la migración rural-urbana y a la pérdida de conocimientos y prácticas ancestrales. En este contexto ha predominado un escenario, donde surgen constantemente signos inequívocos de desigualdad, exclusión y sometimiento (Davinson, 2007: 129).

<sup>36</sup> La Orden de la Merced primero y durante el siglo XVI los dominicos, franciscanos y los agustinos. A fines de ese siglo, llegaría la Compañía de Jesús, esta última como la más importante agencia de colonización cristiana. También órdenes femeninas, como las Agustinas, Clarisas de Nuestra Señora de la Victoria, Capuchinas, Dominicas de Santa Rosa, las Carmelitas de San Rafael y la Compañía de María, que se encargaron de la instrucción de las hijas de las familias acomodadas.

<sup>37</sup> Hay que precisar que “en 1837 volvían, en un Chile desde ahora independiente, los primeros doce misioneros franciscanos encargados de la labor de evangelización, es decir de civilización, sedentarización e integración de los indígenas a esta nueva casa grande que se estaba construyendo. En 1848, las autoridades chilenas asignaron a los Capuchinos italianos la tarea de evangelizar y educar a los indígenas ubicados al sur del río Cautín” (Boccaro et al., 1999: 747).

carácter formativo integral, fundado en la enseñanza de la doctrina cristiana y del castellano en tanto lengua oficial”.<sup>38</sup> Las Iglesias Anglicanas y Metodistas son destacadas en el sur de Chile, como actores de colonización, donde la religión y educación fueron sus principales compromisos. Desde un punto de vista general, “el trabajo misionero franciscano y capuchino en La Araucanía, pese a sus altibajos, colaboraría eficazmente con la acción civilizadora del Gobierno en el territorio araucano” (Durán et al., 1988: 136). A su vez, los protestantes que llegaron al país por la vía colonizadora centraron su labor, también casi exclusivamente, en los Mapuche. Esta dedicación provenía, en el caso de los anglicanos y metodistas, de sendas organizaciones transnacionales (inglesas y norteamericanas), producto de las concepciones que en estos países se tenía de los indígenas, así como de la manera más eficaz en que el occidental debía trabajar con ellos. De hecho, tanto religiosos católicos como protestantes, sin acuerdo explícito, definieron como la mejor estrategia para apoyar la pacificación del araucano, educarlo al estilo occidental y convertirlo en un chileno más dentro de la nación (Durán et al., 1988: 136)

#### *La política estatal migratoria del siglo XVIII y XIX*

Otro importante elemento contribuyente a esta asimilación cultural, territorial y económica de los Mapuche, lo constituyó la política estatal migratoria impulsada a fines del siglo XVIII y parte del XIX, con la colonización del territorio sur por inmigrantes extranjeros y colonos chilenos para esos fines. En ese marco, el territorio comenzó a experimentar la instalación de otros modos de producción agrícola-ganadera; también muchas situaciones de usurpación de tierras indígenas lo que en ocasiones cuestionaba la real presencia del Estado en estas provincias del sur, donde algunos de los colonos impulsaron milicias y una consecuente jurisprudencia acorde al control de estos actores. Véase (Vergara et al., 2018), que señala el rol de los colonos y la fuerza en estos territorios.<sup>39</sup>

Para Hermsilla 2011, la presencia alemana en el sur, fomentada en el marco de la política migratoria, específicamente en Valdivia y alrededores, encerraba la dicotomía del repoblamiento y/o educación de estos territorios. Al respecto Domeyko, refiere, como uno de los elementos centrales lo constituía la educación práctica en esos territorios.<sup>40</sup> Los gestores de la iniciativa asignaban valor cultural a los alemanes. Así “el legado que ellos traerían al país era altamente apreciado, ya

---

<sup>38</sup> Véase a Durán y Ramos (1988) en el artículo “Castellanización formal en La Araucanía a través de la escuela” en *Lenguas Modernas* 15, 1988, Universidad de Chile.

<sup>39</sup> Al respecto, “podemos reconocer la incipiente presencia de la fuerza, principalmente en manos de los colonos espontáneos, cuya penetración en La Araucanía no era nueva, pero que se fue acrecentado con el avance de la ocupación chilena. Recordemos que dicha infiltración había sido el principal motivo del levantamiento de 1859, sirviendo como el pretexto inmediato para iniciar la conquista del territorio mapuche (Bengoa, 1985: 170; Pinto, 2002: 145)” (Vergara et al., 2018:7).

<sup>40</sup> “El objeto, pues, principal de la colonización en Chile, mediante la inmigración extranjera, no puede ser el aumento numérico de la población, sino la educación práctica, la moralización del pueblo, la introducción entre la jente trabajadora del orden doméstico, del espíritu de economía, del amor al trabajo, de los métodos prácticos en la agricultura, adecuados al temperamento i el suelo de las provincias del sud...” (Domeyko en Hermsilla, 2011:27).

que conllevaría progreso material, moral, científico e intelectual” (Hermosilla, 2011: 26).

La política estatal migratoria, en el plano de la economía agrícola, produjo el cambio de las huertas Mapuche por la economía agro-pastoril y forestal, que habría de ser implementada por los latifundistas.<sup>41</sup> Los territorios al sur del Bio-Bio que muchos e interesadamente las referían de desocupadas, justificaban las medidas gubernamentales de anexar definitivamente estos espacios.<sup>42</sup> La usurpación de tierras indígenas, donde el rol de los colonos extranjeros jugó un rol determinante, ya era materia de denuncia en el Chile de principios del siglo XX.<sup>43</sup>

Un segundo énfasis de este contexto guarda relación con las respuestas de carácter normativo, como única solución para sustentar la tesis del Estado monocultural. Al respecto, se constata, que, desde la institucionalidad chilena, han existido esfuerzos, aislados e insuficientes, más bien a nivel declarativo en el discurso político, por avanzar en materia de inclusión y por incorporar de manera efectiva la participación de la población indígena, en los procesos de planificación y evaluación de las Políticas Públicas que les afectan. Se han producido momentos en nuestra historia reciente, donde se han diseñado iniciativas gubernamentales, para enfrentar esta situación de exclusión que ha experimentado este pueblo. Entre los más destacados por su trascendencia, se pueden destacar lo desarrollado durante la década de los noventa primero, con la dictación de la Ley Indígena (N.º 19.253, año 1993) y luego, la creación de la Corporación Nacional para el Desarrollo Indígena, CONADI; instancias desde las cuales se conformó un conjunto de medidas técnico-administrativas, que fueron significativamente valoradas por la sociedad nacional de la época. No obstante, algunas de las organizaciones indígenas manifestaban ya, en ese momento, insatisfacción con estas medidas,

---

<sup>41</sup> Que, a principios del siglo XX, hizo proliferar villas y ciudades cambiando completamente el paisaje natural de esos lugares el “antiguo paisaje de selvas y bosques de los llanos centrales –con las pequeñas huertas cultivadas por los Mapuche y mestizos– fue reemplazado por la nueva economía agro-pastoril y forestal que, de modo masivo, implementaban los propietarios de los grandes fundos” (León, 2007:334).

<sup>42</sup> Bengoa (1991) enfatiza que los medios de comunicación de la época trataban de dar la sensación de que estos territorios se encontraban “desocupados”. Así reproduce del *Mercurio de Valparaíso* de 1872: “Las personas que conocen bien los territorios del sur señalan que la población indígena no supera los 20.000 individuos” (Bengoa, 1991:252).

<sup>43</sup> “Fueron tan crueles los despojos, tan inicua la explotación, que el Congreso, para aminorarlos, tuvo que dictar una lei que prohibió a los indígenas enajenar sus tierras; pero no por eso la situación de los naturales mejoró, ni las extorsiones han dejado de continuar de una manera irritante. La autoridad central misma ha tenido la culpa de que hayan sido ilusorios los beneficios que hubieran podido esperarse de aquella lei; porque si es cierto que con ella el indio quedó resguardado de la rapacidad de los particulares, no lo quedó contra las del estado que, cuando le dio la gana, declaró fiscales sus pertenencias, las dividió i las puso en remate o las entregó a colonos extranjeros, dejándoles a ellos extensiones reducidas que no bastaban a sus necesidades. Allí sitiados, amagados por la civilización, han llevado una vida lánguida en sus rucas miserables, incrustadas en medio de un gran fundo o de alguna colonia de extranjeros” (Valdés, 1988: 194).



dado que avizoraban las complejidades que en su aplicabilidad pudieran incidir en la política pública.<sup>44</sup>

La coyuntura histórica en referencia, situada en los años noventa, momento de retorno a la democracia en Chile, posibilitó la creación de marcos normativos e institucionales, generando expectativas de cambio estructural, las que posteriormente comenzaron a verse frustradas en los hechos. Esta nueva institucionalidad, incluido el simbolismo de instalar la Dirección Nacional de la CONADI en La Araucanía, específicamente en Temuco, capital indígena del país, alterando con ello la tendencia centralista, fueron viéndose paulatinamente limitadas en su actuar, por razones político-burocráticas y de estrategias erráticas, además de no disponer de las facultades, ni recursos suficientes para cumplir con las funciones establecidas por la Ley.

Este énfasis sobre los aspectos normativos comienza a dar muestras de agotamiento producto de demandas internacionales. De esta manera, y dada la crisis en la relación del Estado y el Pueblo Mapuche, a lo largo de la historia, se ha ido generando un escenario que prevalece en la actualidad, que lleva al convencimiento y consenso de algunos sectores nacionales, sobre la necesidad de modificar la normativa e institucionalidad indígena, de forma tal de dar respuesta a los nuevos contextos históricos y de demandas de estos pueblos. Además, se evidencia la necesidad de adaptarse a estándares establecidos en las convenciones internacionales suscritas por Chile, en el ámbito de promoción y reconocimiento efectivo de derechos de los pueblos originarios, como es el caso del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).<sup>45</sup>

En este marco, durante el 2016, se inició un proceso de consulta indígena, orientada a asegurar la participación en la formulación de nuevas normativas, existiendo en la actualidad un nuevo proyecto de Ley Indígena en trámite legislativo.<sup>46</sup> Este proceso de reformulación normativo, ha estado avalado por un discurso gubernamental, orientado a establecer una “nueva” relación con los pueblos originarios, siguiendo

---

<sup>44</sup> Sobre las organizaciones y demandas indígenas, en distintos ámbitos, véase: derechos y tierras, Aylwin (2014); Salud Intercultural, Boccara (2007), Educación, Bello (1997-2004).

<sup>45</sup> Chile, no obstante, no contando con un reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y sus derechos, ratificó el Convenio 169 el 2008 y entró en vigencia el 15 de septiembre de 2009. Aylwin, es crítico sobre los impactos del Convenio en Chile. Los déficits son evidentes respecto a los a) “Derechos sobre la tierra y el territorio”, como también a lo que son b) los “Derechos Políticos”. En cuanto a los primeros, (tierra y territorio), son evidentes: los problemas de recursos para la restitución de tierras; los problemas de la titulación individual v/s comunal, y; la ausencia de procesos de consultas de las medidas administrativas que se relacionan con explotación de recursos naturales en sus tierras y territorios. Respecto a los segundos, también se advierten deficiencias sustantivas en lo que compete a Derechos de participación política indígena y, sobre todo, un nulo desarrollo del derecho a la autonomía (Aylwin, 2014: 42-78).

<sup>46</sup> El Ministerio de Desarrollo Social, en agosto 2016, desarrolló un proceso de reuniones para la Consulta Constituyente Indígena, donde representantes de los nueve pueblos originarios reconocidos en Chile, trabajaron sobre las medidas a incluir en el anteproyecto de la Nueva Constitución, en particular, en las medidas relativas al reconocimiento constitucional y la participación política efectiva de los Pueblos Indígenas.

una lógica de replanteamiento de viejos discursos. Esto apunta a la promoción de una “inclusión social” y empoderamiento, implicando tácitamente con esta fórmula un reconocimiento gubernamental a la situación de exclusión y desigualdad histórica que les afecta.<sup>47</sup> Sin embargo, la respuesta estatal estuvo determinada, por distintas presiones territoriales que comienzan desde el 2010 a manifestarse con mayor grado de presión ciudadana. La manifestación de cambios de gobiernos representativos a otros más participativos (no necesariamente vinculantes) es posible advertirlos a partir del 2014.<sup>48</sup> No obstante estas iniciativas normativas, los Mapuche siguen controlando pocos elementos claves para asegurar su sobrevivencia y reproducción dentro de la sociedad chilena, lo cual se expresa en la imposibilidad de ejercer plenamente sus derechos a la identidad, la propiedad de la tierra y, por cierto, a la autodeterminación.<sup>49</sup>

#### A.1.2.2. Algunos proyectos educativos en territorio Mapuche

Los testigos del siglo XVI referían que los confines del reino de Chile sucumbían a los embates de grupos de indígenas “sin fe, sin rey y sin ley”. Posteriormente, a mediados del siglo XVII, se impulsó la “misión y el parlamento” como política de conquista y a los Jesuitas se les dio la tarea de la “civilización” de los “salvajes incorregibles”; en ese marco, la conquista espiritual hizo que proliferasen capillas y cruces en el territorio “pagano” (Boccará, 2002:64).<sup>50</sup> De las misiones Jesuitas (1608-1767) y las Franciscanas (1767-1810), estas últimas desarrollaron ciertas premisas educativas que asumían la “transformación de la sociedad Mapuche por

---

<sup>47</sup> Recordar, que se “dictó en el año 2000 una resolución presidencial tendiente a mejorar los mecanismos de participación ciudadana al interior del Estado y regular las organizaciones de la sociedad civil (Gentes, 2006)” (Aguilera, 2007:122).

<sup>48</sup> El 14 de enero de 2016 se constituyó el Consejo Nacional de Participación Ciudadana y Fortalecimiento de la Sociedad Civil (en adelante Consejo de Participación), como una instancia asesora presidencial que tiene por misión conducir un amplio y participativo diálogo nacional sobre el estado de la participación ciudadana en el país y desarrollar una propuesta de reforma a la Ley N.º 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública, incluyendo una propuesta de institucionalidad pública para la participación ciudadana. En su informe el Consejo de Participación debe recomendar estándares en materia de participación ciudadana que sirvan como base para la elaboración de un Índice de Participación Ciudadana. El Decreto Presidencial establece un año de duración para los trabajos de este. Como ellos incluyen una propuesta de institucionalización, la creación del Consejo se entiende como el comienzo de la incorporación de una instancia específica destinada a promover y fiscalizar la participación ciudadana en el Estado chileno (Informe Final Consejo Nacional de Participación, 2017:11).

<sup>49</sup> En el contexto de las transformaciones del siglo XX se observó, a contar de los 90, una mirada más dialéctica de los dinamismos con que se producen los cambios en los Pueblos Indígenas, cobrando vigencia que intrínsecamente a la condición de sujeto indígena está la adaptación, hibridación e interdigitación cuya constante es su capacidad de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Boccará, 1999).

<sup>50</sup> Estos serían los misioneros que criticarían la poligamia como una “invención del demonio” (Bengoa, 1991:47), pero junto a criticar esta práctica cultural “pagana”, promovían el idioma “pagano” como instrumento de adoctrinamiento religioso. La lengua mapuche sería, durante la conquista, considerada “lengua del Reyno de Chile” y promovida por las misiones como instrumento de evangelización (Álvarez-Santullano y Forno, 2008: 10). Así, hasta fines del período colonial, los hispano-criollos habrán de desarrollar el parlamento y la misión, como mecanismos de poder y el uso del mapudungun sobreviviría así los embates de la conquista y la colonia.

medio de la educación de los niños” (Díaz, 1996:15). En lo que respecta a proyectos educativos, destacaron, en 1738, la Real Universidad de San Felipe que (con cinco facultades y en una se incorporaba la lengua Mapuche) era necesaria para la evangelización de los indios. A ello se sumaba el Colegio Propaganda Fide de Chillán (1756), donde se educaban muchos hijos de caciques.<sup>51</sup>

Las guerras de independencia traerán un nuevo escenario, pero un mismo guion para los Mapuche. Un primer análisis refiere que, entre 1810 y 1910, se construyó un imaginario del indígena; primero como “guerrero Araucano bravo y precursor del destino nacional”, luego como “indios sangrientos y traicioneros” y posteriormente de “indios atrasados obstaculizadores del desarrollo” (Davinson, 2008). Estas etapas se inscribieron en una lógica de categorizaciones que fueron acuñadas desde la literatura, la narrativa y la poesía respectivamente, como también desde la perspectiva científica. En 1817, O'Higgins afirmaba que los araucanos, “lustre de la América”, formaban una preciosa porción de Chile. Es en base a los mismos principios liberales que inspiraron la independencia que se dictó dos años más tarde en 1819, un bando supremo que consideró a los indígenas “ciudadanos chilenos y libres como los demás habitantes del Estado” (Ormeño y Osses, 1972:18). A pocos años del Chile republicano, en 1842, surge la Universidad de Chile, obedeciendo a su creador, Andrés Bello, al que le inspiraba un estricto proyecto “civilizador”, y en 1851 se fundó la primera escuela misional “Stella Maris” en Saavedra destinada a jóvenes Mapuche.<sup>52</sup> Los nuevos gobiernos americanos, a poco más de 50 años de sus procesos independentistas, evidenciaron su génesis; es decir, una “disposición secular de la sociedad latinoamericana al autoritarismo”, que en la memoria política oficial de los chilenos esconde a ese militarismo ciudadano, subordinado en todo a la soberanía popular (Salazar, 2005:28). Así, una serie constante de gobiernos militarizados generó a fines de 1866, la “Pacificación de La Araucanía”, eufemismo que ocultaba las prácticas de usurpación, violencia desde el Estado, asesinatos, represión y burla, en un “marco ideológico que legitimó el empobrecimiento y la marginalidad de la sociedad Mapuche” (Foerster y Montecino, 1988:14).<sup>53</sup> Así, el movimiento post ocupación de La Araucanía, demandó la presencia del Mapudungun en las escuelas públicas.

La fundación de Temuco, en 1881, produjo una nueva configuración política, jurídica, económica y cultural:

[...] fue una consecuencia directa del triunfo del proyecto civilizador del Estado-Nación chileno y la derrota militar del pueblo Mapuche. Con la derrota militar Mapuche de fines del siglo XIX, se inicia una práctica permanente de autoritarismo gubernamental, expresado en la creación de fuertes en

---

<sup>51</sup> Un sucinto recorrido, establece en una primera etapa del Chile colonial, el rol de las misiones y la instalación de infraestructura educacional en territorio mapuche. Una etapa que apuntó a la institucionalización del proceso educativo católico.

<sup>52</sup> Los chilenos criollos sumaron algunas iniciativas legales que, amparadas en el énfasis civilizador, apuntaban al sometimiento indígena al naciente proyecto nacional.

<sup>53</sup> Hacia 1883 Chile había tomado posesión de la frontera y a partir de ello el estado podía iniciar los mecanismos ya comentados para asimilar al mapuche a lo occidental, a lo global.

territorio Mapuche, que más tarde dieron pie a escuelas misionales para luego ser ampliados por escuelas del Estado. La educación y la religión destacan como elementos gravitantes de los procesos de asimilación e integración nacional. La “frontera” pasó a ser anexada al territorio nacional y, con ello, a su administración y configuración política, jurídica, económica y cultural (Durán et al., 2011:137)

En ese marco, la derrota militar Mapuche (1881) provocó en esta sociedad indígena la pérdida de identidad a través de elementos ideológicos impuestos como fueron la educación y la religión. Desde fines del siglo antepasado van sucediendo hitos de carácter político-intelectual y dialogante con la sociedad dominante. Precisar, que en el pasado era una constante, el que los indígenas sacaban un feliz provecho de los antagonismos que se producían entre potencias europeas, al igual que de las tensiones que existían incluso dentro de los espacios coloniales hispano-criollos” (Boccará, 2005:12). Los Mapuche integraron muchos elementos exógenos a su sociedad y cultura, caballo, trigo y hierro, acogieron en sus aldeas a individuos alógenos (cautivos, tráfugas, fugitivos), incorporaron el bautismo y la realización de parlamentos integraron la cruz a su sistema simbólico, como también llegaron a integrar misioneros y capitanes de amigos a su sistema sociopolítico (Boccará, 1999:37).<sup>54</sup>

El Chile de 1903 convoca las primeras noticias de reuniones políticas al interior de comunidades Mapuche en el sur del país, “donde se ha formado -según un diario- el comité político del Partido Demócrata en casa de Ramón Lienán” (Bengoa, 1991: 387). En los Mapuche priman expresiones religioso-nativista y políticas, estas últimas a través de la FOCH (Federación Obrera de Chile, 1927) donde se sumaban los partidos Demócrata y Comunista, mismos que tendían los puentes entre el indigenismo y la cuestión social chilena” (Bengoa, 1991:398). Los movimientos de organizaciones políticas Mapuche que surgen en los 20 y 30, con representación en los cuerpos del Estado Nacional, como evidencia de asimilación al sistema gubernamental, pero de expresión culturalista.

En ese marco, “la participación política mapuche en Santiago comienza a mediados de la década de los 50” (Curín, 2015:139). El mapuche migrante ya era parte de los diferentes sindicatos de obreros que trabajaban fundamentalmente de panaderos, y de las organizaciones populares de pobladores exigiendo vivienda, lógica organizacional impulsada por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR)” (Curín, 2015:139).<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> En 1883, Manuel Neculmán pasó a ser el primer profesor de la primera escuela primaria de Temuco. Entre 1881 a 1930 los intelectuales chilenos propician publicaciones del mundo indígena convencidos que la civilización terminaría por acabar con los Mapuche. En 1910, Manuel Manquilef relata “costumbres Mapuche” para conocimiento de la sociedad chilena. Hacia 1937 se creó el Frente Único Araucano, para demandar también alfabetización. En 1938 se formó la Corporación Araucana, con Venancio Coñuepán.

<sup>55</sup> Los Mapuche tienen derechos políticos en su calidad de chilenos, pero no en su calidad de Mapuche, señalaba Bengoa en 2001, a propósito de la cuestión indígena en el Chile de ese entonces. Los pueblos indígenas de América Latina ejercen numerosas formas de hacer política y el

En estas fechas surgen demandas más específicas de las Organizaciones Mapuche por la Universidad como parte de la agenda de demandas del sector educación, vinculadas principalmente a la obtención de beneficios asistenciales tales como becas y acceso a residencias estudiantiles (hogares) y, muy incipientemente, en visualizar a la Universidad como instancia necesaria para la formación de recursos humanos y profesionales Mapuche. Al respecto, estas necesidades ya habían aparecido en grupos de Mapuche-Huilliche en 1936 (Bello, 2004:14).<sup>56</sup> En 1959 se crea la primera institución de Educación Superior en la provincia de Cautín y así nace la Universidad Católica de Temuco.

En los años 60, surgen motivaciones académicas y sociales que tenían como objetivo ampliar los límites que entonces tenía la Universidad de Chile. Ésta, a través de sus autoridades, se proponía extender a regiones (provincias en la época) la formación universitaria. Esta idea crearía la oportunidad para que jóvenes de lejanas localidades que debido a su condición social y económicamente deficitaria, no tenían la posibilidad de trasladarse a Santiago para ingresar a una casa de estudios superiores.<sup>57</sup> En abril de 1964, en el cerro Ñielol, se suscribe al “Compromiso Histórico” entre el entonces candidato a la presidencia Salvador Allende y los dirigentes Antonio Mulato, Gregorio Seguel, Eusebio Painemal y Juan Huichalaf, acuerdo que sobre educación universitaria referían:

Destinar en las Escuelas Normales Rurales un número mínimo de 20 becas en cada Escuela de Chillán al sur, para ser llenadas por estudiantes araucanos o descendientes directos y la misma cantidad de Becas serán entregadas por la Universidad Técnica del Estado de Temuco, Escuelas Industriales, Institutos Comerciales y Escuelas Técnicas Femeninas existentes desde Malleco al sur (Foerster y Montecino, 1988:310).

La Reforma Educacional (1964-1970) y la profundización de las políticas hacia los más pobres durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), expandieron la matrícula de enseñanza media y superior, las que contemplaron créditos agrícolas, becas y hogares.<sup>58</sup> En 1968 se fundó -en Villarrica- la Sede Regional Universitaria

---

pueblo mapuche no es la excepción. Antileo, 2008 describe respecto de estas décadas la organización Mapuche de Santiago, que en su gran mayoría post 2000, siguen el “en gran medida las lógicas de las asociaciones y agrupaciones indígenas (legalidad CONADI, legalidad municipal (Antileo, 2008: 71). Un importante aporte lo desarrolla (Gutiérrez et al., 2017: 148), con Cultura Política Mapuche y Wallmapuwen, el partido político Mapuche. La participación política de jóvenes mapuche de Santiago es desarrollada por Curín 2015, donde destaca a la FEMAE, como instancia de lucha por establecer un currículo educativo descolonizado y, proponer una educación pública, gratuita e intercultural. La autodeterminación política es documentada por Mariman 2012.

<sup>56</sup> “...además de una política específica hacia los pueblos indígenas a través del INDAP a través del Departamento de Asuntos Indígenas (DASIN), el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI)” (Bello, 2004:14) donde advierte una expansión de la matrícula de enseñanza media y superior.

<sup>57</sup> Esta situación profundizaba las desigualdades, impedía la movilidad social y coartaba el desarrollo de la cultura y la formación de generaciones que eran segregados socialmente.

<sup>58</sup> A juicio de Bengoa (1999) los partidos políticos usaron a los Mapuche “no creo que la izquierda radical haya comprendido mucho más a los Mapuche que el resto de la sociedad chilena”. De igual forma, “lo mismo hicieron los que andaban poniendo banderas rojas y negras en las tomas y

de la Pontificia Universidad Católica de Chile, orientada a la diversidad cultural, y en 1979 se rearticuló el movimiento Mapuche a través de los Centros Culturales Indígenas con el apoyo de la iglesia católica, luterana y metodista.

El sur de Chile desarrollaba proyectos universitarios, a partir de sedes de entidades nacionales. La excepción, lo constituye en 1954 la Universidad Austral en Valdivia. La Universidad de Los Lagos, es heredera de la tradición de 1964 por las sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado de Osorno y Puerto Montt, que en 1981 daría origen al Instituto Profesional de Osorno; que más tarde, en 1993, originaría la Universidad de Los Lagos.<sup>59</sup>

A principios de los 80, la Universidad es un espacio por conquistar, dada la necesidad de contar con más profesionales y técnicos. Durante unos 15 años aproximadamente (desde 1973), se experimentó una proscripción de las Ciencias Sociales de las aulas universitarias, producto de las políticas educacionales impuestas por la Dictadura Militar, que tuvo implicancias en el escaso desarrollo de planes socioeducativos con pertinencia para estudiantes indígenas.<sup>60</sup>

Luego, y a mediados de los 80, se produce un aumento en las demandas por becas y las sedes universitarias en regiones, desarrollan algunos programas aislados vinculados al mundo indígena. La reforma de 1981 estaba inspirada en el principio de la libertad de enseñanza como parte del modelo neoliberal que la Dictadura Militar adscribía y que pretendía, como uno de sus objetivos, atender el aumento en la demanda por el ingreso a las universidades de ese entonces. Parte importante de los jóvenes Mapuche, más allá de estos escenarios declarativos, seguían como espectadores y excluidos socialmente de estas reformas. El sistema universitario, post reforma, continuaba desvinculado de las necesidades indígenas y ello activaba ciertos nichos vinculados a las esferas eclesiásticas y organismos no gubernamentales.<sup>61</sup>

---

dándoles nombres cubanos o vietnamitas a conflictos que desde hacía cuatrocientos y tantos años ocurren en el sur de Chile. No presumo nada, pero debo decir que no comulgué en esos días de primeras comuniones con esas ruedas de carreta” (Bengoa, 1999:151). En cambio, Foerster y Montecino (1988) aseguran que los Mapuche diversificaron sus alianzas políticas cuyo derrotero “fue la ausencia de solidaridad real con su proyecto [el autonómico] pues siempre se les percibió con un afán clientelístico” (Foerster, 1988:362). Lo anterior no es nuevo por cuanto como asegura Rehren (2001) en Chile entre 1930 y 1960 el estilo de vinculación política entre los partidos y los nuevos sectores sociales fue de carácter “clientelístico”, el mismo Rehren señala que previo a este período era un fenómeno general (Rehren, 2001:147).

<sup>59</sup> La Universidad del Bio-Bio remonta sus orígenes a 1947, por ser heredera de las sedes de la Universidad Técnica del Estado, de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Talcahuano, y de la Universidad de Chile en Chillán en 1966; no obstante, su fundación se consigna en 1988. La UCM surge de la Sede Regional del Maule de la Pontificia Universidad Católica de Chile de 1970 y su fundación es de 1991. La UCSC, de la ex Sede Regional Talcahuano de la Pontificia Universidad Católica de Chile de 1975, no obstante, se fundó en 1991.

<sup>60</sup> Véase Manuel Antonio Garretón, 2005 versión en castellano del artículo “Social Sciences and Society in Chile: Institutionalization, Breakdown and Rebirth in Chile”.

<sup>61</sup> Los objetivos gubernamentales de la época eran la descentralización y privatización, que motivarán la competencia inter-establecimientos por la matrícula, traspasarán a los municipios las

El 10 de marzo de 1981, en el marco de la fusión de las sedes en Temuco de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, nace la Universidad de La Frontera. En 1986 fue creado el Centro de Estudios de la Araucanía, que posteriormente -en 1994- pasaría a ser el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, aun en funcionamiento hasta el día de hoy. En 1989, el “Movimiento Indígena” firmó el “Acuerdo de Imperial” para una Ley Indígena y una institucionalidad.

Posteriormente surgen programas específicos de carácter intercultural y bilingüe. Entre 1992 y 1998, se creó el Programa de Educación Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Católica de Temuco; Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat; Curso de Derecho Indígena, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile; el Instituto de Estudios Indígenas, de la Universidad de La Frontera; la Carrera Técnico en Gestión Pública con mención en Planificación dirigido a Organizaciones Indígenas, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Un hito es la normativa indígena de los 90. Con la sola excepción de una breve referencia en la Ley Indígena, no existe normativa legal específica para la implementación de líneas de interculturalidad en las universidades.<sup>62</sup>

En las postrimerías del Siglo XX, aparecen las demandas por una universidad Mapuche encabezadas por Marcelo Calfuquir. Estos hitos van configurando el ingreso de la población Mapuche a la Educación Superior. Los esfuerzos se encaminaron más que nada al apoyo financiero por la vía de beneficios focalizados a la demanda para ingresar al sistema universitario, pero manteniendo exclusión en

---

funciones educativas para externalizar y desburocratizar al Estado. Por defecto, el sector privado tendría mayor participación y opciones de oferta educativa para los consumidores de la educación.

<sup>62</sup> En la actualidad, el conjunto normativo que se define como “patrimonial”, está compuesto, además de la Ley Indígena, de los cuerpos legales que más abajo se detallan:

Ley 21151	Otorga reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno.
Ley 21045	Crea el ministerio de las culturas las artes y el patrimonio.
Ley 20777	Reconoce a la rayuela como deporte nacional.
Ley 20249	Crea el espacio costero marino de los pueblos originarios.
Ley 17288	Legisla sobre monumentos nacionales.
Decreto 066	Aprueba reglamento que regula el procedimiento de consulta indígena en virtud del artículo 6 N.º 1 letra a) y N.º 2 del convenio N.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo y deroga normativa que indica.
Decreto 134	Aprueba reglamento de la Ley N.º 20.249 que crea el espacio costero marino de los pueblos originarios.
Decreto 236	Promulga el convenio N.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo.
Decreto 484	Reglamento de la Ley N.º 17.288 sobre excavaciones y/o prospecciones arqueológicas, antropológicas y paleontológicas.
Res. 1123 ex.	Fija nuevo texto de la resolución N.º 2.568 exenta de 2012 que crea en el consejo nacional de la cultura y las artes el inventario priorizado del patrimonio cultural inmaterial en Chile y deroga resolución que indica.
Res. 1871 ex.	Fija nuevo texto de la resolución N.º 4.810 exenta de 2008 que crea el registro nacional de información de artistas populares urbanos y deroga resolución N.º 4.810 exenta de 2008.

cuanto a las directrices globales que aseguraran su acceso y permanencia en los sistemas de formación profesional.

### A.1.3. Estado del Arte

#### *Institucionalidad y estudiantado Mapuche*

En la sección denominada A.1.1.1 Institucionalidad Política Universitaria, se desarrolla parte de algunos nudos críticos que experimenta el estudiantado Mapuche, a través de cinco ejes: a) respuesta y capacidades institucionales; b) condiciones de entrada; c) institucionalización de la invisibilidad estadística; d) transformación del rol de las universidades y, e) ambivalencias institucionales, páginas 13 a 18 inclusive. A eso, debe adicionarse, la situación respecto a vacantes y matrícula de las casas de estudios de la macrozona sur. En la actualidad, las Universidades siguen estableciendo, en cada proceso anual de admisión, una oferta curricular de pregrado dirigida al grueso de la población, que no establece distinciones sobre etnicidad u otras condiciones de los potenciales postulantes a ingresar a sus aulas (SIES, oferta académica, 2018). Una mención especial, para la Universidad de Los Lagos, que se encuentra en un proceso de “interculturalización” de sus políticas y adecuación de procedimientos internos frente a la diversidad cultural de su comunidad estudiantil. En ese marco, se ha abocado al diseño e implementación de una Política Institucional Indígena, que implicará su pronta puesta en marcha. La lógica sigue siendo, mercantil, puesto que busca matricular más estudiantes y, aunque algunas instituciones avanzan (lentamente) en descolonizar los contenidos de las mallas curriculares y los métodos de enseñanza-aprendizaje, las políticas de Estado mantienen o generan mayor rigidez en disminuir brechas para estudiantes de origen indígena, tanto en el nivel escolar como el universitario.

#### *Vacantes, Matrícula y Carreras zona sur*

Actualmente se dispone de información genérica que revela la tendencia al aumento en la oferta de carreras, como en vacantes de pregrado, en las universidades de la llamada Zona Centro Sur, evidenciando un aumento cuantitativo en el ingreso. En dicha macrozona, que para nuestros efectos incluye las Regiones del Bío-Bío (más Ñuble), La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, funcionan 23 universidades, y de éstas, 10 pertenecen al Consejo de Rectores y 13 son privadas. Estas universidades imparten 1.120 carreras de pregrado ofreciendo 46.793 vacantes de para dicho nivel. El comportamiento de ambos indicadores en estos últimos nueve años, es decir del 2010 al 2018, es posible apreciarlos en las tablas N.º 1 y 2 respectivamente.



Tabla N° 1. Evolución Carreras de Pregrado Zona Centro Sur

Universidades	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Estatales CRUCH	173	206	132	129	122	119	177	173	177
Privadas CRUCH	313	310	297	324	252	251	310	331	354
Privadas	596	532	534	653	562	609	625	645	589
<b>Total Carreras</b>	<b>1082</b>	<b>1048</b>	<b>963</b>	<b>1106</b>	<b>936</b>	<b>979</b>	<b>1112</b>	<b>1149</b>	<b>1120</b>

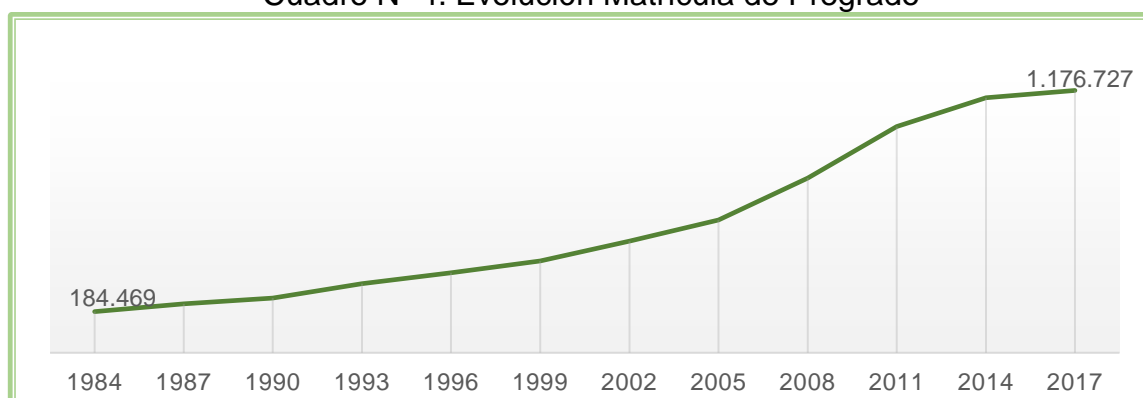
Tabla N° 2. Evolución Vacantes de Pregrado Zona Centro Sur

Universidades	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Estatales CRUCH	7.011	8.429	5.997	5.733	5.278	5.258	7.836	7.783	7.883
Privadas CRUCH	15.653	15.295	14.448	14.544	12.483	12.183	13.875	14.721	16.122
Privadas	24.477	20.498	21.698	25.220	22.596	20.204	25.024	27.334	22.788
<b>Total Vacantes</b>	<b>47.141</b>	<b>44.222</b>	<b>42.143</b>	<b>45.497</b>	<b>40.357</b>	<b>37.645</b>	<b>46.735</b>	<b>49.838</b>	<b>46.793</b>

Fuente tablas 1 y 2: oferta académica 2010-18, Servicio Información de Educación Superior (SIES). (Elaboración propia, 2019)

En Pregrado la matrícula ha evolucionado de 172.995 estudiantes en 1983 a 1.176.727 en el 2017, según el SIES, único organismo que obliga a las Instituciones de Educación Superior a entregar información de sus procesos y, consecuentemente, es la entidad que emite información válida y centralizada del Sistema de Educación Superior. El siguiente cuadro da cuenta de matrícula nacional de todas las universidades chilenas en los últimos 30 años.

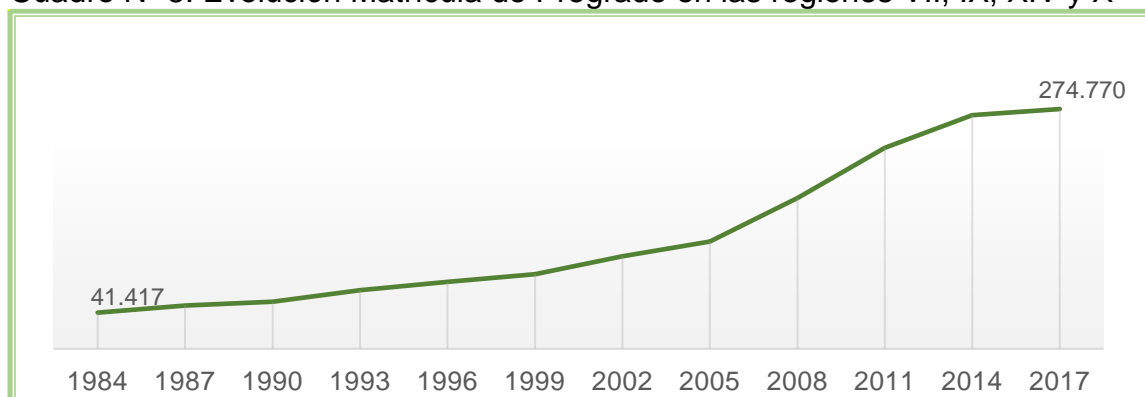
Cuadro N° 4. Evolución Matrícula de Pregrado



Fuente: Elaboración propia, en base a la información de Matriculados de Pregrado del Compendio Histórico de Educación Superior 2017, del Servicio de Información de Educación Superior (SIES).

Las seis casas de estudios del presente estudio se encuentran ubicadas en una macrozona que presenta un sostenido aumento en la matrícula de pregrado; en este caso aplican (CFT, IP, Universidades) de la VIII Región, IX Región, XIV Región y X Región. Situación que se presenta en el cuadro número 5.

Cuadro N° 5. Evolución Matrícula de Pregrado en las regiones VII, IX, XIV y X



Fuente: Elaboración propia, en base a Matriculados de Pregrado por Región, del Compendio Histórico de Educación Superior 2017, del Servicio de Información de Educación Superior (SIES).

#### *Invisibilización estadística e institucional*

Se hace necesario destacar el hecho que, al interior de las Instituciones Universitarias, existen bases de datos e indicadores estadísticos de caracterización de los estudiantes que, junto con constatar esta tendencia al aumento en la matrícula, estructuralmente revelan una invisibilidad de la variable indígena en sus comunidades estudiantiles al no aparecer en los datos oficiales. Una muestra de lo anterior es el informe de la matrícula estudiantil en Educación Superior 2017, el cual no incluye ningún dato del segmento indígena de la población universitaria. Agregar que, en esta misma dirección, en el diagnóstico y análisis de los escasos y limitados indicadores educacionales para con los Indígenas (en estudios regionales y sobre tópicos relacionados y no exclusivos), se advierten brechas cuantitativas y cualitativas, referidas a bajos resultados de evaluaciones de aprendizaje, desigualdad social en la distribución y acceso a oportunidades educacionales, y el predominio de hábitos pedagógicos que enfatizan la memorización y la transmisión de información.

La investigación se inscribe en un escenario nacional universitario donde prevalece una asociación implícita entre pobreza y estudiantes Mapuche y ello debe ser considerado como un aspecto vigente en la relación cotidiana entre la institucionalidad universitaria y la población estudiantil Mapuche. Respecto a los avances desde el sector ministerial, un recorrido desde el 2011 hasta mediados del 2019 permite identificar ciertos apoyos y es así como, desde ese año, se materializan dos iniciativas emanadas desde la cartera de educación que, si bien no son de apoyo directo a la población indígena (pero dada la situación de pobreza de este segmento estudiantil), son potencialmente beneficiarios de estas iniciativas: el Fondo de Fortalecimiento del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y el Programa Beca de Nivelación Académica, respectivamente. Pese a

los escasos avances ministeriales, subsiste en otros ámbitos de funcionamiento interno otras complejidades, tales como la invisibilización estadística en el sistema de registro de información en la educación universitaria sobre población Mapuche. El hecho de no considerarlos estadísticamente hace desaparecer este segmento de cualquier análisis. Sin embargo, se requiere precisar que este tipo de prácticas ha sido desde el pasado reciente, un hecho habitual; y así superponer, situar lo indígena en otras categorías conceptuales, sigue siendo una constante para con los Mapuche y otros pueblos indígenas del continente.<sup>63</sup>

Otro aspecto de la revisión de la literatura sobre la temática guarda relación con la necesidad de reforzar una mayor visibilización de esta comunidad estudiantil indígena en las universidades nacionales, y un ámbito lo constituye las casas de estudios ubicadas en la macrozona sur de Chile. Hay que recordar que, en la actualidad, los instrumentos de recolección de información del MINEDUC, para la obtención de datos del nivel universitario chileno, no contemplan la variable étnica, para ninguno de los análisis de ámbitos de pre y postgrado. Tampoco existe la exigencia formal para que las Instituciones de Educación Superior contemplen esta variable, imposibilitando la cuantificación y caracterización integral de la población estudiantil que cumple con esta característica. La información del SIES de las cohortes de ingreso, son extremadamente generales, lo que se traduce en la imposibilidad de contar con información válida de este sector de la población estudiantil, complejizando el aportar a la generación de Políticas Públicas o programas específicos de las universidades, con la debida pertinencia (Informes Anuales, SIES).

Además, la inexistencia de estadísticas sobre la población indígena universitaria limita el desarrollo de procesos de evaluación de impacto de las Políticas Públicas en Educación Superior. El mejor ejemplo en esta materia es que, sin registros estadísticos confiables, no es posible medir, si los procesos de aseguramiento de calidad se desarrollan, cumpliendo o no, las condiciones mínimas preestablecidas (Bases de Datos, SIES). Una de las actividades que forman parte del aseguramiento de calidad es la medición sistemática; sin embargo, al no contar con registros de información confiables no es posibles contar con mediciones sistemáticas, como tampoco la comparación con estándares o el seguimiento de procesos, en especial cuando las instituciones definen como compromiso la Interculturalidad (Ficha Institucional, CNA).

#### A.1.3.1. Implementación de nuevos lineamientos

Partiendo de la base que es necesario continuar con las investigaciones en el ámbito universitario sobre este componente poblacional, con un cronograma que permita mediciones en el corto, mediano y largo plazo, se debe promover estudios

---

<sup>63</sup> Recordemos que entre la década de los treinta a los setenta se ubicó muchas veces a las etnias indias como parte del “Movimiento Nacional Popular” que abarcó a los diferentes movimientos sociales, que para nuestra realidad fue el movimiento obrero” (Garretón, 2001:16), donde los indígenas estaban asociados, agudizando aún más su invisibilización.

cualitativos dirigidos a conocer las particularidades de los estudiantes Mapuche. En ese orden, las Universidades agrupadas en el CRUCH comienzan a ser parte de la red institucional que implementa la oferta de Políticas Públicas orientadas a apoyar a los estudiantes y sus familias para que accedan al sistema de Educación Superior. Este marco de diseño de políticas sectoriales, se enmarcan en un paradigma de subsidio a la demanda, que se instaló con el rol subsidiario del Estado, propio del modelo neoliberal. Este rol de apoyar la demanda se expresa en que el Estado genera para la población Mapuche ayudas específicas y asistenciales, que se traducen principalmente en becas de mantención. En esta línea, para este segmento se difunden las becas, A) indígena y B) de residencia, respectivamente.

Aparecen nuevos lineamientos, en este contexto, lo que configura este rol asumido en los hechos por las universidades, de colaborador activo de las políticas de asistencia social para con los estudiantes que es compartido con otras instituciones, como el Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social, algunos Servicios Públicos y Municipalidades, entre otros actores que son convocados a articularse. Lo anterior demanda esfuerzos de coordinación y burocracia interna que han debido ir asumiendo ciertas unidades al interior de las universidades. Dichas instancias, básicamente, son unidades que implementan acciones que promuevan el desarrollo integral, el bienestar y la salud de los estudiantes, diseñando, ejecutando y evaluando estrategias de promoción y prevención que fomenten el autocuidado, el crecimiento personal y que mejoren la calidad de vida, pero en un escenario coherente con los mecanismos de financiamiento de las universidades; es decir, con escasa regulación y constantemente presa de los vaivenes del mercado que rigen las matrículas hoy por hoy.

Desde la crisis gatillada por movimientos estudiantiles del año 2006, se comienza a advertir un mejoramiento en la focalización y difusión de estos beneficios estudiantiles (becas y ayudas), pero ello no subsana las debilidades de este tipo de programas; aspectos que ya a fines de la década de 1990 comenzaban a ser avizorados y que algunos estudios alertaban de la baja cobertura cuantitativa de estos instrumentos gubernamentales, pero también de la imposición de requisitos de rendimiento para la mantención de este tipo de beneficios (Bello, et al., 1997).

En la actualidad, asistimos a un mejoramiento técnico de los procesos de asignación de ayudas y beneficios estudiantiles dirigidos a la población Mapuche en la educación universitaria. No obstante, es un mejoramiento en dos ámbitos: a) la asociación de las becas a estudiantes Mapuche como parte de un eje que los vincula a la inclusión y; b) una mayor informatización de estas asignaciones de becas en todas sus etapas. Sin embargo, este neo asistencialismo se concentra básicamente en aspectos formales, pues no modifican la estructura de apoyo; responden a una lógica de subsidio a la demanda y no operan con la finalidad de generar transformaciones estructurales.<sup>64</sup> El mejoramiento, que guarda relación con

---

<sup>64</sup> Becas (Indígena y Residencia) datan del 2005, administradas por JUNAEB. A nivel operativo, en el proceso de asignación de beneficios (estandarizado y automatizado), opera un instrumento de Focalización Social, con énfasis en la situación de vulnerabilidad social, destinando un lugar marginal

el proceso de postulación a estos beneficios, a través de la automatización de los procesos mediante plataformas Web constituye, en algunos casos, una barrera, atendida la situación de exclusión y brechas que enfrenta la población Mapuche más pobre y rural, por lo menos en la zona centro-sur, que en ocasiones no accede a este tipo de recursos informáticos, ni de conectividad.

En otro aspecto, las complejidades que experimentan los estudiantes Mapuche, las constituyen los programas de apoyo socio académico que, en algunas universidades, son escasos y de baja cobertura. En tal sentido, se advierte un déficit en este tipo de programas dirigidos a los estudiantes indígenas, a excepción de algunas universidades situadas geográficamente en territorios de alta concentración de población indígena, las que han asumido desarrollar programas internos y específicos y, en ocasiones, una oferta especial de cupos de ingreso para estos segmentos; pero éstos no han sido producto de políticas sectoriales. El Estado y las universidades no han priorizado el aceptar y/o trabajar con la diversidad cultural inherente a sus poblaciones y sus esfuerzos se han concentrado más bien a nivel de programas pilotos, focalizados y de bajo impacto.

En este escenario de problemas para con el estudiantado Mapuche, se hace necesario implementar modelos de gestión educativa, con líneas de trabajo transversales que promuevan intencionadamente la inclusión de los estudiantes indígenas en las universidades. Iniciativas como éstas permiten contribuir e incidir en una mayor cohesión social al interior de las comunidades educativas, con el consiguiente mejoramiento de la autoestima y de los hábitos de estudios; de la nivelación de conocimientos; de la mejora cognitiva; así como de varias habilidades psicosociales en los estudiantes, considerando déficits y brechas que presentan. Todo lo anterior debiera traducirse en un mejoramiento de la calidad de los procesos educativos al interior de las universidades, y, sobre todo en el mejoramiento de los procesos de inclusión, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. En esta línea Brunner (2012) refiere los escasos programas que las universidades chilenas, en materia de inserción académica, desarrollan en nuestro país.

#### A.1.3.2. Ámbitos institucionales del estudio

Se ha procedido a considerar un conjunto de universidades ubicadas en la macrozona sur del país, que para los efectos de este estudio abarca desde la Región del Maule a la Región de Los Lagos. En lo específico, son seis las casas de estudios, comenzando con la Universidad Católica del Maule (UCM); de la Santísima Concepción (UCSC); del Bío-Bío (UBB); de La Frontera (UFRO); Austral (UACH) de Chile; y de Los Lagos (ULA). Territorialmente son Instituciones de Educación Superior que se ubican en áreas geográficas con presencia indígena de acuerdo a instrumentos censales.<sup>65</sup> En cada una de estas universidades, se

---

a la variable sociocultural, subsumida en el aspecto de procedencia geográfica, donde se consulta por "comunidad, población o asociación indígena" (JUNAEB, 2006:39 en Abarca y Zapata, 2007:67).

<sup>65</sup> Según los resultados del Censo de Población y Vivienda 2017, la población total mapuche en el país alcanza la cifra de 1.745.174 personas. En las regiones del Maule, residen, 44.414; Nuble aporta

implementa una política institucional (sintetizada en la facultad de impartir carreras profesionales y técnicas de nivel superior y grados académicos, títulos profesionales que requieren licenciatura previa), lo cual es relevante para el estudio por la ineludible responsabilidad en términos de dar respuesta al contexto regional o territorial en que se emplazan y con ello asumir una función política.<sup>66</sup>

En lo que respecta a su dependencia institucional, estas seis casas de estudios forman parte de las instituciones reconocidas por el MINEDUC, por lo que se rigen por su normativa y reciben financiamiento estatal parcial. Además, se encuentran adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), y han estado de alguna manera vinculadas a incipientes iniciativas con estudiantes Mapuche, además de estar ubicadas en una macrozona que presenta un aumento sostenido en la matrícula de esta población, en este caso, de Pregrado (CFT, IP, Universidades) de la VIII Región, IX Región, XIV Región y X Región.

En materia de intervenciones socioeducativas, las seis universidades se vinculan al ente ministerial, que imparte normas técnicas y proporciona financiamiento. Además, las universidades asumen la función de operacionalizar las Políticas Públicas de apoyo estudiantil, enfrentando de esta forma las limitaciones ya constatadas: el desafío de acoger y apoyar a los estudiantes más vulnerables, entre ellos los de origen indígena. Una breve descripción, en términos de año de creación, dependencia, acreditación y matrícula, es posible encontrar en la siguiente síntesis, elaborada a diciembre de 2019.

En primer lugar, la Universidad Católica del Maule, creada en 1991 y que desarrolla sus labores en la Región del Maule. Institución autónoma derivada de la Pontificia Universidad Católica de Chile; acreditada en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio. Cuenta con una matrícula de 6.499 estudiantes en sus 26 programas de pregrado y de 897 estudiantes de magíster en sus 12 programas.

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, creada en 1991 y que desarrolla sus labores en la Región del Biobío. Institución autónoma derivada de la Pontificia Universidad Católica de Chile; acreditada en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio. Cuenta con una matrícula de 7.141 estudiantes en sus 72 programas de pregrado y de 672 estudiantes de postgrado en dos programas de doctorado y 19 de magíster.

La Universidad del Bío-Bío creada en 1981, desarrolla sus labores en la Región del Biobío con sedes en Concepción y Chillán. Institución pública y derivada, que nace de la fusión de las sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado; acreditada en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado,

---

19.999; Biobío con 158.724; La Araucanía con 314.174; Los Ríos con 93.251 y Los Lagos con 220.825 personas mapuche. Fuente: Censo 2017.

<sup>66</sup> Las particularidades institucionales de las seis universidades contempladas en el presente estudio son presentadas en el anexo número 1.

Investigación y Vinculación con el Medio. Cuenta con una matrícula de 10.810 estudiantes en sus 37 programas de pregrado y de 692 estudiantes de postgrado en 2 programas de doctorado y 25 de magíster.

La Universidad de La Frontera creada en 1981 y desarrolla sus labores en la Región de La Araucanía. Institución pública y derivada, que nace de la fusión de las sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado; acreditada en todas las áreas (Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio). Cuenta con una matrícula de 8.998 estudiantes en sus 43 programas de pregrado y de 584 estudiantes de postgrado en 7 programas de doctorado y 31 de magíster.

La Universidad Austral de Chile creada en 1954 y desarrolla sus labores en la Región de Los Ríos. Institución privada con aportes estatales; acreditada en todas las áreas (Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio). Cuenta con una matrícula de 12.346 estudiantes en sus 52 programas de pregrado y de 746 estudiantes de postgrado en 10 programas de doctorado y 33 de magíster.

La Universidad de Los Lagos creada en 1993, tiene como puntos estratégicos Osorno, Puerto Montt y Santiago. Institución pública y derivada que nace de la fusión de las sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado; acreditada en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio. Cuenta con una matrícula de 9.874 en sus 28 programas de pregrado y de 168 estudiantes de postgrado en 3 programas de doctorado y 11 de magíster.

## **A.2. Aspectos metodológicos de la investigación**

Para el desarrollo de la presente investigación, los aspectos metodológicos se enmarcaron en el enfoque cualitativo, teniendo como eje fundamental, el despliegue de las acciones técnicas destinadas a la materialización de los objetivos propuestos para la investigación, los cuales fueron: 1) Analizar los principales elementos de la institucionalidad universitaria desde la perspectiva de la exclusión/inclusión de la población estudiantil mapuche en universidades de la macro zona sur de Chile; luego 2) Caracterizar la Política Institucional en seis instituciones universitarias, abordando las complejidades educativas para con el segmento estudiantil Mapuche y la identificación de las capacidades instaladas para la formación de pregrado de estudiantes Mapuche y 3) Determinar el Perfil Sociocultural y académico de los Estudiantes Mapuche en el nivel de los inscritos, como de los seleccionados en las seis universidades del proceso de admisión 2018, identificando los aspectos comparativamente deficitarios respecto de los estudiantes no Mapuche.

### A.2.1. Tipo y diseño de investigación

Respecto al tipo y diseño, se asumió una metodología cualitativa que, según Tylor y Bogdan (1984), es esencialmente holística, en consecuencia con el objetivo general de esta investigación: Analizar la institucionalidad política universitaria de seis universidades del sur de Chile; desde la perspectiva de la situación de exclusión/inclusión de las comunidades estudiantiles Mapuche; caracterizando los elementos de las políticas institucionales y las complejidades que inciden en la vida universitaria de este segmento poblacional; y estableciendo un perfil sociocultural de esta comunidad estudiantil de pregrado. Es preciso señalar que este tipo de metodología es bastamente recomendada cuando se abordan ámbitos de la educación, pues otorga un foro a las voces emergentes de una variedad de sujetos, para la participación en un debate polémico generalmente cargado de prejuicios, estereotipos, temores y lucha de poderes (González et al., 2005:79 en Ramírez, 2014).<sup>67</sup>

En cuanto al diseño de investigación, se procedió con la utilización de uno de carácter principal y otro de tipo auxiliar. Sobre el primero, fue un Estudio de Caso Múltiple, asumido porque técnicamente fue posible desarrollar las mismas interrogantes de investigación a los distintos casos, comparando las respuestas para llegar a determinadas conclusiones. Así, las evidencias basadas en varios casos se pudieron considerar convincentes ya que la intención en este diseño de investigación es que coincidan los resultados de los distintos casos, lo que permite añadir validez a la teoría propuesta. De hecho, cada caso debe ostentar un propósito determinado, por lo que la elección de estos no se realiza según los criterios muestrales estadísticos, sino por razones teóricas, buscando un conjunto de casos que sea representativo del fenómeno a analizar.<sup>68</sup>

Sobre el segundo diseño, de carácter auxiliar, se utilizó el método etnográfico, en el entendido que primó el trabajo de campo. Así (Lucca y Berríos, 2003 en Ramírez, 2014) destacan para este método, la entrevista en cualquiera de sus modalidades y el análisis de documentos. Para el trabajo de campo, se asumió con (Denzin, 1970:186 en Fernández, 2009:53), en cuanto a que este método "...combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación y observación directa y la introspección".<sup>69</sup> Durante todo el proceso

---

<sup>67</sup> Hay que recordar que la fuerte presencia del paradigma constructivista "en el enfoque cualitativo ha permeado las Ciencias Sociales, reconociéndose pioneros en este sentido, que Hernández, Fernández y Baptista (2006) los refieren en Mary Parker Follett en la administración y las organizaciones; Jean Piaget y Lev Vygotsky en la educación; John Dewey en la Pedagogía; y Margaret Mead en la Antropología" (Salgado, 2007:72).

<sup>68</sup> El estudio de caso múltiple permite un tratamiento global/holístico de un problema, contenido, proceso o fenómeno, en el que se centra todo el foco de atención investigativa ya se trate de un individuo, grupo, organización, institución o pequeña comunidad" (Ander-Egg, 2003:313 en Ramírez, 2014).

<sup>69</sup> Hay que precisar que, en este esquema, para la etnografía: los fenómenos son estudiados in situ y las "teorías emergen de los datos empíricos relacionados con las estructuras de los eventos y con la vida de las personas, así como es vivida en su autenticidad y espontaneidad" (Martínez, 2004:182).



investigativo, se desarrolló trabajo de campo en las comunidades universitarias de las seis casas de estudios.

### A.2.2. Criterios de rigor y sujetos participantes

En los criterios de rigor, estos fueron asumidos en torno a cuatro cualidades: a) Credibilidad; b) Aplicabilidad; c) Consistencia, y; d) Neutralidad, posibilitando garantizar validez al trabajo investigativo y situándolo en los estándares exigidos. Credibilidad, en tanto la información recopilada fue contrastada con las observaciones, como también con la información validada por fuentes externas como SIES y DEMRE. Aplicabilidad, dada por el análisis realizado en seis universidades, detallando sus contextos, permitiendo transferir los resultados a las demás instituciones. Consistencia, pues los análisis de datos fueron aplicados bajo los mismos procedimientos en todas las instituciones estudiadas. Por último, la Neutralidad, pues se garantizaba inexistencia de sesgo, toda vez que la investigación fue desarrollada en universidades estatales y privadas, con financiamiento del Estado, así como en universidades laicas y católicas.

En segundo lugar, en cuanto a los sujetos participantes y para los efectos de la selección de la muestra, siguiendo los criterios en un estudio de caso múltiple, fue intencionada y con propósito (Ramírez, 2014)<sup>70</sup> y correspondió a las seis universidades del CRUCH, con matrícula Mapuche y ubicadas territorialmente en zona de alta concentración indígena, lo que también se denomina “muestra basada en criterios” (Sutter, 2006 en Ramírez, 2014). A nivel de entrevistados, correspondió a sujetos vinculados académica y administrativamente a las comunidades universitarias de las seis casas de estudios superiores, todos cumplían la característica de contar en el marco de sus funciones actuales o pasadas alguna relación con estudiantes Mapuche.

### A.2.3. Ruta metodológica: planificación y logística

Con respecto a la etapa de planificación y aspectos relacionados a la logística, se desarrolló una estrategia de vinculación interinstitucional entre las seis universidades. En ese marco, se remitieron solicitudes de colaboración a las distintas casas de estudios y comenzaron a ser impulsadas desde mediados del 2017 concluyendo con el cierre de la investigación a mediados del 2019.<sup>71</sup> Para lo

---

<sup>70</sup> “La muestra con un propósito se basa en el principio de que el investigador quiere descubrir, entender, ganar una visión profunda, por lo que selecciona la muestra de la que pueda aprender mejor (Merriam, 1988, 2002); por tanto, el investigador utiliza su juicio para determinar los segmentos de la población que participarán en su estudio (Charles, 1995)” (en Ramírez, 2014).

<sup>71</sup> En lo que respecta a la fase práctica de la metodología, esta abarcó un período de aproximadamente dos años. En tal sentido, tuvo un inicio a fines de junio del 2017 extendiéndose una programación que implicaba hasta finales del primer semestre académico del año 2019. El trabajo de captura, procesamiento, análisis y presentación de la información se ajustó a los plazos establecidos anualmente en los respectivos calendarios académicos del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales de la Universidad de Los Lagos. Las fechas consignadas son concordantes con el momento académico de sustentación del examen de suficiencia investigativa, desarrollado en Osorno, el 3 de noviembre de 2017.

anterior y en los inicios de este proceso, se realizaron gestiones de vinculación, apoyadas por la Dirección del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales, de la Universidad de Los Lagos. Para efectos logísticos, se complementó con una carta de presentación por parte de la Dirección de Tesis, que permitió establecer los diversos vínculos en cuanto a las solicitudes de información y agendamiento de entrevistas en las distintas casas de estudios superiores. Esta última acción fue a través de contactos telefónicos, correos electrónicos y una serie de visitas a las unidades académicas de las universidades participantes de esta investigación.<sup>72</sup>

Paralelamente a la planificación del trabajo de campo, se procedió a desarrollar un análisis bibliográfico, abocado principalmente a establecer una línea diagnóstica preliminar, respecto de dos temas centrales. Por un lado, la situación nacional en educación universitaria relacionada con el acceso Mapuche y, por otro, conocer sobre la situación de dicha población indígena en las seis instituciones universitarias participantes del estudio.<sup>73</sup> Ambos análisis contribuyeron más tarde a complementar los resultados obtenidos en lo que se denominó como el Perfil de Estudiantes Mapuche de Pregrado y que son presentados más adelante en el capítulo cuatro.<sup>74</sup> En lo que respecta a las principales acciones de análisis de las fuentes de información, se focalizaron a seis aspectos administrativo-organizacionales que apuntaban a determinar y por ende dimensionar el conjunto de capacidades estratégicas-institucionales instaladas (al momento del estudio) en las casas universitarias sobre esta materia.<sup>75</sup> Simultáneamente se inició el proceso de elaborar los respectivos anexos, que iban surgiendo en el marco de los avances; que los hemos definidos como el conjunto de documentos complementarios; y que correlativamente desde el número 1 al 10 se adjuntan en la sección final del documento.

---

<sup>72</sup> Los instrumentos, y otros antecedentes propios del proceso metodológico, son referidos en el anexo número 2.

<sup>73</sup> Parte importante de la bibliografía que es consignada en la investigación, fue consultada en el Centro de Documentación del Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de La Frontera, en Temuco.

<sup>74</sup> En las Direcciones de Análisis de las Universidades se utiliza el concepto de “Perfil del Estudiante” para describir al estudiante que ingresa a la Universidad. Esta descripción incluye un análisis de las condiciones de entrada de los estudiantes en términos académicos, familiares y culturales. Los aspectos académicos dicen relación con los resultados de las pruebas de selección como también las notas de enseñanza media, que configuran el puntaje de ingreso a las Universidades; en términos familiares, se refiere a sus antecedentes como edad, género, integrantes del grupo familiar, quién es el jefe de familia, ingreso familiar, estudios de los padres; respecto a los antecedentes culturales, se refiere a antecedentes de procedencia ya sea procedencia educacional, ruralidad, comuna, entre otros.

<sup>75</sup> Se procedió a sistematizar la información de las seis universidades que dieran cuenta de a) Visión y misión institucional, b) Planificación Estratégica de Desarrollo, c) Programas específicos (étnicos-inclusión); d) Sistema de Ingresos Especiales, e) Informes de Acreditación y f) Aspectos Comunicacionales. Hay que señalar que gran parte de estos indicadores, al ser de dominio público, fue posible de recopilar vía acceso en las webs institucionales.

#### A.2.4. Análisis documental y fuentes estadísticas

Para complementar los aspectos emanados de los análisis bibliográficos y etnográficos y avanzar en el proceso investigativo, se procedió con la obtención, revisión, procesamiento y análisis de información proveniente del SIES sobre su oferta académica, matriculados y titulados; complementando con el procesamiento de bases de datos del DEMRE, para conocer las condiciones de ingreso de los estudiantes.

En este aspecto, destacar una base de datos en particular, denominada “Resultados del Proceso de Admisión 2018” (que incorporaba las universidades del presente estudio) por su relevancia a nuestro eje temático ya que era primera vez que se incorporaba pertenencia étnica en un proceso de admisión universitaria.<sup>76</sup> Agregar que, por su gran cobertura en la información albergada, la necesidad de gestionar autorizaciones en el nivel central (Santiago) y sobre todo por su procesamiento; aspectos todos, que demandaron mayor tiempo del programado, la sitúan como un insumo importante de este proceso investigativo. Precisar que la base de datos de los Resultados del Proceso de Admisión 2018 surge de los antecedentes de la nómina de los interesados en rendir la PSU (que se inscribieron en noviembre 2017); y que en dicho proceso respondían sobre la “pertenencia a algunos de los pueblos indígenas u originarios”.<sup>77</sup> Para su implementación el CRUCH encargó al Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la Universidad de Chile (DEMRE), operacionalizar estas modificaciones.<sup>78</sup> Así, en lo operativo, la plataforma digital denominada “portal de inscripción” cumplía con la recolección de esa información. Transcribimos la pregunta a la que eran sometidos los postulantes: “¿A cuál de los siguientes pueblos indígenas u originarios te consideras perteneciente?” y una nota adjunta, destacaba: “La respuesta a la siguiente pregunta es declarativa y no es vinculante para la solicitud de beneficios estudiantiles. Las Universidades se reservan el derecho de solicitar la presentación

---

<sup>76</sup> La Inscripción de los postulantes PSU, (para el año académico 2018) se desarrolló entre el 5 de junio al 4 de agosto de 2017, como fechas regulares y en ese proceso se aplicó la pregunta étnica, que hacemos alusión.

<sup>77</sup> Las instrucciones del Documento N.º 1 de junio 2017, “Proceso de Admisión 2018: Normas y Aspectos importantes del Proceso de Admisión” del CRUCH-DEMRE, en la inscripción considera “la declaración voluntaria de las personas interesadas en participar en el Proceso de Admisión, mediante su inscripción de modo individual e intransferible en la web del DEMRE”. En el documento no se informa sobre esta innovación.

<sup>78</sup> El 6 de junio de 2017, el vicepresidente del CRUCH informó acerca de estas innovaciones: “Los cambios para esta versión, la ficha de inscripción incluirá preguntas respecto de la nacionalidad, idioma materno y pertenencia a etnias de los postulantes. Sobre esto, la directora del DEMRE, Leonor Varas, señaló que estas novedades son importantes y dan cuenta de que el sistema y la PSU se hacen cargo de cambios que ocurren en el país, que van en el sentido de la inclusión y de reconocer nuestra diversidad” (la Tercera, versión digital de esa fecha). En otro orden, el Boletín Informativo del Sistema Único de Admisión (SUA), del 30 de noviembre de 2017, publicó: “¿Quiénes se inscribieron para rendir la PSU?: Algunas cifras relevantes”, pero se omiten resultados sobre la pregunta étnica.

de los debidos certificados para acreditar la pertenencia a un pueblo indígena u originario”.<sup>79</sup>

#### A.2.5. Instrumentos y Trabajo de Campo

En una segunda etapa de esta ruta metodológica, se procedió al diseño preliminar de algunos instrumentos recolectores de información, los cuales fueron sometidos a revisión en los ámbitos de coherencia y factibilidad.<sup>80</sup> Una vez ajustados ciertos énfasis, sobre todo de viabilidad en los tiempos de respuestas, se diseñaron tres pautas definitivas que permitían, según fuera el caso, ser aplicadas personalmente a través de entrevistas o remitidas vía correo electrónico para ser completadas digitalmente.<sup>81</sup> Para materializar lo anterior, se procedió a una última etapa de ajustes, la que fue realizada a través de la revisión por parte del director de tesis, con fecha 25 de septiembre de 2018. Seguidamente, dichos instrumentos recolectores de información fueron sometidos a una prueba (plan piloto) con algunos informantes claves de la UBB y entrevistados de la UCM, ULA y UFRO respectivamente, en mérito a mayores niveles de acercamiento.<sup>82</sup> Un segundo instrumento, similar al primero, fue aplicado en 12 establecimientos de Enseñanza Media de una fundación educativa con sede en Temuco, para complementar la información obtenida en las universidades.<sup>83</sup>

En lo que respecta al trabajo de campo, este fue permanente y transversal a las etapas mencionadas, no obstante, es posible identificar énfasis durante el 2018 en la aplicación de las entrevistas que, dada las distancias y disponibilidad de los informantes, lo hicieron un proceso lento en la devolución de la información. Los instrumentos comenzaron a ser aplicados en una primera fase, a las instituciones de la Región del Biobío, luego el Maule (entre agosto a septiembre de 2018), para finalizar con La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (desde octubre 2018 a abril de 2019) respectivamente.<sup>84</sup> La investigación posibilitó la superposición de etapas y es

---

<sup>79</sup> La respuesta a dicha pregunta desplegaba nueve opciones referidas a los Pueblos Indígenas, así entonces aparecían: (Aymara; Atacameño; Colla; Kawéscar; Mapuche; Quechua; Rapa Nui; Yagán o Yámana y Diaguita) y una décima, con la opción negativa “no me considero perteneciente a ninguno de estos pueblos originarios”.

<sup>80</sup> El 28 de agosto de 2018 se procedió a materializar una reunión para evaluar dichos ámbitos del instrumento con dos académicos de la línea de investigación cualitativa del programa de Magister en Gerencia Social de la Universidad de La Frontera, Drs. Julio Tereucán y Claudio Briceño respectivamente.

<sup>81</sup> Las Pautas fueron denominadas como: a) Pauta de Preguntas Entrevista Semiestructurada (Ámbito del Pregrado); b) Entrevista Semiestructurada (Ámbito Del Pregrado) para envío; y c) Pauta Enseñanza Media FMDA respectivamente.

<sup>82</sup> Las pruebas piloto, permitieron mejorar algunas preguntas, específicamente las relacionadas con vinculación con el medio, la que resultaba en primera instancia con dificultades en su redacción y que fueron aplicadas entre julio a agosto (para las universidades de la región del Biobío y Maule) y octubre a noviembre de 2018 (para las de La Araucanía y Los Lagos). De este proceso, en específico se modificó la pregunta número 7 del instrumento “Principal (pauta para enviar)”.

<sup>83</sup> En el caso, de este segundo instrumento, se denominó Pauta Vinculación Enseñanza Media FMDA (Fundación del Magisterio de La Araucanía).

<sup>84</sup> El hecho que las Universidades de La Frontera y Los Lagos, fueran planificadas para la última etapa, solo obedecía a un factor de accesibilidad del investigador para con estas casas de estudios.

posible situar un cuarto momento técnico, donde primó el trabajo de gabinete y que, en la fase final de este, estuvo circunscrito principalmente al procesamiento, análisis y presentación de la información, como también, a la redacción de los capítulos de la investigación, desarrollado el primer semestre 2019. Además, se contempló la triangulación, presentación de resultados preliminares, trabajo con director de tesis y académicos expertos. Agregar, que todos los aspectos de corrección de estilo y ajuste a las normas editoriales se planificaron para el segundo semestre académico 2019.

#### A.2.6. Nivel de logro de los objetivos de la investigación

Cada uno de los objetivos específicos establecidos en la investigación fueron operacionalizados a partir de la subdivisión de estos, en sus principales ámbitos de trabajo a desarrollarse. En ese proceso, se generaron etapas y acciones que, para estos efectos, la denominamos como ruta metodológica y fueron detalladas anteriormente. En lo que respecta a los avances y dificultades presentamos a continuación una relación resumida de estos aspectos.

Hay que recordar que, sobre los objetivos de investigación, estos se estructuraron en torno a tres, todos ellos de carácter específicos. El número uno era “Analizar los principales elementos de la institucionalidad universitaria desde la perspectiva de la exclusión/inclusión de la población estudiantil mapuche en universidades de la macrozona sur de Chile”. Respecto del objetivo específico número dos, este apuntaba a “Caracterizar la Política Institucional en seis instituciones universitarias, abordando las complejidades educativas para con el segmento estudiantil Mapuche y la identificación de las capacidades instaladas para la formación de pregrado de estudiantes Mapuche”. Por último, el tercer objetivo específico, estaba asociado a “Determinar el Perfil Sociocultural y académico de los Estudiantes Mapuche en el nivel de los inscritos, como de los seleccionados en las seis universidades del proceso de admisión 2018, identificando los aspectos comparativamente deficitarios respecto de los estudiantes no Mapuche”.

Es necesario señalar que los dos primeros objetivos específicos, fueron abordados a través del trabajo de campo en las seis universidades, para recabar las principales complejidades académicas y socioculturales del estudiante Mapuche en sus comunidades universitarias. Se elaboraron dos instrumentos, uno para las universidades propiamente tal, y otro para complementar lo recolectado en dichas casas de estudios, pero a partir de la experiencia de una fundación educativa que administra establecimientos secundarios. Sobre la aplicación de los dos instrumentos recolectores de información, permitieron complementar ámbitos de cada uno de estos objetivos planteados. Para efectos de identificación, los denominaremos como instrumentos A y B respectivamente. El objetivo específico número uno, se concentró en procesar las respuestas de los entrevistados, respecto a la exclusión/inclusión y los facilitadores y obstaculizadores que presentan los estudiantes Mapuche en la universidad.

En esa línea, el instrumento (A) destinado a universidades, fue elaborado como guía general de preguntas, consecuente con la pauta de la revisión bibliográfica y posteriormente utilizado en las entrevistas con una serie de unidades seleccionadas. Recordar que las entidades referidas fueron: a) Direcciones Académicas de Pregrado; b) Dirección Académicas de Postgrado; c) Encargados de Programas de Acción Afirmativa y/o programas específicos; d) Direcciones de Desarrollo Estudiantil y; e) Direcciones de Análisis y/o Planificación.<sup>85</sup> Las entrevistas aplicadas fueron procesadas a partir de diciembre de 2018, con el Programa de Análisis Cualitativo ATLAS.ti, extendiéndose dicho período por ocho semanas.<sup>86</sup> Para las categorías utilizadas y codificación, véase el anexo número 3. El segundo instrumento, (B) tenía por finalidad complementar, desde la visión docente secundaria, lo obtenido en las universidades, y se denominó Pauta de Vinculación Enseñanza Media FDMA. Fue aplicado en los establecimientos dependientes de la Fundación del Magisterio de La Araucanía (FDMA), entidad de la iglesia católica y una de las instituciones importantes en materia educacional en la zona sur del país, específicamente en tres regiones. Según referencias del 2016, administraba 93 escuelas y 12 Liceos, comprendiendo una matrícula total que alcanzaba los 17.749 alumnos y de estos, 6.052 eran “indígenas”.

En cuanto a los aspectos logísticos de la aplicación de dicho instrumento, se concentró en el último trimestre 2018, específicamente entre octubre y diciembre a través de la Coordinación de Educación Media de la FDMA. Para esos efectos, se remitió a los 12 establecimientos educacionales, una versión digital de esta pauta. Del total de establecimientos, a saber 12, fueron 8 los que respondieron dicho instrumento y corresponden a Pitrufulquén, Cunco, Vilcún, Concepción, Pucón, Mariquina y Lican Ray respectivamente.<sup>87</sup> (Ver anexo número 4).

En lo particular, el objetivo específico número dos, fue desagregado en dos categorías de análisis: Capacidades Institucionales y Complejidades Educativas del Estudiantado Mapuche, respectivamente.<sup>88</sup> El primero de ellos, atendiendo a dar

---

<sup>85</sup> En los hechos, esta focalización se cumplió, pero con algunas modificaciones por disponibilidad de los informantes, ausencias y cambios administrativos. Así a los antes mencionados, agregar, ex directoras de Desarrollo Estudiantil, encargadas de unidades de Aprendizaje; Asistentes Sociales encargadas de la Beca Indígena; Directores de Matrícula (Registro Académico); Encargada del Programa de Tutores; Académica de Cultura y Lengua Mapuche; Encargada de Administración de Carreras, Directora Instituto Tecnológico; Encargada Área de Educación; Encargada planes académicos de nivelación y acompañamiento; ex tutor programa Rüpü; Administrador Financiero de Programa Rüpü; Secretaria de programa de inclusión; Encargado de Agrupaciones Estudiantiles, Bibliotecaria de Centro de documentación Indígena, Director de Departamento y Directores de Carreras.

<sup>86</sup> A las unidades antes referidas, se sumaron Asistentes Sociales de Beca Indígena, exdirectores estudiantiles, administrativos y otros funcionarios con información relevante, por diversas razones, tales como, interés institucional, disposición y experiencias en la temática a profesionales que fueron académicos y/o responsables de programas étnicos.

<sup>87</sup> Cada uno de los 12 establecimientos, se identifican en el anexo número 4.

<sup>88</sup> Capacidades institucionales, entendidas estas como el conjunto de elementos humanos, normativos y administrativos con que cuentan las universidades para asumir la diversidad étnica (mapuche en este caso) en sus respectivas comunidades universitarias. En tanto, complejidades educativas del estudiantado Mapuche, son todo el conjunto de problemas que experimenta este

cuenta de las capacidades institucionales instaladas -a través del análisis de sus políticas y programas- y el segundo, profundizando sobre las principales complejidades (problemáticas) que en el quehacer educativo se expresan para con la población Mapuche. Para su materialización, las técnicas fueron: a) Análisis bibliográfico / documental, y b) Aplicación de entrevistas en profundidad.

Respecto del primero, se elaboró una pauta de criterios comunes para recabar antecedentes bibliográficos y posteriormente desarrollar el trabajo de gabinete, principalmente dirigido a establecer una caracterización general (estado del arte) de las políticas institucionales de las universidades comprendidas en el estudio, centrado en las capacidades de estas comunidades para atender población estudiantil Mapuche, a través de seis verificadores. En esa planificación, hay que precisar que estos verificadores fueron: a) Misión y Visión institucional; b) Planes Estratégicos de Desarrollo; c) Políticas y/o Programas específicos; d) Ingresos Especiales; e) Informes de Acreditación y f) Aspectos comunicacionales. En cuanto al segundo, en la aplicación de las entrevistas en profundidad; fue a través del trabajo de campo, que se utilizó parte de los datos obtenidos en el marco de lo desarrollado en este ámbito en el objetivo específico número uno en cuanto a los instrumentos A y B respectivamente. En relación al Objetivo Específico N.º 3, que apuntaba a “Determinar el Perfil Sociocultural y académico de los Estudiantes Mapuche en el nivel de los inscritos, como de los seleccionados en las seis universidades del proceso de admisión 2018, identificando los aspectos comparativamente deficitarios respecto de los estudiantes no Mapuche”, se procedió a operacionalizarlo sobre cuatro fuentes informativas.

Estas fuentes permitieron organizar la información, dado que tres primeras eran estudios sobre la situación estudiantil Mapuche desde hace 20 años, elaborados por investigadores que, no siendo su objetivo elaborar un perfil, abordaron elementos que permitían obtener datos contribuyentes a una descripción (caracterización) de ciertas condiciones base de estos estudiantes.<sup>89</sup> Se estructuraron categorías comunes entre los tres estudios para efectos comparativos.<sup>90</sup> A esto se adicionó una cuarta fuente que, dada su vigencia, ameritó su procesamiento y fusión en esta sección. Este último insumo lo constituyó la base de datos de los “Resultados del Proceso de Admisión 2018”, que fue procesada través de Microsoft Access y Excel respectivamente, primando antecedentes de corte cuantitativo que se expresaron en frecuencias y porcentajes y presentados en

---

segmento poblacional en sus procesos formativos en estas casas de estudios.

<sup>89</sup> Las tres fuentes previas a que hacemos alusión son los estudios de Álvaro Bello (1991-1995), José Luis Saiz (1996 a 2003) y Christian Blanco y Francisco Meneses (2011).

<sup>90</sup> Así, en los tres estudios, se agruparon ciertas categorías para establecer un orden de similitudes y diferenciadores. En ese marco y en un orden cronológico, destacan estos cuatro investigadores: A.- Álvaro Bello: (Pobreza; Urbano v/s Rural; Género; Focalización territorial y déficit de Becas y Ámbitos de intereses). B.- José Luis Saiz: (Cifras y Estimaciones; Género; Conocimientos y educación media; Cobertura Cupos Especiales; Resultados procesos formativos; Aspectos cognitivos; Aspectos socio-económicos y discriminación). C.- Christian Blanco y Francisco Meneses (Cifras Generales; Equidad de Género; Segregación; Aspectos socioeconómicos; Intereses y PSU y Beneficios Gubernamentales).

tablas y cuadros.<sup>91</sup> Fusionadas ambas secciones, permitió establecer un perfil, desde una cobertura nacional. La base de datos de los Resultados del Proceso de Admisión 2018, debió ser analizada desde dos dimensiones, Social y Cultural, respectivamente y descompuestas en 6 y 5 subdimensiones.<sup>92</sup> Véase anexo número 9.

En otro orden, un segundo perfil, más acotado, fue posible desarrollar a partir del procesamiento de los datos nacionales, analizándolos con los datos de las seis universidades participantes del estudio, posibilitando con ello una focalización a nivel territorial, a partir de las comunas de origen y la intención de postulación de los inscritos. Para tales efectos, se operacionalizó a través de las dimensiones Social y Cultural, estructurando en 9 y 7 subdimensiones cada una. A partir de las dimensiones y subdimensiones antes explicitadas y surgidas de la base de datos de los Resultados del Proceso de Admisión 2018, fue posible analizar las tablas de los inscritos y estado de las postulaciones que esta base almacenaba. A este producto, se le denominó, “Perfil sociocultural de estudiantes Mapuche universitarios” y es presentado en el capítulo cuatro.

---

<sup>91</sup> Se gestionó la autorización al SUA, en septiembre de 2018, recibiendo con fecha 15 de noviembre de 2018 el correspondiente visto bueno, para efectos de procesar dicha información. En la referida base, se consignó por primera vez a los postulantes PSU, su condición étnica. Hay que precisar que ello se desarrolló en la etapa denominada “Inscripción”, la cual se materializó entre el 05 de junio al 04 de agosto de 2017, como fechas regulares, y es cuando se solicitó la pregunta étnica. Este énfasis a ese momento en particular, permite consecuentemente, conocer algunas implicancias socio-estadísticas de las otras etapas posteriores, tales como la “Postulación” de parte de los inscritos y posteriormente de la “Selección” que desarrolla el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile (DEMRE) y, posteriormente, la etapa de “Matrícula” que desarrollaron las respectivas universidades adscritas al sistema único de admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

<sup>92</sup> En la dimensión 1, específicamente la denominada subdimensión 6 (“Ingreso\_Bruto\_Fam”); esta se debió procesar con la salvedad que los antecedentes consignados sobre la situación económica de los inscritos, presenta inconsistencias, a juicio del SUA, y fueron debidamente informadas por esta entidad al momento de solicitar autorización sobre el uso de la base de datos.



**Capítulo I**  
**Universidad Política: Ausencia y presencia Mapuche**

---

## **Capítulo I**

### **Universidad Política: Ausencia y presencia Mapuche**

---

<b>Introducción</b>	51
<b>1.1. Educación y Cultura</b>	52
1.1.1. Escuela, Códigos y Estructuras	52
1.1.2. Universidad y multiculturalismo	56
<b>1.2. La Universidad y la política</b>	59
1.2.1. Universidades y Estado	62
1.2.2. Universidad como instituciones políticas	64
1.2.2.1. Estado y mensajes presidenciales: presencia y ausencia Mapuche.	65
1.2.2.2. Mundo empresarial y procesos formativos	70
1.2.2.3. Mundo Mapuche y representación coyuntural	72
<b>1.3. Agenda Universitaria</b>	73
1.3.1. Poder y toma de decisiones	74
1.3.2. Agenda y énfasis en conducción universitaria	74
<b>1.4. Hegemonía cultural</b>	82
1.4.1. Meritocracia	84
1.4.2. Brechas objetivas	86
1.4.3. Brechas subjetivas	87
1.4.4. Procesos descolonizadores Mapuche	89
<b>1.5. Algunas conclusiones</b>	92

## Introducción

La compleja vinculación que el Estado chileno ha establecido con el Pueblo Mapuche trasciende el ámbito educativo y adquiere connotaciones políticas de larga data, las que han estado marcadamente permeadas de un carácter asimétrico y de una imposición cultural propiciada por diversos sectores de la sociedad nacional. En el plano educacional, los distintos significados de la acción docente-pedagógica se han manifestado de variadas formas en esta relación impositiva del Estado educador y Pueblo Mapuche.

Sin embargo, en la relación del Estado con los Mapuche, en múltiples planos y en particular en el educativo, se constata un escenario donde la universidad asume un rol importante, con decisiones y acciones que emanan de su naturaleza como institución política. Estas organizaciones que en una primera mirada cumplen la función de ser prestadora de servicios a la comunidad, con un rol trascendente como es la formación profesional, pasan por diversas tensiones internas y externas en su quehacer. Para el Estado, la universidad sigue siendo, declarativamente, una vía para materializar la misión de formar capital humano profesional y técnico, mediante una educación de calidad, preparando capital humano imprescindible para el país y generando los necesarios avances científicos y tecnológicos. Para el ciudadano estudiantil, la universidad, constituye el medio para ejercer el derecho a la educación y un vehículo para lograr movilidad social, superando situaciones de pobreza y exclusión.

Para el entorno empresarial, la universidad es vista como generador de recurso humano calificado, de transferencia tecnológica y también es una oportunidad de negocio para invertir. En la actualidad el escenario para las universidades en Chile es de alta complejidad, considerando la consolidación del sistema económico neoliberal en sus lógicas más íntimas del quehacer educativo; lo que coexiste y refuerza la condición de marcada desigualdad territorial que caracteriza al país, y que se ve reflejado en los indicadores regionales de pobreza y competitividad, donde precisamente las regiones incluidas en el estudio (zona macro sur) se ubican entre las que evidencian un mayor rezago en dichos indicadores, siendo además los territorios con mayor presencia de población Mapuche. Por lo tanto, la universidad en estos territorios pone en juego su verdadera esencia como institución política ya que está llamada a ser un actor relevante en los procesos de desarrollo local, regional y nacional.

En este capítulo presentamos: una parte de las miradas analíticas a la universidad política altamente determinada por su entorno en un escenario que se conforma a través de las agendas políticas y programáticas, y; las tensiones de los procesos hegemónicos de control cultural y las respuestas que genera la propia universidad a estos elementos.

## 1.1. Educación y Cultura

### 1.1.1. Escuela, Códigos y Estructuras

Las visiones instrumentales y estructuralistas acerca del Estado proveen la base para diferentes nociones de la educación como un mecanismo para la reproducción de la sociedad capitalista. En ese marco, resultan pertinentes tres enfoques teóricos que permiten un acercamiento para entender la complejidad de los procesos educativos en este tipo de modelo. Específicamente, nos referimos a los enfoques de la Reproducción Cultural y los Códigos Culturales y de Correspondencia; análisis que mantienen cierta vigencia como enfoques explicativos a algunos ámbitos del sistema universitario chileno.<sup>93</sup>

La reproducción cultural en la escuela contemporánea, que ha enarbolado como un discurso oficial la inclusión educativa constituye, para nuestros efectos, una institucionalidad que conmina al estudiante Mapuche a un escenario donde se asume como iguales, a educandos que son culturalmente diferentes. El sistema escolar forma, en las personas, un proceso de adoctrinamiento el cual es la base de la reproducción cultural y social. En este sentido los que no adquieren esta formación son “excluidos”, ya que el sistema impone una cultura dominante, que implica renunciar a su propia cultura y someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que no son propias, lo que queda en evidencia en el caso de los estudiantes Mapuche.

Un eje de este enfoque visibiliza una educación reproductora de cultura, y de una determinada estructura social y económica, a través de estrategias clasistas, donde las prácticas educativas no son neutras, sino un instrumento de dominación de clases a través de la imposición cultural del modelo desarrollista. Esta imposición, para nuestros efectos, ha sido consustancial al devenir Mapuche y donde el Estado-Nación chileno, en su etapa decimonónica de asimilación de los territorios Mapuche, instaló como instrumento oficial de dominación: el sistema educativo y la lengua oficial.<sup>94</sup> En Bourdieu, la violencia simbólica, más que la física o cualquier otra forma de coacción mecánica, constituye el mecanismo principal de la reproducción social, el medio más potente del mantenimiento del orden. El núcleo de esta violencia simbólica se encuentra en la “doble naturalización” que es la consecuencia de la

---

<sup>93</sup> Presentamos estos tres enfoques distribuidos en dos ámbitos: el primero es la Teoría de la Reproducción Cultural y en el segundo, fusionando los enfoques de los códigos culturales y de correspondencia respectivamente. Respecto de la Reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron (1967) se le asigna importancia a la educación en la gestación del capital cultural heredado, concretamente a la reproducción social y cultural; y así, el capital cultural que se hereda en la familia es una clave del éxito en la escuela. Respecto de códigos culturales y de correspondencia, los fusionamos editorialmente, dado que los postulados de Bernstein (1988) y los de Bowles y Gintis (1976) , presentan similitudes filosóficas, que es posible circunscribirlas bajo el prisma de responsabilizar la estructura sobre el individuo, siguiendo la tradición marxista.

<sup>94</sup> En este esquema para Bourdieu y Passeron (1977), el sistema educativo fija un arbitrario cultural por la autoridad pedagógica a través de la acción educativa; inculcando la cultura de la clase dominante, contribuyendo a la reproducción de estructura social y sus relaciones de clase, enmascarándola con autonomía y neutralidad.

“inscripción de lo social en las cosas y en el cuerpo”. Así, “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural” (Bourdieu, 1970:19 en Germaná 1999). En esa línea, un trabajo pedagógico prolongado de inculcación dará como resultado la interiorización de un arbitrario cultural bajo la forma de un habitus duradero. La cultura, que el sistema de enseñanza inculca, selecciona significaciones no universales, arbitrarias: “La selección de significaciones que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden ser deducidos de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, no estando unidas por ninguna especie de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o una naturaleza humana” (Bourdieu, 1970:22 en Germaná 1999).

En otro plano, Bourdieu y Passeron (1977) advertían que los obstáculos de los estudiantes de clase baja son de tipo cultural más que económico. Algo había adelantado Lewis (1959), cuando aludía al conjunto de valores transmitidos generacionalmente y que constituyen la Cultura de la Pobreza; acuñando para ese momento, que lo heredable intergeneracionalmente no era la pobreza (condición material), sino la “cultura” de dicha pobreza. En la lógica de Bourdieu, la cultura educacional e incluso el saber científico, es un tipo de actitud hacia la enseñanza, un lenguaje, patrimonio de las clases altas. La cultura educacional, por tanto, no es neutra, aunque se presente como tal y la distancia de los individuos respecto a la misma, determinada por su origen social; es la base de la función de selección y diferenciación social que realiza el sistema escolar.

A este rol instrumental del proceso educativo, se suma, en el caso chileno, que la educación en los territorios Mapuche, post anexión, estuvo fuertemente ligada a la iglesia católica que, asumiendo un rol de entidad formadora, encarnó un binomio de educación y religión, que fueron aspectos determinantes en la pérdida de identidad Mapuche y asimilación sistemática.<sup>95</sup> Resulta ilustrativo de este fenómeno de violencia simbólica, el recordar la situación de los Mapuche, con la aplicación de la Ley de Instrucción Primaria de 1926 y la Ley de 1961, sobre la creación de centros educacionales en las reservas; donde las escuelas se multiplicaron en las zonas rurales, imponiendo el arbitrario cultural occidental, acentuando la dinámica de aculturación impuesta por el Estado chileno.<sup>96</sup> Al asumirse la existencia de relaciones de poder desiguales entre dos culturas, prevalecerá la tendencia a cobrar mayor validez aquel conocimiento que es legitimado por el grupo cultural con mayor poder, produciéndose esta violencia simbólica que consiste en la imposición de la

---

<sup>95</sup> La distribución desigual de los recursos culturales (capital cultural) y de las oportunidades (capital social y económico) tendió a intensificar la dinámica aculturativa de inserción social subordinada. Instrumento de control cultural por excelencia fue la educación monocultural monolingüe.

<sup>96</sup> Véase a Llancavil et al., 2015 y el rol de las escuelas de la Iglesia Católica y la transformación del Mapuche; A Montanares et al., 2018 y la mirada etnocentrista de la escuela misional y el despojo de las costumbres “incivilizadas” de los Mapuche; A Mansilla et al., 2018 que a partir de las escuelas e internados de entre 1900 y 1935, se consolidó la política reduccional del Pueblo Mapuche ejercida desde el Estado de Chile.

cultura dominante hacia los sujetos del grupo de menor poder. Así esta condición ha sido la más significativa y ha caracterizado el vínculo, entre la sociedad chilena y Mapuche en lo que respecta a la educación.<sup>97</sup>

En los códigos lingüísticos, la preocupación por el fracaso escolar de estudiantes de las clases más vulnerables es, para Bernstein (1967 en Quintriqueo et al., 2009), el punto de inicio a sus trabajos en la realidad educacional de los 60 en Francia.<sup>98</sup> Sus generalizaciones, posibilitan establecer un marco de análisis en la relación de las funciones en el sistema educativo y la estructura de clases sociales. Para nuestros efectos, cobra especial interés, en cuanto Bernstein busca la relación del quehacer microsociológico del aula en la escuela y desde ahí proyectarse al entorno. En esa lógica, las implicancias del aula en los Mapuche, constituye un campo de análisis.

La escolarización frente la diversidad sociocultural que experimenta Chile, se desarrolla sobre la base de contenidos escolares expresados en concepciones e intereses que no responden a este Pueblo Indígena que vive la dominación sociopolítica, sociocultural y económica. Siguiendo a Bernstein, en un contexto de sociedad hegemónica, se advierten dos modelos de escolarización: a) mecánico y b) orgánico, respectivamente. El primero, es donde el sujeto es portador de creencias, saberes y conocimientos que regulan su conducta y, el segundo, es donde las relaciones grupales son interdependientes entre las funciones sociales y existe consenso en la educación con la comunidad. Aplica a nuestra realidad, que muchos de los establecimientos educacionales en territorio Mapuche no han logrado generar espacios de relación entre los actores (docentes, padres, alumnos, comunidad, institucionalidad) para mejorar el sistema educativo, aspecto que según Bernstein debiera primar en un modelo de escolarización.<sup>99</sup>

El enfoque se centra en el uso de determinado tipo de lenguaje, o código sociolingüístico, que utiliza la escuela donde priman códigos lingüísticos productos de la socialización primaria.<sup>100</sup> Para Bernstein, el “lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural: es por medio del

---

<sup>97</sup> Con un enfoque europeo, Bourdieu refería sobre la arbitrariedad en la selección de determinadas formas de cultura, que favorece sistemáticamente a los individuos de familias con un mayor capital cultural y segrega a aquellos de menores recursos que carecen de este. Análisis posteriores a los 70, centraron miradas críticas a este enfoque, dada la ausencia del concepto de cambio educativo y se centraron en lo estático del sistema educativo y su énfasis para la realidad europea.

<sup>98</sup> En cuanto, a los códigos lingüísticos, es solo una parte del sólido trabajo de Bernstein que, dado la pertinencia que reviste para nuestros fines, lo usaremos como un marco analítico. Así entonces, al igual que Bourdieu, Bernstein (gestor de este segundo enfoque), asume la concepción de la educación como reproductora de la cultura dominante.

<sup>99</sup> Siguiendo a Bernstein, en este modelo debe primar una forma de control social, por los contenidos y finalidades educativas que transmiten saberes comunes por la vía social, se produce por el estatus del educando y docente que los ubica en un esquema de representación donde queda establecido los que pertenecen a la sociedad hegemónica.

<sup>100</sup> Dos ejes centrales fundamentan este enfoque: a) cómo los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de la infancia; y b) cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación.

lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo” (Bonal, 1998, 87).<sup>101</sup> Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce variantes en el habla. Bernstein plantea que los niños que han adquirido códigos de habla elaborados son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica; no implicando que los niños de clase baja tengan un tipo de habla inferior, o que sus códigos lingüísticos sean deficientes. Significa que el modo en el que usan el lenguaje se desentiende con la cultura académica de la escuela.<sup>102</sup> Esto último, es uno de los factores que aporta a generar exclusión, ampliando la brecha sociocultural y de alguna forma predestina al estudiante Mapuche a iniciar su proceso formativo con barreras distintas, dado los códigos sociolingüísticos diferentes impuestos por el profesorado y la escuela.

El enfoque de correspondencia (Bowles y Gintis 1981 en Varela, 2009), cobra vigencia para nuestros fines, dado el actual escenario gubernamental, donde prima la fuerte planificación estatal para con el Pueblo Mapuche con el marcado énfasis de oficializar y profesionalizar los saberes indígenas e integrarlos al emprendimiento capitalista.<sup>103</sup> Este enfoque educativo establece que el conjunto de relaciones que se producen en el ambiente educacional, sea aula, escuela e instituciones educativas, se “corresponden” con ese conjunto de relaciones que se materializan en los ambientes sociales de la producción. En esa lógica, la entidad educativa orienta al logro positivo a los estudiantes que cumplen sus objetivos y, por ende, acceden a mejores condiciones educativas y posteriormente a mejores puestos de trabajos. Bowles y Gintis sustentan una fuerte vinculación entre los modos de producción de la economía capitalista y los espacios del aula. Las funciones que desempeña la escuela están directamente ligadas a las exigencias del capitalismo en las sociedades occidentales actuales, y en nuestro contexto priman estas exacerbaciones del modelo que, impulsadas por la institucionalidad gubernamental, instan con variadas herramientas, a transformar al Mapuche en “Mapuche emprendedor, microempresario” y con ello, adquirir habilidades para integrarse como actor del sistema capitalista.<sup>104</sup>

Esta perspectiva establece que, en el sistema educativo, las relaciones sociales serían un reflejo de la división jerárquica del trabajo, visibilizando la existencia de una correspondencia entre estructura de las relaciones en el mundo de la producción y en el mundo educativo; así, consecuentemente, los trabajadores no

---

<sup>101</sup> Véase para mayor detalle a Usategui (1992) con “La Sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicancias en el ámbito escolar”.

<sup>102</sup> Respecto los mecanismos específicos que favorecen o desfavorecen a ciertas clases sociales, sitúa la posición de las familias en la división del trabajo como lo que determina su lenguaje. Así, la institucionalización en el aparato educativo de cierto código lingüístico termina por naturalizar determinadas formas de desigualdad.

<sup>103</sup> El Estado ha manifestado su voluntad de profesionalizar (oficializar, reglamentar, normativizar) el saber indígena, otorgándose el derecho de validar determinados agentes sociales, mediante “el monopolio del ejercicio de la violencia simbólica legítima, es validar al “indio permitido” según Hale y Millamán (2005).

<sup>104</sup> Althusser (2003) señala que la escuela es el agente que impone la ideología burguesa en el conjunto de la sociedad y legitima como naturales las desigualdades entre clases sociales.

tienen prácticamente ninguna injerencia con respecto a su trabajo que es dirigido por la clase gerencial; tal como los estudiantes no tienen ningún control sobre el sistema escolar. Tanto al trabajo productivo como a la educación, se les considera un medio instrumental, más que un fin en sí mismo, o un derecho. En este enfoque se trabaja para obtener un salario y con ello acceder al consumo, y se estudia para obtener un título o certificado que permita un lugar en el mundo laboral. Al establecer una correspondencia entre la estructura económica y la superestructura ideológica de la educación, se ve la relación entre profesor y alumno como una metáfora que refiere al dueño de los medios de producción y el trabajador respectivamente (Labraña, 2012). Esta teoría aporta para analizar la forma en que está estructurado el sistema escolar, sin embargo, en los sectores más vulnerables o excluidos como es el caso de los Mapuche, aparece más crítica la constatación que estos sectores no cuentan con ningún control sobre su sistema escolar y educativo. En otro orden, en los años 90 en Chile, a nivel de Políticas Públicas, comenzaron a proliferar los enfoques del multiculturalismo, que permearon parte importante de las lógicas gubernamentales y, por ende, las acciones con respecto de los Pueblos Indígenas. Dichos enfoques han comenzado a instalarse en los discursos institucionales de las universidades nacionales.

#### 1.1.2. Universidad y multiculturalismo

El multiculturalismo aparece como uno de los temas transversales en la agenda del sistema educacional en Chile en las últimas dos décadas. El concepto proveniente de un enfoque de políticas públicas que promueve la integración de los grupos excluidos que, a su vez, se definen como prioritarios para la oferta asistencial del Estado, con objetivos de integración, sin modificar las estructuras institucionales o cuestionar su pertinencia.

En este contexto, uno de los elementos importantes que se advierten en las universidades del estudio, en lo que respecta a sus visiones y misiones institucionales, es la adscripción de parte de estas a un escenario multicultural. Unas más que otras, se asumen como promotoras de una formación integral, en un horizonte de internacionalización y ejecutoras de transferencia científica y tecnológica entre lo más importante. En esta lógica, las universidades declaran abiertamente situarse en contextos multiculturales; concepto este último que toma forma de paradigma teórico por medio del trabajo de Will Kymlicka (1996) en la década de los noventa. Desde la filosofía política, Kymlicka articuló un modelo de Estado en el que se reconozcan e incluyan, como parte de la estructura constitucional, los derechos de grupos pertenecientes a culturas no-dominantes dentro de la nación (Kymlicka, 1996 en Cruz 2013). Así, en el fondo, se busca contribuir con una solución constitucional que, paralelamente, preserve la estructura liberal del Estado y posibilite la afirmación de las diversidades culturales. Alejándose de este patrón conceptual anglosajón, destaca en los 90, la Teoría de la Colonialidad del Poder (Quijano, 2000); misma que refiere a un patrón de poder global surgido del dominio europeo de América, caracterizado por el establecimiento del sistema de dominación colonial y del mercado mundial capitalista, ambos



controlados por las potencias europeas. Los dos ejes centrales, “raza”, como el fundamento de todo un nuevo sistema de dominación social y, la articulación de todos los “modos de producción”, se juntan en una única estructura de producción de mercaderías para el mercado mundial: el capitalismo. En América Latina, la formación de los Estados-Nación y de las identidades nacionales fue de carácter colonial ya que permaneció el modelo de clasificación racial entre los “blancos” y los demás grupos, a la vez que la previa supeditación de las relaciones sociales al colonialismo, subordinó la producción de subjetividades de las poblaciones dominadas a la imitación de los modelos culturales europeos.

En el plano educativo, los trabajos de Gunther Dietz (2009) analizan los discursos multiculturales e interculturales en este ámbito, a través del desarrollo de diversas disciplinas que reflejan el “éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas” (Dietz, 2009: 61).<sup>105</sup> No obstante, “el auge reciente del discurso intercultural y de la educación intercultural ha conllevado una recepción crítica y una apropiación selectiva de los paradigmas multiculturales de origen anglosajón” (Dietz, 2008 en Quilaqueo et al., 2013).<sup>106</sup> En esa línea, aplicado a nuestra realidad, se visualiza el Multiculturalismo de Estado como la política que traduce desigualdades sociales y económicas en términos de diferencias étnico-culturales, y reconocemos en Charles Hale (2002), uno de los pioneros en llamar la atención sobre las conexiones entre multiculturalismo y neoliberalismo.

De esta manera, en la actualidad, el escenario educacional chileno ha sido marcadamente permeado por el discurso basado en el paradigma del multiculturalismo y donde las comunidades universitarias no escapan a estas lógicas. En un análisis a los contenidos en las webs institucionales en las seis universidades del estudio, con una fecha de captura de la información del 5 de abril de 2018, fue posible advertir la proliferación de las expresiones de orden multicultural e intercultural en sus mensajes corporativos; aspecto que desarrollamos en extenso en el capítulo dos y en el anexo número 8.<sup>107</sup>

---

<sup>105</sup> Dietz recorre y correlaciona los Estudios Étnicos, Estudios Culturales (Escuela de Frankfurt), a las ciencias sociales y educación, como también la pedagogía, psicología, lingüística y filosofía intercultural y, recientemente, la Economía, las Ciencias Empresariales y la Política.

<sup>106</sup> Según este autor, la promulgación de políticas públicas de discriminación positiva como mecanismo de antidiscriminación “ilustran la creciente ‘migración discursiva’ de enfoques político-pedagógicos desde los clásicos países emisores del multiculturalismo (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia) tanto hacia Europa como hacia Latinoamérica” (Dietz, 2008:12 en Quilaqueo, et al. 2013).

<sup>107</sup> Universidad Austral: El Doctorado en Comunicación. El perfil de egreso contribuye a contextos interculturales. Universidad de Los Lagos: La Carrera de Educación Parvularia Intercultural y la de Técnico Universitario en Educación Intercultural. El Campus Puerto Montt, imparte un ramo de “Interculturalidad y Multiculturalidad” para Pedagogía en Educación Media en Artes Mención: Música o Artes Visuales. *El Instituto Tecnológico Regional*, Osorno, destaca que la carrera de Técnico Universitario en Educación Parvularia está habilitado para contextos multiculturales. Universidad del Bío-Bío: Destaca la Interculturalidad del programa Kuykuytun y un “Coloquio internacional del Conocimiento Intercultural desde las Comunidades” y “Seminario sobre Educación y Sociedades Multicultural. Universidad Católica del Maule: Se auto refiere “pionera en formación de educación intercultural”. El Doctorado en Educación, en el perfil de egreso, destaca los contextos culturales

Las políticas educativas han ido en creciente adherencia a estas premisas. No obstante, el multiculturalismo de Estado es la expresión de una concepción particular del rol estatal en la producción de un enfoque de la etnicidad. Bajo esta nueva forma de gubernamentalidad, en un paradigma global de circulación de la información, donde se evidencia el cómo se extienden los mecanismos de intervención del Estado, así como también la generación de nuevas subjetividades, (hacemos nuestro lo señalado por Boccara, 2007 en esta sección).<sup>108</sup>

El multiculturalismo de Estado es definido como “nuevo arte de gobierno; una nueva forma de gubernamentalidad de tipo étnico que tiende a extender los mecanismos de intervención del Estado así como también a generar nuevas subjetividades, nuevos espacios de poder, nuevos campos de saber y nuevos mercados de bienes simbólicos y exóticos en los cuales agentes sociales de un nuevo tipo (etnoburócratas, intelectuales indígenas, dirigentes funcionales, terapeutas tradicionales, agentes estatales y para-estatales, etc.) se enfrentan en torno a la definición de los principios legítimos de autenticación cultural y de visión y división del mundo social” (Boccara, 2007:201).

---

diversos e interculturales. Además, en sus líneas de educación, cuenta con “Educación e Interculturalidad”. El Doctorado en Psicología: Aborda migración e interculturalidad. El Magíster en Orientación Educacional y Vocacional destaca la Diversidad e Interculturalidad para la generación de conocimiento. El Magíster en Políticas Públicas y Procesos Locales refiere la línea de “Educación, formación en trabajo social, interculturalidad y metodología de investigación”. Universidad Católica de la Santísima Concepción: Un área de investigación es “Temáticas, Calidad de la Educación, Didáctica, evaluación y currículum, Interculturalidad y pueblos originarios”. Universidad de La Frontera: Refiere un programa de Apoyo Académico para estudiantes Mapuche y un Instituto Interdisciplinario de Estudios Indígenas e interculturales. La carrera de Periodismo destaca la pro actividad en sociedades complejas, multiculturales, plurales y democráticas. La Carrera de Pedagogía en castellano y comunicación incluye asignaturas de “Nociones de Interculturalidad”, “Lingüística mapuche” y “Comunicación e Interculturalidad”. En Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, incorpora asignaturas de “Cultura, interculturalidad y territorio. Doctorado en Ciencias Sociales: Aborda las problemáticas de los procesos de constitución de relaciones interculturales en espacios de conquista y colonización (historia y sociedad). Doctorado en Comunicación: En el perfil de egreso destaca: “Identificar nuevos problemas en contextos interculturales. En el Magíster en Ciencias de la Comunicación, se destaca las asignaturas de “Estudios interculturales”, “Comunicación en Contextos Interculturales”, “Comunicación Visual y Contextos Interculturales”. En el Magíster en Estudios y Desarrollo de la Familia aparece la asignatura “Familia e Interculturalidad” y en el Magíster / Especialidad en Psicología Comunitaria: Una de las líneas de investigación es “Interculturalidad”.

<sup>108</sup> Al respecto refiere: Al invisibilizar las condiciones socio históricas de producción de la diferencia cultural y al desvincular las producciones culturales indígenas de los mecanismos de sujeción, dominación, enajenación y explotación a los que estos grupos se encuentran, se tienden a generar las bases para la etnicización del llamado “conflicto cultural” (Boccara, 2007:187). La educación formal es presentada por el neoindigenismo del Estado, desvinculada a la estructura social y económica en su conjunto. Así, la maniobra de despolitización educativa (a través de las formalidades de la estructura educativa), omite y sustrae la autodeterminación, la autonomía, los autoaprendizajes, la valoración al agente educativo indígena y entroniza la “autogestión y el empoderamiento”, caminos ineludibles a la individualización y, por ende, fragmentación de los espacios sociales indígenas”.

A nivel de educación universitaria, se asume la inclusión educativa, entendida esta más bien como integración, en un contexto complejo dada la necesidad de instalar un cambio de paradigma en las organizaciones universitarias, caracterizadas por ser híper normadas, altamente estructuradas y permeadas por presiones de sus entornos. En este marco, la universidad se erige como un actor relevante, desterrando las perspectivas de apoliticidad institucional que en ciertos sectores imperó en la década de los 80 y que aún hoy, casi 40 años más tarde, para ciertos sectores de la sociedad y de la clase dirigente, la neutralidad política continúa siendo un anhelo de visión a ser alcanzada por las casas de estudios superiores.

## 1.2. La Universidad y la política<sup>109</sup>

Las primeras universidades las circunscribiremos a la Europa medieval, pese a sus antecedentes en la cultura griega, Romana y Árabe.<sup>110</sup> Formalmente, nacen en Europa Occidental y son Bolonia y París sus claras representantes. La primera, cuyo gobierno recaía en manos estudiantiles y la segunda en el gremio de profesores.<sup>111</sup> Posteriormente, habrían de surgir las universidades de Oxford y Cambridge y, para el año 1300, existían entre 15 a 20 universidades. A partir del siglo XVI, las universidades empezaron a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y su rol en la sociedad; considerándose a sí mismas como instituciones encargadas de impartir Educación Superior, que formaban parte de un conjunto de instituciones semejantes en cuanto a sus fines y que habían sido legitimadas por las autoridades supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados.<sup>112</sup> El modelo de la Universidad de París terminó por imponerse con tres variantes de modelos de enseñanza.<sup>113</sup> Para nuestros fines cabe señalar que destaca la Universidad de Salamanca, por ser esta el modelo para América Latina; siendo Santo Domingo,

---

<sup>109</sup> Hacemos nuestra esta breve sistematización a partir del trabajo “el Concepto de Universidad” de Oscar González Cuevas, de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco en Revista de Educación Superior, 102, de abril junio de 1997 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, México.

<sup>110</sup> De acuerdo a González (1997) sobre aspectos históricos y extensas bibliografías; han sido presentadas por Cobban (1992), Frijhoff (1992) y Shils (1992).

<sup>111</sup> La idea de Universidad en estas épocas se describía con la expresión latina *studium generale*. La palabra *studium* indicaba una escuela en la que había instalaciones adecuadas para estudiar, y la palabra *generale* significaba que la escuela atraía estudiantes de diversas partes.

<sup>112</sup> Sus principales funciones fueron, por tanto, la enseñanza y el otorgamiento de grados. En muchos casos esta segunda función era inclusive más importante que la primera. La investigación no era considerada como una función de la universidad. Los modelos de organización gubernamental que se adoptaron fueron los ya descritos de Bolonia y París.

<sup>113</sup> El primer modelo, tutorial, la enseñanza estaba descentralizada formándose comunidades de profesores y alumnos que estudiaban y convivían, como en Oxford, impartíendose conocimientos generales. El segundo modelo, universidad profesional, la enseñanza estaba centralizada formándose especialistas según las disciplinas cultivadas por profesores. Leiden (1575) y Göttingen (1733) son ejemplos. El tercero, modelo intermedio, combinaba una administración central con colegios de tamaño pequeño, *college* o *university*, y se inició la construcción de edificios que reunían a toda la Universidad. Se considera precursora de la universidad moderna por presentar una administración única, en donde se adopta la estructura de colegios para el entrenamiento profesional y hace énfasis en la unidad de la ciencia (Frijhoff, 1992).

México y Lima las primeras casas de estudios de este continente.<sup>114</sup> Dentro de los hitos en esta materia, destaca en 1810 la Universidad de Berlín, bajo el liderazgo de Humboldt que impulsó notablemente el estudio de las ciencias y se sentaron las bases de lo que serían posteriormente las llamadas universidades de investigación, influyendo en Alemania y Norteamérica.<sup>115</sup>

Las universidades europeas hacia finales del siglo XVIII virtualmente no habían sufrido cambios desde que fueron fundadas en la Edad Media, y las universidades norteamericanas de finales del siglo XIX seguían el modelo de Oxford y Cambridge. El origen de la universidad estadounidense moderna es Harvard y Johns Hopkins y en los inicios del siglo XX, el modelo alemán se había impuesto en la mayoría de las universidades importantes del mundo.<sup>116</sup> Clark Kerr ha propuesto que un nombre más apropiado para la universidad actual sería “multiversidad” (Kerr, 1963, p. 19).<sup>117</sup> En la universidad moderna, pueden desaparecer o crearse programas o escuelas, sin que se enteren las otras instancias y lo mismo ocurre en América Latina, con un poco de retraso a partir de 1950. Según Brunner, la idea de la Universidad sufrió una relativa desacralización o desencantamiento. El reducido y apacible mundo de las universidades, mundo de unos pocos jóvenes que lograban acceder a la enseñanza superior impartida por unos pocos establecimientos bien identificados, se transformó en un par de décadas en un mundo bullicioso, sobrepoblado, donde millares de jóvenes asisten a una de muchas instituciones que ofrecen una enorme variedad de carreras que ya nada tienen que ver con las grandes profesiones de antaño (Brunner, 1990, P. 59 y 60 en González, 1997).

Al respecto, es Brunner probablemente el más reconocido investigador nacional en proponer la noción de universidad pública por “reconocimiento y por efecto”. Su planteo establece que, desde sus orígenes, la universidad, independiente de sus gestores, su ámbito ha sido público. En esa lógica, al ser del ámbito público, están dotadas de privilegios, fueros, inmunidades y derechos que producen

---

<sup>114</sup> Salamanca empezó como un Studium, en 1218 o 1219, y el rey Alfonso X El Sabio le dio su estatuto como universidad en 1254 (Fernández Álvarez, 1991, p.11 y 12 en González, 1997).

<sup>115</sup> La idea de Universidad de von Humboldt era la de unidad institucional de todas las ciencias. Impulsó la investigación, los estudios de posgrado y la libertad de profesores y alumnos. Se crearon las figuras del departamento académico y del instituto de investigación. Se instituyó la figura del profesor como un personaje de gran prestigio dentro y fuera de la universidad.

<sup>116</sup> El tamaño de las universidades también creció sustancialmente y se volvieron organizaciones cada vez más complejas y heterogéneas. De pequeñas comunidades de profesores y alumnos que llevaban una vida casi familiar, pasaron a ser conjuntos de comunidades con intereses diversos y, en ocasiones encontrados: la comunidad de los alumnos de licenciatura, de alumnos de posgrado; la comunidad de humanistas, la de científicos sociales y la de científicos naturales; las comunidades de las diversas escuelas profesionales; la comunidad del personal no académico; la comunidad de los administradores.

<sup>117</sup> Tan alejados ve los intereses de estas distintas comunidades, que piensa que lo único que las une es “un agravio común sobre los lugares de estacionamiento”. No se ve, según él, una comunidad con una sola alma, un sólo principio que la guíe. Una multiversidad tiene muchas almas, aunque no esté claro cuáles merecen salvación. Una multiversidad es más un mecanismo que un organismo, entendiendo que en un organismo las partes y el todo están inextricablemente unidas, mientras que un mecanismo consiste de una serie de procesos que producen una serie de resultados.

consecuencias de orden general en la sociedad.<sup>118</sup> Recordar que en la historia, posterior a la reforma de Lutero y, con ello, el cambio de paradigma del cristianismo universal, aparecieron los sentimientos nacionales en las universidades nacionales, que surgieron entonces con la impronta política del territorio e idioma. Así, las universidades europeas son fundamentales en la formación de los Estados nacionales y lo “público de la universidad europea comienza a ser subsumido dentro de la esfera más limitada de lo estatal. Al decir de Le Goff: las grandes universidades se convierten en potencias políticas, desempeñan un papel activo, a veces de primer plano, en las luchas entre los Estados” (Le Goff, 1986 en Brunner, 2014:47).

El modelo alemán y su énfasis en la universidad investigativa entraron en tensión cuando Habermas critica el idealismo que subyace en esta concepción. Así, este último, citado por Vargas (2010), establecía que:

la universidad investigativa cae en la paradoja de postular su independencia respecto de la interferencia del gobierno. Bajo la premisa de que la libertad investigativa tiene sentido por sí misma y de que su práctica lleva a formar espíritus virtuosos, el modelo alemán de universidad supone que estas prácticas por sí mismas alimentan la vida del espíritu nacional. Lo paradójico consiste en que el carácter apolítico propio de este modelo de universidad no es compatible con la pretensión de incidir en el mundo político” (Vargas, 2010:73).<sup>119</sup>

En la actualidad, Lemaitre caracteriza a la institución universitaria globalizada como un organismo colonizador de la calidad. Se constituye y legitima a través de un discurso político situado en las nociones de desarrollo, innovación y excelencia, lo que provoca el enclaustramiento intelectual del conocimiento que proviene y se gesta en sociedad (Lemaitre 2005 en Díaz Barrera, 2018:317). En lo que respecta al rol político de las universidades, es un enfoque que se sustenta en la premisa básica, que son instituciones políticas de la sociedad; afirmación refrendada en la evidencia histórica que demuestra las múltiples expresiones y actuaciones de grupos sociales con visiones y proyectos distintos, desde las universidades universales de concepción católicas, hasta la post reforma luterana y su incidencia política en los Estados nacionales europeos. Así entonces, el énfasis político de la universidad, guarda relación con el sentido mismo de la universidad, su rol en determinados momentos y la interacción con la sociedad que las alberga.

Desarrollados algunos trabajos pertinentes para nuestra realidad latinoamericana, es útil concentrarnos en los esfuerzos que han emanado desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, en su

---

<sup>118</sup> Para Brunner, todas las universidades son públicas, en tanto, reconocimiento y efecto. La diferencia se inscribe cuando las universidades públicas se hacen estatales, cuestión que el autor las circunscribe a fines del siglo XIV.

<sup>119</sup> “En este modelo tan solo queda planteada la tesis de que la investigación por sí misma contribuye a la construcción social y política de una nación, pero no se justifica en modo alguno cómo puede suceder esto” (Vargas, 2010:73).

más preclaro representante como es Imanol Ordorika. Así, para este último, en el caso de la Educación Superior, el Estado desempeña una función clave en la promoción de los valores hegemónicos, como también, en la conformación de políticas diseñadas para alinear a las instituciones con los dictados del mercado global, a pesar de que estos procesos no transcurren sin resistencia. Estado y Educación Superior, son sujeto y objeto de disputa. Son escenarios de conflicto en los que diversos grupos intentan obtener la hegemonía ideológica; pero al mismo tiempo, para los miembros de grupos contrincantes, son también recursos para sus propósitos de movilización política en escenarios externos (Slaughter 1988 en Ordorika, 2014:124).

### 1.2.1. Universidades y Estado <sup>120</sup>

Las Universidades chilenas, en esta lógica de actor político, son espacios de confrontación, conflicto y han de dar respuestas a múltiples demandas con su entorno inmediato. El Estado, juega un rol determinante en conducir los objetivos estratégicos de las casas de estudios, a través del trabajo normativo y de asignación de recursos, de la cartera respectiva que, en el caso de Chile, corresponde al MINEDUC. Este planteamiento, asume que las universidades no sólo participan en el conflicto político con el Estado, sino que en sí mismas son instituciones políticas del Estado y que, como tales, desempeñan un papel fundamental en la disputa por la hegemonía (Ordorika, 2001).

El enfoque antes descrito es contrario, a las teorías predominantes que ven al Estado solo como fuente de financiamiento, o como una entidad intrusa que interfiere con el desarrollo de la formación profesional y científica, que se sustenta en el poderoso mito de la naturaleza apolítica de la educación y que presenta a las universidades como organizaciones “autónomas, políticamente neutrales, sustentadas en su capacidad profesional y comportamiento racional” (Ordorika, 2014.125). Estas teorías han servido para reproducir las relaciones de poder existentes en la Educación Superior. Al respecto “la negación de la política es discurso esencial para el ejercicio del poder y la legitimación de los grupos dominantes, además de elemento basal de la práctica política universitaria” (Ordorika y López, 2007: 478).<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Esta sección en lo que respecta a los lineamientos teóricos, la hemos estructurado utilizando como base los trabajos de Imanol Ordorika, principalmente en: “Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la Educación Superior” (2001); “La disputa por el campus: poder política y autonomía en la UNAM” (2006); “Educación Superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía” (2006); y “Teorías críticas del Estado y la disputa por la Educación Superior en la era de la globalización” (2014).

<sup>121</sup> La tendencia generalizada de ignorar al Estado, posiblemente, se ha visto fortalecida por las teorías predominantes sobre los efectos de la globalización que postulan su debilitamiento o disolución (Rosecrance, 1999) y la consecuente disminución de su capacidad para formular políticas, incluyendo las referentes al nivel universitario. Las corrientes teóricas predominantes son proclives a ver los cambios estructurales actualmente en curso en la Educación Superior, como consecuencia inevitable de la globalización, sin tomar en cuenta la naturaleza política de la drástica reducción del financiamiento público o la nueva cultura de la evaluación, entre otros procesos. Asimismo, tampoco

Por lo tanto, a partir de este enfoque, existe la necesidad de volver a “politizar” el estudio de la Educación Superior reconociendo su función dentro del aparato del Estado. Al definir a las universidades como instituciones políticas del Estado, este enfoque resalta su papel en la disputa por la hegemonía cultural en el ámbito global. Esta perspectiva teórica integra distintos niveles de análisis y procesos, desde el estrato más general del Estado hasta los espacios más particulares de las universidades. La integración de estos niveles de análisis con perspectivas teóricas críticas, constituye una poderosa herramienta para alcanzar una comprensión holística de un amplio esquema de actores, normas, agendas y puntos de vista culturales sobre los que se sustenta la dominación en las universidades.

Entre los procesos claves que afectan a las instituciones universitarias, destacamos: el nuevo énfasis en la rendición de cuentas y la eficiencia; la cultura de la evaluación; el decreciente financiamiento público de la Educación Superior, como parte de una degradación progresiva de la esfera pública; la mercantilización de la educación, así como; la priorización de la capacitación de la fuerza de trabajo para la economía global del conocimiento.<sup>122</sup> Estas tendencias son impulsadas por los modelos hegemónicos de Educación Superior que dividen a las universidades en dos grupos absolutamente desiguales: “la universidad elitista de investigación, autónoma y enfocada en el conocimiento y el prestigio”, cuyo modelo principal es Harvard, “y el de las instituciones de capacitación masiva, heterónomas y enfocadas en los montos económicos y las ganancias” (Marginson y Ordorika, 2011 en Ordorika, 2014:136), ejemplificado por el nuevo modelo de institución de Educación Superior con fines de lucro. “La lógica binaria bourdiana del sector global... se trata de la brecha entre el poder del conocimiento y la mercantilización de la Educación Superior y el gran abismo entre inclusión y exclusión” (Marginson y Ordorika, 2011 en Ordorika, 2014:136).

Los extremos antes señalados son característicos de las crecientes desigualdades socioeconómicas presentes a escala global; el legado de décadas de aplicación de políticas neoliberales y las dinámicas de la globalización monocultural y capitalista. Las universidades desempeñan un papel central, tanto en la propagación de la agenda de las élites económicas, como en la organización de la resistencia ante ella, a través de la oposición de los grupos subalternos. Desde una perspectiva eminentemente nominal, de la educación terciaria, entraña la idea de ser entidades

---

reconocen los conflictos generados por dichas políticas, particularmente entre los grupos sociales dominantes y los subalternos (Weisbrod, et al., 2008 en Ordorika, 2014:125).

<sup>122</sup> El énfasis en postgrados profesionalizantes en desmedro de aquellos que son sindicados como académicos, donde en estos últimos, primaría la reflexión y análisis crítico, está de alguna manera determinado por la demanda del mercado de postgrado. Al respecto, los profesionales que egresan prefieren el perfeccionamiento del ámbito profesionalizante, dado que se asume, que estos entregan herramientas para desenvolverse de mejor manera en el ámbito laboral. Sin embargo, en lo que respecta a becas, la política ministerial es entregar dichos apoyos mayoritariamente a estudiantes adscritos a programas de carácter académico, con el objetivo de obtener nuevas propuestas, tecnologías o solución a problemas que nazcan a través de la investigación y la innovación. Fuente: Barbara Raposo Méndez, encargada de Asuntos Estudiantiles de la Dirección de Postgrado de la Universidad de La Frontera, mayo de 2020.

que preparan y entregan a la sociedad un determinado modelo de profesionales, con una base orientadora producto de un paradigma económico y cultural predominante. El mercado de la educación universitaria ha ido determinando valoraciones sociales para los titulados de diferentes carreras y casas de estudios, lo cual se va reflejando en diferencias en los valores de aranceles de las carreras (lo que se supone se relaciona con las posibilidades de empleabilidad y de remuneración de los futuros profesionales). En los círculos universitarios, la pertenencia a determinadas universidades (privadas y selectivas) ha pasado a constituir símbolo de estatus. Las vinculaciones con el medio donde se emplazan las casas de estudios, son parte de la cotidianidad y, como tal, constatamos que la universidad como estructura política influye y también es influenciada por aspectos de su entorno territorial.

### 1.2.2. Universidad como instituciones políticas

Un eje de análisis, en cuanto a la Universidad y su medio circundante, consiste en la relación que se establece entre la entidad educativa y su entorno sociocultural, y que refiere a esa multiplicidad de variables que deben enfrentar las casas de estudios en su relación cotidiana con su medio. Este último, es decir el medio inmediato de estas instituciones (entorno), se caracteriza por configurar diversos escenarios de oposición/colaboración de parte de los distintos actores sociales que coexisten en ese hábitat.

Para nuestros fines, adaptamos un punto de Ordorika que describe algunas aproximaciones teóricas y, sobre ese particular, el autor se refiere a las teorías funcionalistas societales que se alejan de los análisis organizacionales internos para enfatizar el estudio de las relaciones entre las instituciones postsecundarias y su entorno y que:

“de acuerdo con estas perspectivas analíticas, las organizaciones universitarias, así como sus estructuras y procesos de gobierno, son determinadas por factores externos. Desde este punto de vista, las universidades se relacionan con su entorno en función de estrategias internas destinadas a adaptarse o a minimizar el impacto del medio circundante sobre las organizaciones (Ordorika, 2001: 79).

Resulta significativo el concepto de determinante en este análisis, considerando que, a la luz de algunos antecedentes recopilados, comienza a cobrar vigencia y adherencia este enfoque. Para efectos de afirmar e ilustrar este enfoque de interrelación de la universidad como institución y su entorno sociocultural, en el contexto del presente estudio, hemos dispuesto la ejemplificación con tres situaciones específicas, de muchas otras presentes en las realidades de la macro región sur de Chile, y que son parte integrante de este entorno sociocultural.

En esa línea, este entorno se representa primero, por lo que denominamos a) directrices gubernamentales en la temática; luego, en un segundo ámbito que puede ser calificado como b) mundo empresarial y procesos formativos y un tercer aspecto,



sobre c) mundo Mapuche y representación coyuntural, que se percibe y experimenta en la actualidad. Aspectos, todos ellos que, desde nuestro punto de vista, se relacionan dinámicamente con las lógicas institucionales en las universidades del presente estudio, determinando de algún modo los énfasis en el quehacer educativo universitario. Así entonces se instalan asociaciones, desde la perspectiva de los compromisos políticos del Estado, a vinculaciones en el plano de las representaciones, donde el esfuerzo empresarial y el emprendimiento del sector privado, son vistos como una competencia (cualidad) altamente valorada por parte de las estructuras universitarias. En cambio, los estudiantes Mapuche y sus condiciones representan, más bien en este esquema, sesgos importantes de vulnerabilidad socioeconómica, conflicto y rechazo.<sup>123</sup> Todos estos elementos van modelando el quehacer de las universidades en sus territorios y las respuestas institucionales, respecto de la problemática de exclusión/inclusión de los estudiantes Mapuche. A su vez, el Estado se expresa en esta materia en sus políticas sectoriales, y el poder ejecutivo lo expresa discursivamente en cuanto a su voluntad por asumir dichos compromisos.

#### 1.2.2.1. Estado y mensajes presidenciales: presencia y ausencia Mapuche.

Las políticas sectoriales, deben considerar la naturaleza política de la Universidad; dado que esta tiene por función esencial educar para la vida y es entonces intrínseca su labor en la sociedad. Siguiendo a Sofía en Ávila 2009 “Y la Política es parte de la vida. Todo es política. Cuando la Universidad educa y forma en política, lo hace porque ésta es la única actividad humana que involucra a todos” (Ávila, 2009: 378). Así, el primer elemento es la naturaleza política de la universidad, el segundo es su condición de ser una entidad democrática, “productora de ideas plurales y está abierta a todos, sin discriminación” (Ávila, 2009: 378). Bajo esta segunda premisa, es que adquiere importancia el rol del Estado, y su discursividad política, a través de su autoridad máxima en su mensaje nacional que anualmente efectúa y da luces de la agenda oficial y en particular sobre las alusiones al mundo Mapuche.

En ese marco, el poder ejecutivo mantiene una tradición informativa, desde 1926, constituyéndose en “una de las herramientas de comunicación política más relevantes en Chile: los mensajes presidenciales de la cuenta pública” (Richmond y Brossi, 2018: 41). Esta instancia oficial, respecto de los Mapuche y las universidades, constituye uno de los aspectos relevantes de este entorno socio comunicacional inmediato, a ser considerado por las casas de estudios en este enfoque teórico, que aborda las interacciones del medio y como este incide en su

---

<sup>123</sup> El sector empresarial privado, está representado principalmente como la fuente laboral por excelencia de las nuevas generaciones de profesionales. También es así, en lo que son ciertos procesos, por ejemplo, en lo que son las Áreas mínimas de Acreditación Institucional, y; específicamente, en docencia de pregrado, en el punto 6 (Guía para la Autoevaluación Interna de la Acreditación Institucional Universidades) sobre “la existencia y utilización de información para mejorar la calidad de la docencia impartida” se contemplan dos fuentes principales de información; la primera, vinculada a investigación y, la segunda, es la retroalimentación que proviene de egresados, empleadores y otros actores del medio externo.

quehacer; en tanto los mensajes presidenciales, poseen la carga simbólica de ser una síntesis, de las prioridades anuales de la agenda nacional de la máxima autoridad del país, en un régimen presidencialista como el chileno.

Estos énfasis del poder ejecutivo, es posible esbozarlos a partir del análisis de los 28 mensajes desde el advenimiento democrático: Patricio Aylwin (1990-1994), Eduardo Frei (1994-2000); Ricardo Lagos (2000-2006); Michelle Bachelet (2006-2010); Sebastián Piñera (2010-2014) y nuevamente, Michelle Bachelet (2014-2018). A través de esta fórmula es posible conocer la existencia de alusiones al Pueblo Mapuche como tema de gobierno.<sup>124</sup>

En el caso de Patricio Aylwin, en los cuatro mensajes que le correspondió emitir (1990, 1991, 1992 y 1993) en ninguno de ellos, se refirió a los Mapuche. En el siguiente período de Gobierno, encabezado por Eduardo Frei, en sus mensajes de 1994 a 1999, podemos advertir que, al igual que su predecesor, tampoco los mencionó. La excepción habría de venir con Lagos, dado que en sus mensajes de su período del 2000 a 2006, en dos de ellos, específicamente en 2002 y 2003, se hizo referencia a los Mapuche; fijando un momento después de 12 años de la recuperación democrática donde un mandatario se refiere a este Pueblo Indígena en esta instancia. Así entonces, en el mensaje del 2002 el tema Mapuche fue referido en dos oportunidades, la primera cuando señaló: *“Nuestro compromiso es entregar 150.000 hectáreas al pueblo Mapuche y que se ha ido cumpliendo gradualmente”*; en tanto la segunda mención, refiere que *“no vamos a aceptar la violencia”* y conmina al Pueblo Mapuche al *“diálogo, la paz, el respeto al Estado de Derecho”*.<sup>125</sup> En 2003, solo se refiere en una oportunidad, dado el trabajo realizado por la Comisión Bicentenario, donde señaló: *“la Aldea Intercultural de Curarrehue, nacida como una aspiración de la comunidad Mapuche”*.

En el caso de Michelle Bachelet desde el 2006 al 2010, revisados sus cuatro mensajes presidenciales, solo en el correspondiente al año 2007, la entonces mandataria se refirió a los Mapuche de la siguiente forma: *“Gracias a su creatividad y al apoyo de los programas estatales para el emprendimiento abrió su propio restaurante. Ella es Mapuche y en él prepara las recetas que han sido patrimonio de su pueblo por siglos, a partir de productos altamente orgánicos”*.<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup> El presidente concurre al Congreso Pleno para dar cuenta al país del estado administrativo y político de la Nación, de acuerdo al artículo 24 de la Constitución Política de la República de Chile.

<sup>125</sup> La expresión textual fue: “Con la misma convicción, quiero señalar aquí, que no vamos a aceptar la violencia como un medio válido para conseguir resultados. Por el contrario, es mi convicción que el diálogo, la paz, el respeto al Estado de Derecho, es la única base estable para encontrar solución a los problemas y estoy cierto que por este camino el pueblo mapuche y demás etnias originarias, podrán encontrar satisfacción a sus demandas a partir de los 15 millones de chilenos que los quieren incorporar en su seno, manteniendo su raíz cultural, su diversidad, sus creencias, porque en ellos está también la riqueza de la diversidad de Chile”.

<sup>126</sup> La expresión textual fue: “Hace poco estuve en Lautaro, en una feria de emprendimiento e innovación y conocí casos extraordinarios. Permítanme compartir con ustedes algunos, todos ellos de la Región de La Araucanía. Conocí, por ejemplo, una mujer fantástica. Gracias a su creatividad y al apoyo de los programas estatales para el emprendimiento abrió su propio restaurante. Ella es mapuche y en él prepara las recetas que han sido patrimonio de su pueblo por siglos, a partir de

Posteriormente, el gobierno de Sebastián Piñera ejercido desde el 2010 al 2014, en su primer discurso de 2010, se refiere en dos ocasiones a los Mapuche; en tres, el 2011, y una referencia en el mensaje del 2013.<sup>127</sup>

Durante su segundo período presidencial, de 2014 a 2018, la mandataria Michelle Bachelet en sus cuatro mensajes, alude solamente en dos ocasiones a los Mapuche. Específicamente, en el 2016, se refiere en una oportunidad y en 2017 en dos ocasiones, siendo en 2016 la expresión: “La nueva institucionalidad, en cuya elaboración participaron activamente representantes de los pueblos Aymara, Quechua, Atacameño, Diaguita, Colla, Rapa Nui, Mapuche, Kawashkar y Yagán, es un paso para saldar la deuda con ellos e incorporarlos plenamente a un desarrollo común”. En 2017, las expresiones textuales fueron: a) *“Sabemos que uno de los más importantes desafíos pendientes de nuestra cohesión social y territorial es el rezago de la Región de la Araucanía y las desigualdades sociales, productivas y culturales que tensionan la relación entre comunidades Mapuche, el Estado y la sociedad”, y; b) “Pero debemos reconocer que la relación entre el pueblo Mapuche y la sociedad chilena, así como el retraso de la Región de La Araucanía, tiene una complejidad y alberga una tensión histórica que no se solucionan con medidas parciales ni en el corto plazo”.*

Así, entonces, podemos resumir que, en 28 años, sólo en ocho ocasiones se hicieron referencias a la temática Mapuche en los mensajes presidenciales, en algunos casos acciones muy puntuales, mientras que, en otras, de carácter anecdóticas y en las menos de las veces, se anunció algún tipo de programa de corte culturalista. En un segundo análisis, esta vez centrándose en las referencias señaladas en los ocho mensajes, pero buscando conectores con los ejes de universidad y/o Educación Superior se constata que nunca se hizo referencia alguna a estos aspectos. Luego, al profundizar en dichos mensajes, pero cambiando el objetivo sobre los Mapuche y redireccionándolos a la categoría “indígenas”; y estableciendo vincularlos nuevamente con universidad y/o Educación Superior, se logra encontrar solo tres discursos, por parte de Lagos y Piñera. En 2002 Lagos señaló: “hemos otorgado becas a los estudiantes” escuetamente. En 2010, Piñera

---

productos altamente orgánicos. Y pronto exportará merquén y una serie de otras preparaciones únicas de nuestra tierra”.

<sup>127</sup> En 2010 las tres ocasiones fueron: a) “Se financiarán las academias de las lenguas mapuche, aymara y rapa nui”; b) Respecto del apoyo a la política indígena, durante 2009 se finalizó el trámite de 321 regularizaciones a favor de indígenas aymaras, quechuas, atacameños o likanantay, rapa nui, Mapuche, kawesqar y huilliches, en propiedad fiscal y particular y c) en una tabla “Resumen Nacional por Pueblo Indígena durante el año 2009”. En 2011 las tres ocasiones fueron “En nuestro país, más de un millón de compatriotas se identifican con las comunidades aymara, atacameña, quechua, diaguita, colla, rapa nui, mapuche, kawashkar o yagan, entre otras”; b) En “septiembre, en el cerro Nielol, constituimos una mesa amplia de Diálogo para el Reencuentro Histórico, integrada por el gobierno, las iglesias, la sociedad civil y, naturalmente, representantes del pueblo mapuche, la que estamos extendiendo a otras etnias” y c) “El Plan Araucanía es la iniciativa más ambiciosa de las últimas décadas para empezar a mejorar de verdad la calidad de vida y las oportunidades del pueblo mapuche”. En 2013, una sola ocasión y refirió, “Más de un millón de chilenos se identifican con nuestros pueblos originarios: los Aymarás, Atacameños, Quechuas, Diaguitas, Collas, Rapa Nui, Mapuche, Alacalufes o Yaganes”.

refirió: *“Se convocará a ocho concursos regionales para financiar iniciativas de arte y cultura indígena, además de un concurso nacional de difusión y fomento cultural indígena local para estudiantes indígenas de Educación Superior”*. En 2011, nuevamente Piñera señaló: *“En educación, hemos aumentado en un 34 por ciento el presupuesto para becas indígenas, en un 20 por ciento el fondo para promover su cultura y educación...”*

Para mayor detalle y disponer una representación gráfica integrada, en esta materia de los mensajes presidenciales y su alusión a la temática indígena, y en específico al Pueblo Mapuche, se elaboró el siguiente cuadro resumen.

Cuadro N° 6. Mensajes Presidenciales con alusión a Mapuche

Aylwin 1990-1994	Frei 1994-2000	Lagos 2000-2006	Bachelet 2006-2010	Piñera 2010-2014	Bachelet 2014-2018
Sin alusión	Sin alusión	2 mensajes <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002</li> <li>• 2003</li> </ul>	1 mensaje <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 2007</li> </ul>	3 mensajes <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2010</li> <li>▪ 2011</li> <li>▪ 2013</li> </ul>	2 mensajes <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 2016</li> <li>❖ 2017</li> </ul>
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... “entregar 150.000 hectáreas al pueblo <b>Mapuche</b></li> <li>• invita al Pueblo <b>Mapuche</b> al diálogo, la paz, el respeto al Estado de Derecho</li> </ul>				
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aldea Intercultural de Curarrehue, nacida como una aspiración de la comunidad <b>Mapuche</b></li> </ul>				
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gracias a su creatividad y al apoyo de los programas estatales para el emprendimiento abrió su propio restaurante. Ella es <b>Mapuche</b> y en él prepara las recetas que han sido patrimonio de su pueblo por siglos, a partir de productos altamente orgánicos</li> </ul>				
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se financiarán las academias de las lenguas <b>Mapuche</b>, aymara y rapa nui;</li> <li>▪ Respecto del apoyo a la política indígena, durante 2009 se finalizó el trámite de 321 regularizaciones a favor de indígenas aymaras, quechuas, atacameños o likanantay, rapa nui, <b>Mapuches</b>, kawesqar y huilliches, en propiedad fiscal y particular y; en una tabla Resumen Nacional por Pueblo Indígena durante el año 2009</li> </ul>				
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En nuestro país, más de un millón de compatriotas se identifican con las comunidades aymara, atacameña, quechua, diaguita, colla, rapa nui, <b>Mapuche</b>, kawashkar o yagan, entre otras;</li> <li>▪ En septiembre, en el cerro Ñielol, constituimos una mesa amplia de Diálogo para el Reencuentro Histórico, integrada por el gobierno, las iglesias, la sociedad civil y, naturalmente, representantes del pueblo <b>Mapuche</b>, la que estamos extendiendo a otras etnias y</li> <li>▪ El Plan Araucanía es la iniciativa más ambiciosa de las últimas décadas para empezar a mejorar de verdad la calidad de vida y las oportunidades del pueblo <b>Mapuche</b>.</li> </ul>				
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Más de un millón de chilenos se identifican con nuestros pueblos originarios: los Aymarás, Atacameños, Quechuas, Diaguitas, Collas, Rapa Nui, <b>Mapuches</b>, Alacalufes o Yaganes.</li> </ul>				
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La nueva institucionalidad, en cuya elaboración participaron activamente representantes de los pueblos Aymara, Quechua, Atacameño, Diaguita, Colla, RapaNui, <b>Mapuche</b>, Kawashkar y Yagán, es un paso para saldar la deuda con ellos e incorporarlos plenamente a un desarrollo común.</li> </ul>				
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sabemos que uno de los más importantes desafíos pendientes de nuestra cohesión social y territorial es el rezago de la Región de la Araucanía y las desigualdades sociales, productivas y culturales que tensionan la relación entre comunidades <b>Mapuches</b>, el Estado y la sociedad;</li> <li>❖ Pero debemos reconocer que la relación entre el pueblo <b>Mapuche</b> y la sociedad chilena, así como el retraso de la Región de La Araucanía, tiene una complejidad y alberga una tensión histórica que no se solucionan con medidas parciales ni en el corto plazo” ...</li> </ul>				

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Nuevamente, mediante este análisis se constata esta invisibilidad y los énfasis que, desde la primera autoridad nacional, se emiten respecto de las problemáticas estudiantiles Mapuche. La ausencia en los mensajes presidenciales, en un período de 28 años, con algunos hitos de referencias a programas nacionales; no hace otra cosa que comprobar que dichas acciones hacia este segmento poblacional han sido, y siguen siendo de carácter asimilatorios y por lo general desprovistos de pertinencia cultural.

### 1.2.2.2. Mundo empresarial y procesos formativos

El sector empresarial es un actor económico relevante y como tal, fiel representante del quehacer productivo del sector privado. En esa dimensión, ocupa un lugar importante en este entorno inmediato que se vincula con las universidades; e incluso, con la reforma del sistema de Educación Superior de 1981, este sector empresarial, comenzó a incursionar directamente en las instituciones de Educación Superior, a través de la generación de universidades privadas. Es necesario precisar que el sistema universitario chileno se ha caracterizado, en la actualidad, por decisiones asumidas por las élites (donde el sector empresarial juega un rol significativo), con escasa incidencia de la población de los territorios donde se emplaza y cuya participación es circunscrita a la esfera de las acciones unilaterales que se definen y activan desde la institucionalidad universitaria en el marco de sus políticas de vinculación con el medio.

Al respecto, a nivel teórico, Chomsky (2014) realiza observaciones sobre la manera que el modelo empresarial, en el que tienden a inscribirse las instituciones universitarias, precariza la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y reproduce “dinámicas autoritarias” indeseables para las sociedades actuales. En algunas realidades, la proliferación de escuelas privadas en el área de negocios son la muestra de la formación de cuadros directivos por parte del empresariado. Para Chomsky, en Estados Unidos, este fenómeno es patente por parte de las grandes empresas. A diferencia de la perspectiva del Pentágono hace cincuenta años, las actuales inversiones provenientes del sector salud para la investigación biológica privilegian “la investigación aplicada y menos la exploración de lo que podría llegar a ser interesante e importante en el futuro” según un artículo sobre las universidades publicado en 2011.<sup>128</sup> Para Chomsky, más que un asunto económico, es de carácter político y de control social.

En la creciente realidad institucional de las exiguas arcas universitarias, el ámbito de lo empresarial es valorado como exitoso, deseable y muestra clara de desarrollo y progreso. Los límites de acción entre el mundo universitario y el empresarial, se tornan claramente definidos en torno a las prioridades de las políticas de la institucionalidad universitaria. Así, en la Región de La Araucanía, el presidente de la Corporación para el Desarrollo Productivo de La Araucanía, es funcionario de la principal universidad privada del país que publicó en sus medios internos con gran precisión conceptual: “Académico de la U. Autónoma electo presidente de Corparaucanía”.<sup>129</sup> Lo anterior es una muestra de muchas otras situaciones similares y recurrentes, donde se constatan las complejidades en términos de redes de poder. Se suma a lo anterior, cuando el principal socio propietario de dicha

---

<sup>128</sup> Se refiere a una publicación periodística, denominada: ¿Universidad pública o privada? Noam Chomsky y las aristas del conflicto educativo.

<sup>129</sup> Se refieren a Daniel Schmidt, director de un diplomado. Véase en extenso la nota de prensa de esa casa de estudios, en <https://www.uautonoma.cl/news/academico-la-u-autonoma-electo-presidente-corparaucania/>

universidad y ex Rector, pasó a ocupar el más alto cargo de las Relaciones Internacionales del país, como aconteció el pasado junio de 2019.<sup>130</sup>

La incidencia del mundo empresarial como actor gravitante del entorno de las universidades, se manifiesta a lo menos en dos dimensiones. La primera con una perspectiva general y la segunda más bien, operacional. En lo general, más allá de las injerencias en las instituciones políticas, sociales y educativas de los territorios, respecto de los Mapuche, (principalmente agrícolas, forestales, transporte, pesca) han logrado instalar en el ideario societal, la criminalización de las reivindicaciones indígenas, aspecto este último, intermitentemente desarrollado.<sup>131</sup> A su vez, en lo operacional, algunos sectores empresariales, han establecido relaciones de vinculación con el medio con las casas de estudios y comienzan a incorporar agendas como futuros empleadores de los egresados respecto de determinados énfasis que les reviste interés en desarrollar.<sup>132</sup> Un caso emblemático en el sur de Chile, por sus implicancias para las comunidades académicas, lo constituyó la firma del Convenio Marco de Colaboración entre la Universidad Austral de Chile y la empresa Arauco (propietaria de CELCO), en temas de investigación, docencia, medio ambiente y responsabilidad social, donde los graves delitos ambientales de esta empresa, y la posterior vinculación con esa universidad originó las más enérgicas reacciones de protestas de instancias académicas y funcionarias.

---

<sup>130</sup> El 13 de junio de 2019 fue nombrado Teodoro Ribera N. Ministro de Relaciones Exteriores en el segundo gobierno de Sebastián Piñera.

<sup>131</sup> En rigor, el que se criminalice a los Mapuche, por diversas instancias, es un fenómeno de larga data: En [1870] *La estrella de Chile*. Máximo Ramón Lira, señalaba: “Los Araucanos no eran por aquel tiempo la raza degenerada i envilecida que conocemos hoy” (Löfgunt, 1998). Bengoa, al respecto, enfatiza que los medios de comunicación de la época trataban de dar la sensación de que estos territorios se encontraban “desocupados”. Así reproduce del *Mercurio de Valparaíso* [1872] lo siguiente: “Las personas que conocen bien los territorios del sur señalan que la población indígena no supera los 20.000 individuos” Bengoa (1991:252). A esta prensa debe sumarse la de Santiago y Concepción que, durante la Guerra del Pacífico, apelaba al orgullo nacional y los triunfos en el norte para resolver definitivamente el problema indígena en el sur. El *Mercurio de Valparaíso*: [1881] ... “y era universalmente reconocido los beneficios que nos traería arrancar del mapa de Chile ese odioso parche que desde la organización de la república ha venido afeándolo con mengua, no sólo de intereses materiales de gran valía, más también con detrimento del prestigio moral de la soberanía del Estado y de la fuerza que le acompaña”. Y continúa: “Permitir que una tribu de salvajes sin Dios ni ley posea los más feraces campos del país, que envalentonada cada día más por la inaptitud y tolerancia culpabilísima de nuestros gobiernos” Bengoa (1991:252).

<sup>132</sup> El fuerte lazo manifestado entre las instituciones y las empresas, mayoritariamente en las universidades privadas y particulares con aporte estatal se relaciona con la aparición de un nuevo modelo económico, una mayor demanda de conocimiento manifestada por la población y la globalización, que genera la inclusión del saber a estructuras de producción económicas, donde la educación se reacomoda en la matriz social como un bien intercambiable por dinero, accesible en la medida que se posean los recursos, pero ya no limitada (teóricamente) a las élites intelectuales, si no abierta a un rango más amplio a diferencia de los años anteriores cuando se ofrecía un privilegio más que un servicio (Díaz, 2018:328).

### 1.2.2.3. Mundo Mapuche y representación coyuntural

De muchas categorizaciones que es posible establecer, destaca la impuesta por ciertos sectores que exacerban una realidad conflictuada, asociada a un territorio, en donde -coincidentemente- se emplazan las seis universidades del estudio y donde dicho espacio de conflictividad es atribuido a la demanda territorial Mapuche. Este elemento del entorno comienza a presionar a las universidades a desplegar acciones políticas en sus territorios. Para los impulsores de la conflictividad de los Mapuche, una parte de la estrategia ha sido: “traer al presente una violencia histórica que redunde en una criminalización histórica, en una zona históricamente estigmatizada” (Del Valle, Davinson, Maldonado, 2015: 109). Así, las transformaciones de las estigmatizaciones, son posibles advertirlas en su evolución cuando, a principios de la década del 2000, se señalaba que “los conflictos entre Mapuche y empresas forestales del sur de Chile han sido descritos por el Gobierno como un conflicto de intereses entre “particulares” (Davinson, 2005: 25). En la actualidad, el problema entre las comunidades Mapuche y las empresas forestales:

deja de ser un problema entre particulares para transformarse en un problema de toda la sociedad, bajo la tipificación del delito terrorista o contra el orden público; donde lo público sustituye a lo privado y el espacio privatizado de las tierras que son propiedad de las empresas forestales se transforma discursivamente en el espacio de lo público que y solo para estos casos, pasa a ser de todos (Del Valle, Davinson, Maldonado, 2015: 109).

Otro aspecto evidente es que la conflictividad Mapuche constituye una amenaza al statu quo, afectando negativamente la competitividad económica y productiva de estos territorios. Este resulta tener un efecto incómodo para la élite empresarial y política, más aún si esta conflictividad permea a las instituciones universitarias, dado el rol social de las mismas, y la valoración que se les asigna en materia de movilidad social, a través de la inclusión de poblaciones vulnerables, como los Mapuche. Sumado esto, se reitera la necesidad de mantener ese mito de ser instituciones apolíticas, que están por sobre la contingencia, enfocadas en temas neutrales como generar profesionales competentes y productivos o desarrollar la ciencia y tecnología.

Así una de las adaptaciones de las universidades frente a las influencias del entorno, respecto de estos temas en particular, es lo que hemos denominado como el fomento de las acciones multiculturales. Este ámbito, como señalábamos anteriormente, posibilita incursionar en una gran categoría analítica, como son “los aspectos culturales”, pero bajo ninguna circunstancia profundiza a nivel de las razones socio políticas que subyacen, originan y mantienen los conflictos. De ahí que muchas universidades, políticamente, comienzan a definirse y manifestarse en algunos ámbitos, como instituciones con perspectiva multicultural, aunque sin asumir los aspectos conflictivos.

Las categorizaciones de conflictividad Mapuche y sus reivindicaciones, en ocasiones, permea las comunidades universitarias y adquiere dimensiones internas.



Esta variable proveniente del entorno y con ribetes de amenaza, se maneja políticamente -e internamente- a través de la definición unilateral de la llamada agenda universitaria, por parte de las estructuras decisionales en las respectivas universidades.

### **1.3. Agenda Universitaria**

Otra dimensión de este análisis se enfoca en la institucionalidad universitaria, asumida la Universidad como un espacio político de la sociedad y como tal derribando el mito de la “apoliticidad” de estos espacios, que ciertos sectores han defendido, amparados en una supuesta neutralidad académica. Como ha sido demostrado, las universidades deben coexistir con las influencias del entorno; así como también deben enfrentar la tensión que emana muchas veces de sus funciones sociales; y también como actor económico en algunos casos. Agregar que enfrentan un sistema normativo de administración compleja, y también, de manera especial, a una particular dinámica de sus estructuras de poder. En estas últimas, se valora significativamente la formalización documental, la rigurosidad de los procedimientos académico-administrativos, respondiendo a la tipología de organizaciones de “burocracias profesionales de comportamiento estandarizado” (Guerrero, 2007:3). Revelan, con ello, una tensión que por momentos exhiben las organizaciones educativas, al momento de sustentar la naturaleza apolítica de la educación que presenta a las Instituciones de Educación Superior como organizaciones neutrales. Esta perspectiva se sustenta en el “poderoso mito de la naturaleza apolítica de la educación (Wirt y Kirst, 1972), que presenta a las IES como organizaciones autónomas, políticamente neutrales, sustentadas en su capacidad profesional y comportamiento racional (Ordorika, 2014:125). No obstante, para nuestros efectos estas entidades se apegan más bien a decisiones de carácter político o mediados por presiones externas.

En el escenario antes descrito, del ejercicio del poder en las instituciones universitarias, Ordorika, (2001) se centra en lo denominado como agenda universitaria, y precisa un contexto que establece que se refiere a:

las perspectivas pluralistas acerca del poder y de la toma de decisiones, criticadas por Bachrach y Baratz (1970), quienes argumentaron que el poder tiene 2 facetas: decisiones y no decisiones. La no decisión es un mecanismo mediante el cual se pueden eliminar temas específicos y demandas de transformación antes que estos se presenten (Lukes, 1974). Esta particular visión bidimensional del poder propuesta por Bachrach y Baratz proporciona una herramienta muy importante para entender el conflicto político en las instituciones de Educación Superior (Ordorika, 2001:90).

Fija la atención en un conjunto de procedimientos destinados a excluir de las agendas un conjunto de temas asociados a la transformación de estas instituciones y que garantizan la continuidad y presencia de los temas que preocupan a los grupos dominantes en los espacios de toma de decisiones.

### 1.3.1. Poder y toma de decisiones

Por tratarse la Universidad de una estructura jerarquizada, parte importante -por no decir determinante- del poder se expresa en las decisiones unipersonales, pese a que se asume subrepticamente con la figura de los órganos colegiados. Sin embargo, en la vida institucional, por norma general, se concentran las decisiones en los equipos directivos superiores. Este supra estamento, es el encargado de lineamientos institucionales y se definen los temas de la agenda universitaria; es decir, de aquellas temáticas donde se dirige la energía, los recursos y la cotidianidad institucional. Desde estas instancias directivas superiores, se abordan los ejes temáticos que cuentan con la legitimidad impuesta para formar parte del debate universitario. En este escenario, las situaciones de exclusión/inclusión de los estudiantes Mapuche, la invisibilidad de sus demandas, guardan vinculación con esta serie de relaciones implícitas con la estructura de poder institucional, que no lo incluye en la agenda y, por lo tanto, deja de ser motivo de análisis. Cuando las razones de la exclusión son sociales (estructurales) se asume como tema emergente y/o de prioridad institucional; en cambio si la exclusión es educativa (interna) desaparece como elemento a ser abordado. Esta intencionada marginación temática de la agenda universitaria adquiere especial relevancia para nuestro análisis, considerando que entre los factores que contribuyen a reforzar la exclusión se reconocen las instituciones ideológicas y políticas.

De esta manera, es posible afirmar que el poder en las universidades es ejercido para definir una agenda navegable, que mantenga la institucionalidad y sus autoridades en una zona de estabilidad y, para ello, la agenda institucional debe estar permeada por señales de dicha estabilidad. Lo anterior, dado que este último elemento es valorado por un mercado que tiende a privilegiar a las casas de estudios superiores que son (re)presentadas como estables y/o no conflictivas.<sup>133</sup> La exclusión educativa de los Mapuche al interior de las instituciones, tiene contribuciones de este modelo de control de agenda. Así entonces, en nuestra lógica, el poder es ejercido, tanto al momento de tomar decisiones, como también, cuando se decide no decidir. En esta última línea, omitir, invisibilizar, como ocurre con la temática Mapuche, forma parte de esta mecánica. Es posible constatar que, en instancias de poder institucional universitarias, se opta por yuxtaponer en las agendas la vulnerabilidad asociada a los sujetos pertenecientes a Pueblos Indígenas.

### 1.3.2. Agenda y énfasis en conducción universitaria

Como hemos señalado, constatamos que la temática relacionada con los estudiantes Mapuche, está ausente de la llamada agenda universitaria; lo que es coherente con el déficit de estudios sobre calidad, que vinculen educación universitaria y población indígena. Agregar que el ámbito del aseguramiento de la calidad, aspecto fuertemente demandado en el último decenio, juega un rol

---

<sup>133</sup> Parte de las campañas publicitarias de determinadas universidades apuntan a esto último, y es así como aparecerán las expresiones que invitan a estudiar en contextos de “tranquilidad”.

fundamental y esta debilidad atenta contra ese objetivo de mejorar estándares de calidad en la Educación Superior. Este déficit es una evidencia de la invisibilidad del segmento estudiantil Mapuche; inconsistencia en esta materia ya que aparece como grupo prioritario según políticas de inclusión para el MINEDUC. También, a nivel declarativo, se vislumbra de parte de autoridades universitarias algunas referencias a inclusión Mapuche; sin embargo, esta no forma parte de la agenda de acción en la práctica. Además, se refleja esta dinámica en la inexistencia de estadísticas indígenas, lo que imposibilita medir efectivamente si se cumplen los objetivos declarativos de inclusión social y educativa.

Para nuestros fines, estableceremos dos tipos de agendas: las primeras, relacionada con los grandes temas de conducción universitaria y; las segundas, de carácter internas, propias del quehacer cotidiano de las instituciones. En directa relación con esta primera tipología que hemos señalado (grandes temas de conducción universitaria), es posible avizorar los contenidos de las agendas institucionales, a través del análisis a las actas oficiales de las distintas sesiones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

Respecto de los grandes temas directivos las actas oficiales revisadas corresponden a los registros desde el 2012 hasta el 2018; es decir, 7 años. En este septenio se totaliza un conjunto de 94 reuniones (69 sesiones de carácter ordinarias y 25 extraordinarias) cada una con su respectiva acta, que traducido en aspectos editoriales arrojan un total de 701 páginas. En estos registros se buscaron alusiones que refieren sobre situaciones que, desde la perspectiva de los rectores, se relacionan a la temática Mapuche en este máximo organismo de las universidades

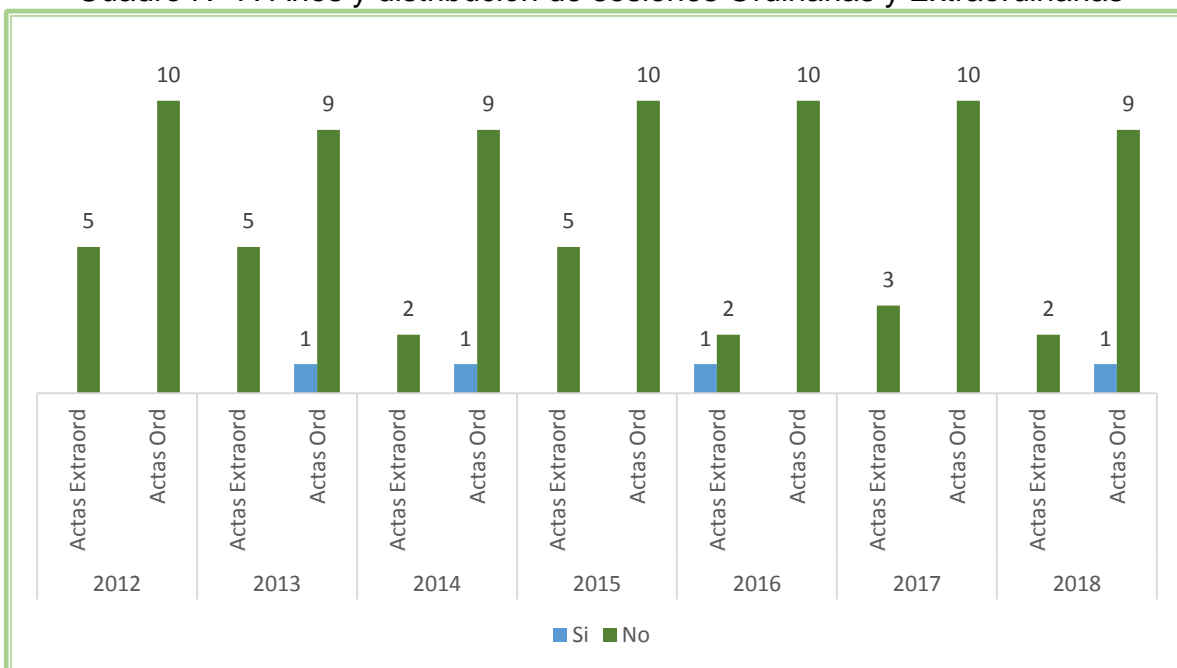
chilenas.<sup>134</sup> En lo operativo, la enumeración de las actas de las sesiones ordinarias se inició con el número 531 en el 2012, y finalizó con el número 600 en el 2018.<sup>135</sup> Al analizar el septenio, constatamos que tan solo en cuatro sesiones de un total de 94 (2013, 2014, 2016 y 2018) se produjeron referencias a aspectos étnicos del estudiantado lo que quedó registrado en las actas por la Secretaría General; específicamente en la sesión ordinaria 546 del 25 de julio de 2013; en la 552 del 27 de marzo de 2014; en la sesión extraordinaria número 1 del 18 de abril de 2016 y, finalmente la 600 del 29 de noviembre de 2018. Esta información se detalla en el cuadro número siete.

---

<sup>134</sup> Desde el sitio web del CRUCH, se consigna que *“El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) se crea en el 14 de agosto del año 1954, en virtud a lo establecido en la Ley N° 11.575, artículo 36, letra c, que define al CRUCH como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Se le asigna también la tarea de mejorar el rendimiento y calidad de la enseñanza universitaria a través de un trabajo propositivo. En 1985, mediante el D.F. L. N° 2, se confirma que el Consejo de Rectores es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma con domicilio en la ciudad de Santiago. En esta norma se establece como preocupación especial de este organismo la confección anual de planes de coordinación de las investigaciones científicas y tecnológicas. Este Decreto dispone también que la Secretaría General de esta institución estará a cargo de la administración del servicio y deberá tener la organización que establezca el reglamento interno debidamente aprobado por el Consejo. A través de los años, el rol del Consejo de Rectores se ha concretado en importantes contribuciones al ámbito universitario, tales como el establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de las Pruebas de Selección Universitaria, test estandarizado único en América Latina. Adicionalmente, este Consejo ha hecho importantes aportes en la gestación de leyes relacionadas con la Educación Superior, como la dictación de la “Ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (Ley N° 20.129), la generación del “Sistema de Fondos Solidarios de Crédito Universitario” (Ley N° 19.287) y la Ley de Educación Superior (21.091)”. En la actualidad, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas está integrado por los rectores de las veintinueve universidades estatales y no estatales con vocación pública del país y lo preside el Ministro(a) de Educación”,* termina finalizando la descripción. (Las cursivas son nuestras).

<sup>135</sup> En el 2012, las sesiones ordinarias analizadas comienzan con el número 531 y finalizan con la 540; sumándose otras cinco sesiones extraordinarias, que totalizaron 15 encuentros. En 2013 continúan las actas de sesiones ordinarias con la 541 y finalizan con la 550, sumando 4 sesiones extraordinarias. En 2014 se reinicia con el numeral 551 terminando en la 560 y se suman dos extraordinarias. Para el 2015 comenzó en 561 y finalizó en la 570 y se sumaron cinco extraordinarias. En 2016 se reinició en la sesión número 571 y terminó en la 580 y se agregaron tres sesiones extraordinarias. Respecto del 2017 empezaron en la 581 hasta llegar a la 590 y se materializaron tres extraordinarias. Finalmente, en 2018 reinició en 591 y terminó en la 600 y se sumaron dos sesiones extraordinarias.

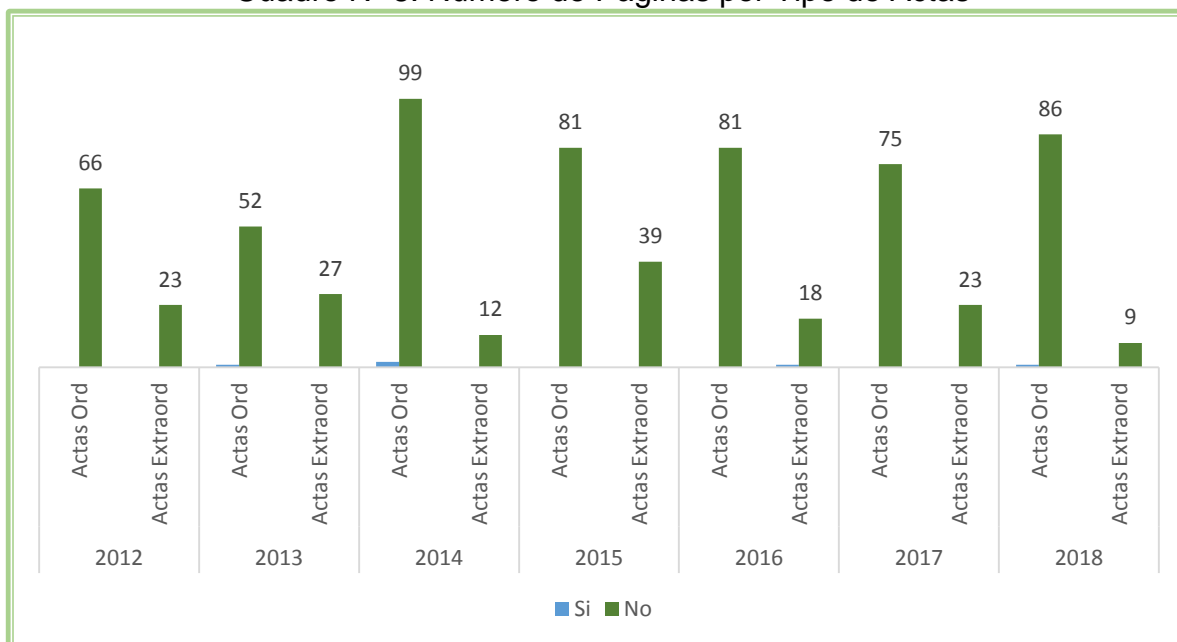
Cuadro Nº 7. Años y distribución de sesiones Ordinarias y Extraordinarias



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Resulta interesante el comparar las alusiones étnicas en las cuatro sesiones previamente identificadas. Ello posibilita, asignarle un peso en el marco del total de información sistematizada en dichos instrumentos públicos. Es así como, el total de páginas registradas del septenio para estos fines alcanzó un total de 701 páginas y las cuatro alusiones que hemos identificado, en términos de espacio editorial utilizado respecto del total antes señalado, representarían un 0.57 %. Para mayor detalle véase el cuadro a continuación.

Cuadro N° 8. Número de Páginas por Tipo de Actas



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Las cuatro oportunidades en 2013, 2014, 2016 y 2018, permiten dimensionar el peso relativo asignado a esta variable, siendo necesario recordar que en cada año se materializan una serie de sesiones cuyo promedio anual de 13.4 entre ordinarias y extraordinarias. Así, cuando se consignan estos años, se debe considerar que se está solo aludiendo a una sesión en particular de ese año en específico, donde se habría suscitado la referencia que nos convoca y que transcribimos.<sup>136</sup>

En la sesión ordinaria número 546 del 25 de julio de 2013 del Consejo de Rectores, organizado por la Universidad de Antofagasta y efectuado en el Salón Santorini del Hotel Enjoy de esa ciudad, en la página 3 se consigna al entonces Jefe de la División de Educación Superior, Sr. Alberto Vásquez informando sobre fondos concursables del Ministerio del ramo frente a lo cual, los rectores hacen presente:

“su preocupación por la disponibilidad de estos recursos públicos por la vía de fondos concursables para universidades pertenecientes al sistema privado, pues varias de ella no cumplen con las condiciones de calidad que debieran tener. Esta disponibilidad alcanza una proporción del 30 % de los fondos totales. Del mismo modo, se pronuncian sobre las rigideces que impone la normativa estatal a las universidades públicas para la ejecución de los proyectos MECESUP. En particular, en el caso de las Universidades que mantienen más del 14 % de su matrícula de origen étnico, están obligadas

<sup>136</sup> Las categorías conceptuales que se revisaron en estas actas, guardaban relación con las expresiones “mapuche; indígenas; etnias; originarios; pueblos y conflictos” utilizados como motores de búsqueda en los archivos digitales de las actas.

por el derecho indígena a solicitar autorización a las comunidades indígenas para postular a concursos”.

La transcripción anterior pone de manifiesto las preocupaciones de las autoridades universitarias por los recursos, pero también revelan cierto grado de incomodidad por la normativa que resguarda el derecho a participación indígena; aspecto que parece restringir el poder resolutivo de la institucionalidad, agregando burocracia.

En la sesión ordinaria 552 del 27 de marzo de 2014 del Consejo de Rectores organizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile y efectuada en su sala del Consejo Superior, Alameda N.º 340, 2º piso, Santiago en la página 13 y 14 aparecen las siguientes alusiones. Una primera referencia aparece en el marco de la exposición del Sr. Ministro de Educación de la época, los rectores posteriormente replicaban. Es así como el Sr. Bórquez, Rector de la Universidad Católica de Temuco, señaló en su oportunidad:

“Represento a una universidad regional, que es católica y que atiende a los estudiantes más vulnerables de la Araucanía; por lo tanto, que duda hay de nuestra vocación de servicio público. Hemos respetado las normas que el estado nos exige para postular a los recursos públicos y para el uso de esos recursos. Me siento más tranquilo al saber que estos recursos seguirán siendo destinados a los estudiantes a los cuales represento y sus comunidades. Las tres universidades católicas regionales más pequeñas somos las que menos recursos basales recibimos y para poder prestar el servicio, porque en el fondo le prestamos servicios al estado, debemos hacer un tremendo esfuerzo. El 20 % de los estudiantes de mi Universidad son de origen Mapuche, provienen de un pueblo que ha sido postergado. Nuestro compromiso está puesto ahí”.

Una segunda referencia, se consigna en las páginas 19 y 20, donde el Rector de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Juan Cancino, señaló:

“En estos temas de país que tenemos que pensar, estamos disponibles para colaborar y cumplir con la misión que como Consejo tenemos. Como universidad de la Región del Biobío, estamos trabajando con las comunidades Mapuche desde adentro, con carreras técnicas; nos preocupa lo que está dicho en el texto escrito, en cuanto a que, en las regiones, la formación técnica que este gobierno va a impulsar tiene que ser propiedad del estado. El estado no estuvo ahí para la formación técnica cuando se lo ha necesitado; nosotros estamos haciendo esa labor y somos colaboradores del estado en eso”.

Ambas alusiones anteriormente consignadas, entrañan compromisos institucionales con los más vulnerables, ejemplificándose a través del trabajo con comunidades Mapuche y la atención a alumnos que provienen de ese origen étnico. Claramente, y como es una premisa conocida, se termina asociándose lo Mapuche con vulnerabilidad socioeconómica; así entonces, la atención de la universidad a

este segmento otorga un cierto nivel de legitimidad al “compromiso” de las instituciones en temas país, como son la superación de la pobreza y la exclusión.

En la sesión extraordinaria número 1 del 18 de abril de 2016, efectuada en la sala de reuniones de calle Moneda N.º 673, 8º piso, Santiago, específicamente en la página tres del acta, se consignó lo siguiente.

“Tema emergente. Atentado Incendiario a la sede de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Cañete, en la madrugada del lunes 18 de abril. Al concluir la cuenta del vicepresidente, el rector Diego Durán advierte sobre el atentado y cede su palabra al rector Christian Schmitz para que relate la situación de atentado incendiario que destruyó completamente el Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica Agropecuaria de la UCSC, en la Comuna de Cañete en la Región del Biobío, perpetrado por sujetos fuertemente armados. Ante la situación, la rectoría decidió suspender todas las actividades de la universidad e informó que las autoridades de la Intendencia emitirían una declaración pública en las próximas horas. El rector indica que, aunque el Fundo Peleco –donde está emplazado el Centro– está dentro de los territorios reivindicados como Mapuche, la universidad se ha estado realizando un intenso trabajo con las comunidades locales. Asimismo, indicó que todas las actividades de la universidad tienen un foco primordial en la interculturalidad, por lo que se estima que este hecho inédito de violencia habría sido perpetrado probablemente por sectores minoritarios. Ante esta situación, los rectores expresaron su solidaridad con el rector Schmitz y la UCSC y acordaron unánimemente la necesidad de emitir una declaración que condene públicamente este violento atentado”.

En la sesión ordinaria 600 del 29 de noviembre de 2018 del Consejo de Rectores, organizado por la Universidad de O’Higgins, y realizada en la sala del Consejo Superior del campus Rancagua; tres rectores opinaron sobre el “tema Mapuche”. Es así como, al transcribir el texto, aparecen el Sr. Sánchez, Valle y Vivaldi respectivamente en la página cuatro del acta señalando lo siguiente:

“Rector Sr. Sánchez felicita a la Universidad de Chile porque nuevamente obtuvo la acreditación por 7 años, además solicita el pleno de rectores detenernos en las materias propias de la sesión y hacer un llamado al mayor diálogo y respeto en la Araucanía, indica que como CRUCH debemos tomar alguna medida para manifestarnos en esta materia.

El rector Sr. Valle, indica que es pertinente que se realizara un Comunicado para que podemos entregarlo para contribuir y ojalá tomar mejores caminos para que esta situación pueda tener solución, indica que son lesiones que terminan dañando el conjunto de la sociedad chilena y a sus instituciones (Acuerdo 65/2018-600).

El rector Sr. Vivaldi, agradece al rector Sr. Sánchez, e indica que por diversos motivos la Universidad de Chile ha participado en la discusión del tema Mapuche y se reunió con el Ministerio de justicia, por tanto, pone a



disposición del CRUCH lo que se ha trabajado con la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad de Chile”.

Estas alusiones en los registros de las actas constatan que el denominado “tema Mapuche”, es asociado a conflictividad en su dimensión tácita, optando en este caso la institucionalidad por una victimización, una posición apolítica, de garantes de la paz social y que tiene sentido en una lógica política de respuesta al riesgo de verse afectados por las implicancias de esta situación del entorno. Destacan las actitudes que se asumen, de sentirse agraviados por estos hechos, como también una confusión de escenarios organizacionales. Al respecto, cuando se señala que la “Universidad ha estado realizando un intenso trabajo con las comunidades locales...que todas las actividades de la universidad tienen un foco primordial en la interculturalidad, por lo que se estima que este hecho inédito de violencia habría sido perpetrado probablemente por sectores minoritarios” ...resulta siendo una declaración esgrimida para obtener apoyo de sus pares; confirmando un escenario que pareciera corresponder a una sesión de directorio de empresa privada que busca la solidaridad, al tiempo que tranquiliza a sus inversionistas. Se alejan estas posturas de un modelo de gestión universitaria que se compromete con la realidad territorial y, desde allí, realiza un análisis racional y estructural.

Así entonces, salvo las escasas alusiones comentadas previamente, es evidente el ausentismo generalizado en la agenda de este cuerpo colegiado multiorganizacional, respecto de la situación estudiantil Mapuche al interior de sus planteles, considerando como verificador las actas públicas que actúan como registros oficiales públicos.

En síntesis, de todas las referencias consignadas, la primera resulta ser una aclaración al nivel ministerial sobre la preocupación de aquellas universidades que tienen 14% de su matrícula de origen étnico, que estarían obligadas por el “derecho indígena” (sic) a solicitar autorización a las comunidades indígenas para postular a concursos. La segunda referencia forma parte de una descripción de una universidad regional sobre el porcentaje de Mapuche en su matrícula; y la tercera, también de una universidad regional, sobre el trabajo que esa entidad realiza con comunidades Mapuche. Los registros del 2016 aluden a un ataque incendiario a un recinto universitario, donde la entidad afectada es la misma que señalaba dos años antes en el 2014 que se encontraba realizando un trabajo con las comunidades de su entorno y que resulta ser una de las universidades del presente estudio. En 2018, se acuerda una declaración de esta entidad por la situación de La Araucanía. En ningún caso se tratan temas que tengan una incidencia estratégica o transversal, solo se inscriben en la línea de mantención de recursos y/o beneficios, o reacciones corporativas ante situaciones incidentales asociadas al denominado “conflicto Mapuche”.

Es posible constatar la ausencia de la temática estudiantil Mapuche y de las políticas corporativas ante la situación indígena en la agenda universitaria, lo que denota una indiferencia institucional que constituye una forma de exclusión pasiva. Sin embargo, esta pasividad inicial es más bien aparente ya que, a partir de los

antecedentes señalados, la omisión como tal, constituye una forma de ejercer el poder a través del recurso de omitir el tema. Al no aparecer en las agendas institucionales, se torna evidente la inexistencia de mecanismos que transformen el estado actual de la situación Mapuche, ya que no existiría esa voluntad política de la institucionalidad que ejerce el poder, por generar las líneas de apoyo efectivas y diferenciadas para sus comunidades estudiantiles. Estos aspectos se reflejan en posturas en los hechos de algunas autoridades universitarias en contra de estos preceptos interculturales que dicen sustentar. Agregar que se advierten en estos espacios, posturas de apoyo, pero permeadas, en muchos casos, por fuertes sesgos de folclorización y exotismo que son asociados a lo indígena, sumado a la vinculación unívoca a pobreza y/o vulnerabilidad.

Estas lógicas directivas por instalar y/o restar ciertos ejes temáticos estudiantiles Mapuche en la agenda universitaria, se constituye en mecanismos que hegemonizan el ejercicio del poder universitario. Así entonces, van logrando espacios que mantienen en la referida agenda otras temáticas; más bien, orientadas a la funcionalidad del sistema y el statu quo, perpetuando así, modelos de hegemonía cultural e invisibilización de la diversidad étnica.

#### **1.4. Hegemonía cultural**

Es posible asumir que el sistema estatal capitalista coexiste con el conflicto y las hegemonías del poder y es a propósito de la diversidad de visiones sobre el Estado, (Barrow citado por Ordorika 2001), que sugiere utilizar el concepto de hegemonía y la idea del Estado como un espacio de disputa y conflicto (Ordorika, 2014:132). Estas teorías asumen al Estado capitalista como institución dinámica, producto de la evolución histórica de las relaciones entre grupos y clases confrontadas en la sociedad. Conceptualmente, la hegemonía posibilita analizar esta confrontación, desde el plano de las relaciones económicas, como en el cultural, enfatizando el desarrollo de las ideologías dominantes. De aquí se desprende una teoría del cambio social como producto de la confrontación entre grupos dominantes y subalternos de la sociedad. En esa lógica, las organizaciones de Educación Superior se sitúan en un contexto más amplio, como instituciones estatales y por ende un espacio de confrontación entre las clases. El concepto de hegemonía y la idea del Estado como un espacio en disputa constituyen el fundamento de dos visiones diferentes del espacio educativo como escenario de conflicto (Ordorika, 2001: 83).<sup>137</sup> A partir de estas concepciones conflictuadas de la educación, es posible un marco conceptual para el análisis del poder y la política en el gobierno de las instituciones de Educación Superior. A partir de este enfoque, se asume con la concepción de la hegemonía cultural; y el Estado y sus universidades serían

---

<sup>137</sup> En el primer caso, la confrontación en el espacio educativo es resultado de la resistencia frente al papel reproductivo de la educación. La resistencia se basa en el desarrollo de la conciencia mediante el cuestionamiento y lucha por la transformación del currículum oculto. Esta perspectiva enfatiza el conflicto en torno a la ideología. "La segunda perspectiva argumenta que el conflicto en la educación es producto de demandas contrapuestas para incrementar la acumulación de capital, por un lado y para lograr la igualdad de la sociedad por el otro. La tensión entre estas dos dinámicas opuestas perfila la naturaleza y características del sistema educativo" (Ordorika, 2001: 82).

espacios de luchas, con un plano económico y otro relevante de hegemonía cultural.<sup>138</sup>

En ese marco, y como habíamos adelantado, la universidad moderna ha conocido dos grandes modelos: el francés y el alemán; siendo el primero inspirador de las universidades latinoamericanas, pese a que Brunner y Peña cuestionan y, más bien refieren que para Andrés Bello, el modelo alemán habría sido su referente (Harasic, 2016:96). Estos saberes con patrones occidentales y toda la generación de contrahegemonías, políticas, geográficas, sociales y culturales, cobran sentido con Wallerstein; que sostenía:

a) una ciencia social eurocéntrica en su historiografía, dada la obviedad que “los europeos en los últimos dos siglos han estado en la cima del mundo” (pág. 173); b) universalismo, que “es la perspectiva según la cual existen verdades científicas que son válidas a través del tiempo y espacio. El pensamiento europeo ha sido en su mayor parte fuertemente universalista” (pág. 175);<sup>139</sup> c) una serie de características que son contrastadas con la barbarie, sin existir un consenso en los mismos Europeos sobre lo que realmente caracterizaba a lo “civilizado”, la Europa Moderna se consideró “civilizada”;<sup>140</sup> d) Orientalismo; “una declaración estilizada y abstracta de las características de las civilizaciones no-occidentales” (pág. 179);<sup>141</sup> e) Progreso, “La ciencia social a medida que era construida, estaba siendo marcada profundamente por la teoría del progreso” (pág. 181). “Para muchos la idea de progreso ha sido rotulada como europea, de ahí que haya sido atacada. Sin embargo, este ataque se volvió bastante contradictorio por parte de otros críticos no occidentales para apropiarse de él (el progreso) en todo el mundo no occidental” (pág. 182).<sup>142</sup>

---

<sup>138</sup> La construcción de una hegemonía cultural, como una dimensión del ejercicio del poder, pasa por un proceso selectivo de incorporación de interpretaciones históricas, valores y significados. Estos procesos de conformación de identidades dominantes han sido denominados, “en el caso de la Educación Superior, creación de sagas universitarias (Clark, 1972). Estas sagas constituyen el marco general en el cual se definen los temas aceptables de la agenda y se establece el ejercicio instrumental del poder” (Ordorika, 2001:91).

<sup>139</sup> “La ciencia social fue acusada de, más que ser eurocéntrica, de ser provinciana. Una crítica mucho más fuerte que la mera proposición de que las afirmaciones universales no han sido aún formuladas para dar cuenta de cada caso” (Wallerstein, 2001: 177).

<sup>140</sup> Una “serie de valores, (de la civilización europea) más allá de nuestras preferencias para designarlos, impregna la ciencia social como se podría esperar, dado que la ciencia social es un producto del mismo sistema histórico que ha elevado valores hasta lo más alto de la jerarquía” (Wallerstein, 2001: 178).

<sup>141</sup> “El ataque contra el orientalismo, más que sobre una pobre erudición, fue una crítica a las consecuencias políticas de tales conceptos de la ciencia social. Se dijo que desempeñó un papel principal en el caparazón ideológico del papel imperial de Europa en el marco del sistema mundo-moderno” (Wallerstein, 2001: 181).

<sup>142</sup> Los críticos del eurocentrismo plantean tres reclamos; a) Que Europa se impuso a través de su poder geopolítico, a otras civilizaciones que estaban haciendo lo mismo. “Esta perspectiva es muy eurocéntrica, porque acepta la importancia del “logro” de Europa” (Wallerstein, 2001: 185); b) A través del capitalismo, Europa siguió la continuación de otros, que experimentaron el capitalismo desde siempre. Pero, “al eliminar los méritos de Europa, ¿queda algún mérito restante para alguien?

Si a lo anterior agregamos un pensamiento imperante en las universidades que está comprometido con el mercado, representa todo ello un sólido modelo cultural hegemónico.<sup>143</sup> Este último es el paradigma que, en las instituciones universitarias chilenas, se ve reforzado por un modelo centralizado de administración del Estado, con Políticas Públicas y normativas, de carácter estandarizado, que no contempla las diversidades territoriales. Se suma la dependencia que emana del financiamiento estatal, reduciéndose los espacios de autonomía universitaria y, con todo ello, favoreciendo la primacía de esta hegemonía cultural metropolitana en los contextos universitarios.

Con todo, las universidades ubicadas en territorio Mapuche, comienzan a experimentar procesos de disidencia indígena a estos modelos de dominio hegemónico; expresión que se ha materializado en los últimos 15 años y una clara manifestación de ello, lo constituye lo que denominamos como proceso de descolonización Mapuche del conocimiento. Agregar que este modelo hegemónico se nutre de ideas fuerza como son aquellas vinculadas al mérito de los estudiantes, aspecto complejo a la hora de relacionar este ámbito con los Mapuche.

#### 1.4.1. Meritocracia

Otro elemento de análisis a considerar en esta premisa de la universidad política, dice relación con el ingreso prioritario a las aulas universitarias mediante el mérito académico individual del estudiante; aspecto que, en el caso Mapuche, reviste una complejidad de base. Ordorika (2001), refiere que el acceso a las universidades presenta dos ejes que lo condicionan, regular la reproducción de fuerza de trabajo capacitada y por las demandas sociales de Educación Superior como un mecanismo de ascenso social. Así, la regulación del ingreso “se basa en una ideología meritocrática donde aquellos con mayor capacidad intelectual entran en una competencia enérgica con sus compañeros, en la que el ganador es llamado el más apto, o el más meritorio y en donde la posesión de una certificación y no de los medios de producción, invariablemente lleva a una vida larga y próspera” (Ordorika, 2001:85). Como bien lo refiere este autor, cuando precisa “que este argumento meritocrático es totalmente darwinista social”, la meritocracia es un factor importante para entender que el proceso de certificación que permite el acceso a la Educación Superior, es una muestra de reproducción de la hegemonía cultural y económica ya que la “cultura dominante premia actitudes y capacidades que son poseídas en abundancia por la clase media -alfabetismo cultural, capacidad de manejo de

---

(Wallerstein, 2001: 186); c) Lo que Europa hizo fue analizado incorrectamente y sometido a explotaciones inadecuadas, se cuestiona el supuesto de que lo que hizo Europa fue bueno. Por qué “si vamos a construir un sistema-mundo alternativo, debemos tratar inextricablemente las cuestiones relativas a lo verdadero y lo bueno” (Wallerstein, 2001: 190).

<sup>143</sup> Gandarilla menciona que la Educación Superior hoy es una experiencia de masas, los problemas disciplinarios ceden el paso a la investigación orientada por el mercado y las ideas generales acerca del mundo y la historia pierden cada día más peso. Lo anterior conlleva una dureza implícita en el diagnóstico del estado de la Educación Superior chilena, que ha sido relegada, reconfigurada y capturada por las diversas dimensiones económicas y socio-políticas del modelo capitalista (Gandarilla 2010 en Diaz-Barrera, 2018).

números, perseverancia, confianza en sí mismos, asertividad adecuada y modales sociales agradables- que no se encuentran tan frecuentemente entre inmigrantes, la clase obrera o los trabajadores pobres” (Ordorika, 2001:85).

En esa línea, este esquema meritocrático, resulta del todo complejo de ser operacionalizado para el segmento estudiantil Mapuche. Lo anterior, dada la condición de base que mayoritariamente presenta este pueblo, ya que a las barreras culturales se suma el hecho de que está ubicado en las categorías más vulnerables y pobres de la estructura social del país. Sirva recordar que, en base a mapas de pobreza, un estudio ampliamente citado del 2010 refiere que la “evidencia empírica muestra que la pertenencia a un pueblo indígena es un fuerte predictor de pobreza e indigencia” (Agostini, Brown y Román 2010: 144). En esa misma línea, y complementando este sombrío escenario, se ha constatado en la última década, que el nivel educacional tiene una alta incidencia en la pobreza indígena (Valenzuela, 2003; Sanderson, 2005). Hay que precisar que, en el Pueblo Mapuche, “un 80% de los jefes de hogar cuenta con menos de cuatro años de educación y menos de 3% de la población total con algún nivel de educación posterior a la enseñanza secundaria” (Agostini, et al., 2010: 130).<sup>144</sup>

La pobreza material reafirma la “indigenización de la pobreza”, derrotero común con otros pueblos indígenas del continente (CNCA, 2011; Cimadamore, et al., 2006) estableciendo una doble estigmatización: a) exclusión por la vulnerabilidad y; b) por su condición de indígena - una “cultura de la pobreza” que presenta complejos mecanismos de transmisión social.<sup>145</sup> En el contexto educativo universitario, la pobreza de la población Mapuche constituye una constante recurrente en Chile. En ese marco, un 9,1% poblacional se auto identifica perteneciente a alguno de los Pueblos Indígenas y, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del 2015, el 83,8% de las personas que declaran pertenecer a algún pueblo originario son Mapuche.<sup>146</sup> Las características socioeconómicas del estudiantado indígena al momento de ingresar al sistema son deficitarias, pero también la información sobre educación indígena es escasa.<sup>147</sup> Sin embargo, las pocas estadísticas oficiales que existen, refuerzan la tesis de que las “diferencias entre no indígenas e indígenas sitúan a estos últimos en mayores rangos de

---

<sup>144</sup> La “brecha de pobreza estimada es 7,9% a nivel nacional para los chilenos no indígenas, comparada con 12,4% para los Aymará, 11,5% para los Mapuche y 11,2% para los Colla. Las tasas de indigencia siguen patrones similares y las estimaciones para la brecha de indigencia de los Aymará es casi el doble que la de los no indígenas” (Agostini, et al., 2010:144). El Índice de Desarrollo Humano tuvo un valor de 0,736 para los no indígena y de sólo 0,642 para los indígenas.

<sup>145</sup> La discriminación al Mapuche, en tanto negación del mundo que estructura las relaciones sociales y su sistema cultural, asociada a una lógica general de estereotipos y prejuicios por parte de la sociedad dominante, expresa una racionalidad de carácter anti-indigenista (Pinto, 2001) que hasta hoy permea la relación entre el Estado Chile y el Pueblo Mapuche” (Davinson, et al., 2015: 98).

<sup>146</sup> La tendencia indica también que la población indígena tiende a migrar hacia las ciudades y, en ese marco, los indígenas urbanos aumentaron de un 69,4% en 2006, a un 74% en 2013.

<sup>147</sup> La CASEN 2013, arrojó índices de pobreza indígena disminuidos de un 44% en 2006 a un 23,4% en 2013, mientras que los porcentajes respecto de los no indígenas cayeron de un 28% a un 13,5% en los mismos años; en La Araucanía si bien el índice de pobreza disminuyó de un 48,5% a un 27,9% sigue siendo la región con el índice más alto.

pobreza” (Mora, 2012:219). Esta condición de pobreza y vulnerabilidad de los estudiantes Mapuche, los deja fuera de la órbita de la meritocracia, mecanismo que, a juicio de Ordorika, siendo creado por la “cultura dominante”, posibilita un sistema que “premia actitudes y capacidades que son poseídas en abundancia” (Ordorika, 2001:85) por otros segmentos sociales, preferentemente las clases medias y altas.

#### 1.4.2. Brechas objetivas

Al describir las diferencias entre grupos de sujetos en el ámbito educativo, suele utilizarse habitualmente el concepto de *brechas*; explicando con ello las diferentes posiciones de grupos, respecto de un estándar establecido. En nuestro caso, procederemos al análisis aplicando con dos tipos de brechas. Las primeras, de carácter objetivo y las segundas, subjetivas; en el entendido que, algunas de ellas, son también expresión de la hegemonía cultural imperante, que ejercen algunos sectores de la sociedad chilena dominante.

Las brechas objetivas pueden ser ejemplificadas con el ingreso a las universidades vía Sistema Único de Admisión (SUA). Específicamente, nos referimos a los resultados que emanan de la aplicación de los test estandarizados como son la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Para los Mapuche, la brecha se manifiesta en que el proceso hegemónico arroja que los mejores resultados, mayoritariamente, son producto de mejores colegios, programas y modelos de esos establecimientos focalizados en obtener buenos puntajes y la condición económica que posibilita el acceder a preuniversitarios para los mismos fines. Para nuestro caso, resulta fácil presumir el nivel que alcanzan los estudiantes Mapuche respecto de los no Mapuche en estos procesos estandarizados. Estos últimos complementados con el rendimiento académico en la enseñanza secundaria que aporta a este sistema de admisión, a través del indicador NEM (Notas de Enseñanza Media), elemento que también evidencia brechas desfavorables para los Mapuche, por razones de la naturaleza comparativa similar la que explica su más bajo rendimiento en la PSU. A continuación, algunas cifras que ilustran esta situación.

En el proceso año 2003, y concentrándose en una Universidad Regional (Universidad de La Frontera) en La Araucanía, y analizando el comportamiento de su población estudiantil desde 1996 a 2003, fue posible constatar que, respecto de promedios, en esos años de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), los estudiantes Mapuche (los “AMD” en su nomenclatura interna) presentaron puntajes (en verbal y matemática) sistemáticamente inferiores a los no Mapuche, en 16.7 puntos. (Fuente: Valores en estudiantes universitarios Mapuche: Una visión transcultural de su contenido, estructura y jerarquía. Saiz, 2003).

En 2009, y concentrándose en un estudio de carácter nacional, los estudiantes indígenas rindieron menos comparativamente en la Prueba de Selección Universitaria PSU, presentando como promedio, 53 puntos menos respecto de los no indígenas y 50 puntos inferior al promedio nacional de ese año. Fuente: Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: acceso y beneficios (Blanco y Meneses, 2011).

En el proceso 2018 - 2019, del universo de inscritos, 295.534, sólo 262.048 personas rindieron la PSU; y 37.312 de los inscritos eran Mapuche, pero luego, solo 32.098 Mapuche la rindieron efectivamente. El promedio, considerando las pruebas de Matemática y Lenguaje, para este total fue de 506 puntos. Hay que precisar que los no Mapuche promediaron 509 puntos, en tanto los Mapuche alcanzaron los 485 puntos. Respecto a puntajes y género, hay que señalar que, en los no Mapuche, los hombres lograron 513 y 505 las mujeres y en los Mapuche, los hombres logran 489 y 483 puntos respectivamente (Fuente: Sistema Único de Admisión, 2019).

#### 1.4.3. Brechas subjetivas

Estas brechas denominadas subjetivas, para nuestros fines refieren a una cuestión discursiva que, utilizando datos objetivos, reinterpreta dicha información para situar una posición política institucional priorizando intereses corporativos. Las brechas subjetivas se manifiestan como respuestas a las situaciones indebles de inclusión formal.<sup>148</sup> Recordar que el contexto impulsa a las universidades a hacerse eco de las directrices nacionales e internacionales resultando difícil en la actualidad encontrar instituciones de Educación Superior que no se declaren abiertamente inclusivas.

Para nuestros efectos las subjetividades institucionales las representaremos, contrastando por un lado dos casas de estudios con sede en Santiago, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile respectivamente, frente a las seis instituciones del presente estudio. Así, compararemos, desde el ámbito de estas miradas subjetivas, lo que asumen estas por inclusión educativa. En el fondo, nos centraremos en las auto declaraciones de inclusividad.

Respecto de la PUC, ésta difunde en sus sitios oficiales, bajo la categoría “admisión y equidad”, que es una vía de admisión especial a la Universidad donde priman las notas y los resultados de la PSU como únicos factores de selección. Así, a julio de 2019, revisado el sitio de admisión y registros UC, no aparecen publicadas evidencias que establezcan un mínimo de puntos para postular a esta casa de estudios.<sup>149</sup> Sin embargo, los análisis de los puntajes mínimos de selección de esta universidad en particular son de 600 puntos y sus promedios mucho más altos, ya que al comparar con las seis universidades del estudio, se advierten diferencias importantes, dado que el promedio PSU de las casas de estudios de la zona sur es de 559; muy por debajo de los que captura la PUC, que es -en promedio- de 676 puntos.

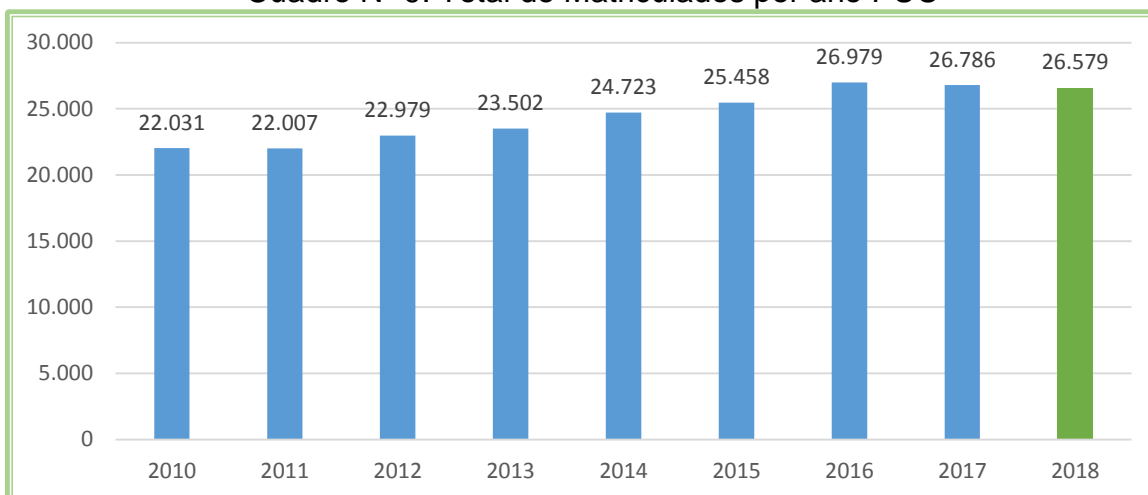
A lo anterior, hay que destacar que concentra mayoritariamente estudiantes que provienen de establecimientos particulares pagados (51%), porcentaje superior al

<sup>148</sup> Aquella que declara perseguir un objetivo de inclusión, pero en los hechos se aleja de este objetivo constitutivo. Aspecto que desarrollamos en el capítulo 2.

<sup>149</sup> La PUC, en su sitio web, (13 de julio de 2019) deriva a <http://admisionyregistros.uc.cl/> donde, Admisión y Equidad concentra las vías de: a) Postulantes con necesidades especiales; b) Programa Talento e Inclusión UC; c) Cupos supernumerarios de Excelencia Académica BEA; d) Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior – PACE y, e) Admisión Intercultural.

promedio de las universidades del estudio que es de un 16% de estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados. Agregar que los colegios de origen de los matriculados en las seis universidades estudiadas son mayoritariamente municipales; aspectos, estos dos últimos, que establecen diferencias de interpretación con respecto a la PUC a la hora de afirmar políticamente ser o no inclusivas.

Cuadro N° 9. Total de Matriculados por año PUC



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Del cuadro anterior, se evidencia una leve tendencia a la baja en la matrícula de esta casa de estudios, en los dos últimos años. Al concentrarnos solamente en lo que respecta al 2018, y con ello analizar la población estudiantil de 26.579 alumnos de ese año en particular, es posible descomponerla respecto del tipo de establecimiento educativo del cual provienen, lo que suele definirse como régimen educacional. Para esta entidad universitaria, sólo un 11% de sus estudiantes provienen de colegios municipales; un 26% de particulares subvencionados, el 61% de establecimientos particulares pagados y, por último, aparece un 2% sin información. Nótese, la diferencia cuando, extrapolamos las cifras antes señaladas con las de las seis universidades del estudio, que para el 2018, estas últimas, concentraron 67.957 estudiantes y de estos, un 36% provienen de colegios municipales, 52% de Particulares Subvencionados y 5% de particulares pagados. En términos de la procedencia educacional de sus estudiantes, las brechas son significativas, y las definiciones como inclusivas se tornan subjetivas, cuando la mayoría de los estudiantes de una institución es de colegios particulares pagados, sobre un 60%; en contraste con el porcentaje de las universidades del estudio que no supera el 5%.

Para el caso de la Universidad de Chile, esta difunde, bajo la categoría de admisión especial, en el ítem de “convenios étnicos”, los puntajes mínimos que oscilan entre 600 y 650 puntos ponderados, este puntaje corresponde al puntaje que se calcula con los ponderadores de Notas, Ranking y PSU que define cada Universidad para cada una de sus carreras. Si bien estos puntajes están dirigidos a indígenas



Rapanui y Kawésqar exclusivamente, resulta evidente simular dichos puntajes para con los estudiantes Mapuche de la zona macro sur. Estos últimos, en un eventual escenario de los Rapanui y Kawésqar, no tendrían posibilidad alguna, dado que son puntajes inaccesibles para los Mapuche universitarios en los territorios del estudio.

Otro ingreso lo constituye el “prioritario de equidad educativa”, sistema diseñado para egresados de establecimientos municipales de excelencia con un ponderado mínimo de 600 y 650 puntos; lo cual dista mucho de la realidad del sur de Chile, donde el promedio en ese tipo de establecimientos alcanza los 450 puntos y, difícilmente, logrará alcanzar un mínimo de 600 puntos ponderados. Este mínimo termina transformándose en un puntaje máximo en universidades del presente estudio. En esta lógica, lo que destacamos es que el señalar políticamente una voluntad institucional sobre la inclusión, cuando se representa una casa de estudios con puntajes mínimos de 600 puntos, no es lo mismo que referirse a la inclusión en estas otras universidades, pero con puntajes mínimos de 500 puntos.<sup>150</sup>

Así entonces, tenemos que, además de las brechas objetivas, centradas en el estudiante, existen estas otras brechas subjetivas, derivadas por disímiles criterios o estándares de “inclusión”, que condicionan que los estudiantes Mapuche no tengan posibilidad de acceder en plenitud o al menos en iguales condiciones que los demás a ciertas instituciones universitarias. En este escenario universitario, sin embargo, surgen procesos que aportan en el camino de la inclusión efectiva, desde la dimensión educativa, como es el caso de la descolonización del saber.

#### 1.4.4. Procesos descolonizadores Mapuche

La intelectualidad Mapuche implicada en procesos descolonizadores es representada por una generación de historiadores y otros científicos sociales Mapuche, que abordan como eje central de la investigación fundamental y aplicada los procesos de generación del conocimiento desde lógicas de su pueblo.<sup>151</sup> En esta dimensión se inscriben los promotores de la descolonización del saber, que definimos como una categoría que ha sido empleada desde hace tiempo entre los intelectuales indígenas en América del Sur y entre los pensadores Afrocaribeños. Hoy, se mantiene vigente en las nuevas generaciones de *Native Americans* quienes hablan tanto de descolonización como de “indegenización de la universidad”.<sup>152</sup>

---

<sup>150</sup> En el caso de la Universidad de Chile, al concentrarnos solamente en lo que respecta al 2018 y con ello analizar la población estudiantil de ese año en particular (los 32.434 alumnos), es posible descomponerla respecto del tipo de establecimiento educativo del cual provienen (lo que suele clasificarse como régimen educacional). Para esta entidad universitaria, un 27% de sus estudiantes provienen de colegios municipales; un 32% de particulares subvencionados, el 38% de establecimientos particulares pagados y, por último, aparece un 3% sin información.

<sup>151</sup> Es “implicada” en tanto está “envuelta, enredada” justamente en un (movimiento intelectual, “glocal”) que, con su quehacer, está intentando procesos de descolonización del conocimiento. Además, está “encodificada” por sus precursores, toda vez -que son Mapuche- que elaboran e intentan tornar comprensible el mensaje que desean transmitir a la sociedad receptora.

<sup>152</sup> Mignolo, Walter (2007): Sobre descolonización/descolonialidad, una vez más. Agregar que, en el plano glocal, destacamos el trabajo *Escucha wingka* (2006) de Sergio Caniuqueo, Rodrigo Levil,

Desde esta perspectiva, subyace una idea de descolonizar, no solo remitiéndonos a las estructuras sociales, políticas y económicas, sino que también a descolonizar la mente, el saber. En su momento el periódico digital, Azkintuwe<sup>153</sup> se presentó como medio nacional pan-Mapuche reconectando dicho pueblo en ambos lados de los Andes implicando una revisión de las unidades geográficas dentro de las cuales los datos deben ser recogidos y las materias locales se convierten en símbolo de una lucha nacional amplia, conectando el espacio político global Mapuche y tejiendo una nueva red de significados. Cualquier problema que afecte a la comunidad Mapuche en cualquier lado de la frontera es transformado a un tema nacional Mapuche. La reterritorialización y renacionalización de este pueblo es expuesta a través de esta experiencia virtual transnacional. La creación electrónica es una modificación social Mapuche restituyente, cuando se aprecia que los tejidos sociopolíticos y socio territoriales han sido vulnerados por siglos. Así las subjetividades y la estructura política indígena tienen que, por lo tanto, ser recuperados materialmente y ser producidos virtualmente. Se ejerce una crítica epistemológica del orden simbólico dominante, desafiando los paradigmas existentes del Estado-Nación monocultural.<sup>154</sup>

Entendemos que no se debe pensar la descolonización -de estos autores- bajo la modalidad de una vuelta al saber ancestral, sino que como un manejo propio de las categorías históricas y conceptuales. Se advierte una modalidad descolonizadora - con un eje- de resistencia, la cual existe, como una práctica que se opone a la epistemología dominante. Podemos circunscribirlas en recuperar el control cultural y vincular, de manera clara, el ejercicio de un poder con la construcción y difusión de un saber que se impone, de manera arbitraria, como legítima y dominante sobre su mundo social y que tiende a imponer una visión y división de su mundo social.

El esfuerzo a través del referido periódico está en discutir con el carácter sociohistórico arbitrario de infundir una cartografía geopolítica nacionalista impuesta por Chile y Argentina, ante lo cual se plantea una nueva cartografía Mapuche que

---

Pablo Marimán y José Millalén, que podría ser circunscrito dentro de esta clase de trabajos, todos ellos profesionales mapuche egresados de universidades locales.

<sup>153</sup> Azkintuwe (El Mirador) es un periódico Mapuche fundado el 2003 en Temuco y que circuló impreso en todo el Wallmapu hasta el 2013. Su equipo de trabajo lo integraba una red de periodistas y comunicadores de Chile y Argentina. Azkintuwe promovió desde su fundación el derecho de los pueblos a la comunicación y la información. Su fundador y director fue el periodista Pedro Cayuqueo Millaqueo (Fuente: <https://issuu.com/azkintuwe>).

<sup>154</sup> En salud, la agente chamánica (la machi) es quien repolitiza la salud en el sentido de que se la conecta tanto a la vida de la comunidad como a la construcción de una opinión colectiva. En ese marco, no concibe la salud como esfera aparte del conjunto de la vida social, sino que como un espacio conectado, determinado y determinante de los otros ámbitos de la vida (economía, religiosidad, política, educación, memoria histórica, etc.). El proceso de salud-enfermedad, la intervención del chamán, el equilibrio o desequilibrio psicológico, espiritual y fisiológico de las agentes individuales y colectivos, tienen que ver con la falta de tierras y de control territorial, con la contaminación, con la sequía, con el sentimiento de frustración y enajenación debido al racismo y a la discriminación existente en el país. Así, las *machis* re-inscriben el sufrimiento individual en el destino colectivo de su pueblo, como también son las *machis* quienes, al interpretar los sueños, dan soluciones concretas a las patologías producidas por los contactos violentos con la sociedad dominante.

ofrece una visión alternativa de los límites que eran utilizadas para articular ambos lados de los Andes, con alianzas políticas, económicas y matrimoniales múltiples. Según esta alternativa, no existía otro límite para el territorio Mapuche que los Océanos Atlántico y Pacífico. Para algunos de estos nuevos cartógrafos y topógrafos, estos nuevos mapas re-establecen conexiones y reducen considerablemente la altura de la pared supuestamente inexpugnable, y producen un efecto de reencuentro Mapuche. Crea un territorio indígena sin obstáculos generando una triada de impactos: a) sentido de energía y abundancia anteriormente despojada; b) visión transnacional del mundo y, c) la geografía como movimiento político; es decir, una continuación de la guerra por otros medios.<sup>155</sup>

La complejidad que revisten estos procesos de descolonización es hacer frente a escenarios exacerbados por un multiculturalismo de Estado; mismo que tiende a construir una nueva narrativa sobre lo indígena, a re-elaborar las historias de éstos, que poco tienen que ver con las historias indígenas y que remiten a historicidades de otro tipo, a otra manera de concebir el pasado, el espacio y su inscripción en la sociedad dominante.<sup>156</sup> La indigenización de la universidad es una fuente de *interpretaciones de la descolonización*.<sup>157</sup>

Asistimos a un escenario educacional, donde las universidades cumplen una función política, y como tal, es permeable a las directrices gubernamentales políticas y a las presiones de los sectores productivos y empresariales de su entorno. La representación del mundo Mapuche como actor asociado a la conflictividad cruza las acciones del poder ejecutivo y por cierto las agendas universitarias. La hegemonía cultural de la sociedad dominante hace evidente un conjunto de brechas que consolidan la exclusión/inclusión de los Mapuche, y los intentos de descolonización de sectores indígenas son un aporte para contribuir a una universidad pluralista que refleje el ideario de un Estado plurinacional.

---

<sup>155</sup> A modo de ejemplo de una neo-cartografía, los Mapuche se re-entienden. En el pasado (década de 1980) recuperan el control de su historia rechazando el heterónimo "araucano" e "indio" reemplazando aquello por su heterónimo verdadero "Mapuche". Esta re-indigenización es importante como una producción mapuche de contra-hegemonías geográficas que implican actos de rebelión simbólica.

<sup>156</sup> En el marco jurídico chileno, la tierra es el único elemento protegido, la historiografía implicada contempla una tierra que encierra los ríos, riberas, recursos subterráneos y naturales que forman parte de este bien protegido, demostrando un grado de conceptualización indígena del ambiente conectado con el elemento político de reterritorialización.

<sup>157</sup> La invención de una bandera nacional Mapuche es posible situarla como otro paso crítico hacia la construcción de una nueva comunidad imaginada. Las diferencias socio históricas y políticas fueron superadas para dar paso a los puntos en común. La voluntad para el uso de una bandera Mapuche hace alusión a expresar una insurrección simbólica contra la ordenanza céntrica de nación - estado. El símbolo emblemático de la unidad nacional Mapuche tiene como objetivo superar los actuales límites internacionales y demuestra la dinámica contradictoria accionada por el proceso de globalización neoliberal.

## 1.5. Algunas conclusiones

Las universidades chilenas, en sus dimensiones políticas, operativas y técnicas educativas, son un escenario donde se reproducen y materializan diversas problemáticas que presentan como instituciones y que afectan específicamente a los y las estudiantes Mapuche. Problemáticas que, de acuerdo con lo investigado, asumen características que revelan que se originan y sustentan por dos líneas interpretativas: en primer lugar, un ejercicio del rol político de las instituciones universitarias, permeado y funcional a influencias y compromisos con sectores estratégicos y productivos que dominan la agenda de sus entornos territoriales, donde predomina la visión sesgada de elites políticas y empresariales que criminalizan las problemáticas Mapuche, reduciendo las demandas atendibles a temas de asistencialidad, lo que se instala en las lógicas universitarias; y como segunda explicación de esta problemática, a nivel más macro nacional, aparece la histórica desafección del sistema institucional del Estado chileno para con el pueblo mapuche, segmento que presenta recurrentes situaciones de exclusión. Situación esta última que ha sido una constante histórica, configurándose actualmente un escenario institucional donde, pese a la concertación discursiva de las universidades sobre inclusión indígena, continúan en los hechos invisibilizando a este segmento, considerándolos: sujetos-objeto de asistencia social y clientes-beneficiarios del sistema universitario. Consecuencialmente agudizando las brechas y desigualdades socio académicas de este Pueblo Indígena en las universidades chilenas, sin que estas instituciones asuman un rol políticamente activo en pro de la inclusión efectiva en sus territorios.

Desde un punto de vista teórico, la educación y algunas nociones sobre su funcionalidad para la reproducción de la sociedad capitalista, es posible visualizarlas través de los enfoques de la Reproducción Cultural; Códigos Culturales y de Correspondencia; los cuales mantienen cierto grado de vigencia como modelos explicativos de algunos procesos educacionales aplicables también a las realidades universitarias. En ese marco, la Reproducción Cultural de Bourdieu (1967), refiere a la importancia de la educación en la gestación del capital cultural heredado, concretamente a la reproducción social y cultural; y así, el capital cultural heredado en la familia es clave para el éxito educacional. Por otro lado, los enfoques de Códigos Culturales y de Correspondencia, se fusionan dado que los postulados de Bernstein (1988) y de Bowles y Gintis (1976), presentan similitudes filosóficas, dado que se circunscriben bajo el prisma de responsabilizar la estructura sobre el individuo, siguiendo así la tradición marxista.

La sociedad chilena, a mediados de los 90, experimentó la llegada del discurso valórico del multiculturalismo, que transversalizó la agenda educacional; este modelo multicultural de Estado ha sido una forma de entender y operacionalizar el rol estatal en la producción de un enfoque de la etnicidad. Donde todo se reduce a clave multicultural y se desentiende de las implicancias sociales y políticas de los Pueblos Indígenas. En este contexto, las universidades han debido adaptarse de acuerdo a las exigencias del mercado, y ha sido posible observar sus concomitancias y redes de interacción simbólica activa y estratégica, que las

identifica como instituciones políticas de la sociedad. Cuestión demostrada históricamente mediante actuaciones propias de grupos sociales con visiones y proyectos distintos, desde las universidades de identidad vocacional religiosa católica, hasta la post reforma luterana y su incidencia política en los estados nacionales europeos. Las Universidades nacionales, en esta lógica constituyen espacios de confrontación y respuestas a múltiples demandas de su territorio. Subsiste en algunas la defensa del mito de su naturaleza “apolítica” de la educación y que las presenta como autónomas, políticamente neutrales, sustentadas en su capacidad profesional y comportamiento racional científico. Sin embargo, es evidente que estas instituciones educativas, desempeñan un papel central, en la propagación de la agenda de las élites económicas, como también en la organización de la resistencia ante ella, a través de la oposición de los grupos subalternos. Las vinculaciones territoriales entre instituciones, con grupos sociales y comunidades, son parte de la cotidianidad; así, la universidad, en tanto actor institucional, políticamente influye y es influenciada por aspectos de su entorno territorial.

En ese marco, generan relaciones más o menos comprometidas con dicho entorno sociocultural, caracterizado por diversos escenarios de oposición/colaboración de distintos actores sociales. Las relaciones políticas ejemplificadas en tres situaciones, de muchas otras, que inciden sobre los estudiantes Mapuche, que para estos efectos denominamos como: directrices gubernamentales; mundo empresarial y procesos formativos y mundo Mapuche y representación coyuntural. En el primero, el análisis se plantea centrado en el Estado, específicamente en los mensajes presidenciales, que da luces sobre los temas prioritarios para el país. Se verifica que sólo en ocho ocasiones se hicieron referencias, en aspectos intrascendentes, anecdóticos y en las menos de las veces, anuncios culturalistas. En cuanto a conectores con los ejes de universidad y/o educación superior se constata inexistencia de referencia alguna. En el segundo ámbito: mundo empresarial y procesos formativos; hay que señalar que especialmente en regiones, el referido sector es un actor económico relevante y fiel representante del quehacer productivo del ámbito privado. Con la reforma del sistema de educación superior de 1981, este mundo empresarial, comenzó a incursionar directamente en la estructura educacional, a través de la capitalización en universidades privadas; y desde entonces su presencia se ha acrecentado, y este aporte privado es cada vez más valorado; sindicado como exitoso, deseable y una muestra de desarrollo y progreso. Los límites entre el mundo universitario y el empresarial en la gestión territorial, se tornan menos difusos y la incidencia corporativa se manifiesta a lo menos en dos dimensiones: una perspectiva general y la segunda más bien, operacional; en lo general, incidiendo en las instituciones políticas, sociales y educativas de los territorios respecto de los Mapuche, principalmente forestales, transporte, pesca, logrando en el ideario societal, instalar la criminalización de las reivindicaciones indígenas; a su vez, en lo operacional, algunos sectores empresariales, han establecido relaciones de vinculación con el medio con las universidades imponiendo agendas como futuros empleadores. En el tercer ámbito de análisis referido al Mundo Mapuche y su representación simbólica, se constata que este segmento es sindicado como sujetos generadores de conflictividad y las demandas

territoriales, en regiones como La Araucanía, son una muestra vigente de ello. Las estigmatizaciones si bien presentan una evolución, aún continúan presentes, otrora como conflictividad entre particulares, para actualmente percibirse como una conflictividad con la sociedad. Esta criminalización amenaza al statu quo, afectando negativamente la competitividad económica y productiva territorial; resultando tener un efecto incómodo para la élite empresarial y política, más aún si esta conflictividad permea a las instituciones universitarias, dado el rol social y político de las mismas.

Concordante con lo anterior, la agenda universitaria, se determina y canaliza en las decisiones unipersonales directivas, y subrepticamente utiliza la modalidad de los órganos colegiados. Las decisiones se operacionalizan en los equipos directivos superiores; donde surgen lineamientos institucionales y se definen los temas de la agenda universitaria; pauteando y encauzando la energía, los recursos y la cotidianidad institucional. Se espera una agenda funcional o navegable, que mantenga la institucionalidad y, para ello debe estar permeada por señales de estabilidad institucional. Lo anterior, dado que este último elemento es valorado por un mercado que tiende a privilegiar a las universidades que son (re)presentadas como no conflictivas. La exclusión educativa de los Mapuche en las instituciones tiene contribuciones y se ve fortalecida por este modelo de control de agenda. En nuestra lógica, el poder es ejercido, tanto al momento de tomar decisiones, como también, cuando se opta por no decidir. En esta línea, omitir e invisibilizar una determinada temática, cumplen el mismo objetivo de manipulación en pos de un objetivo predefinido. Para conocer respecto de la agenda y énfasis en la conducción universitaria, se analizaron las actas oficiales de las sesiones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), considerando registros desde el 2012 hasta el 2018, revisión que arrojó ciertas posturas institucionales y priorizaciones temáticas. En este septenio se consignan actas de 94 reuniones con un promedio de 13.4 reuniones anuales y solo en cuatro oportunidades los rectores aludieron a estos temas, en 2013, 2014, 2016 y 2018, (una sesión de estos años en específico) lo que da cuenta del peso efectivamente asignado a esta variable. En cuanto al contenido, estas alusiones son asociaciones a conflictividad, optándose por una victimización, definirse como apolíticos, garantes de la paz social y que tiene sentido en una lógica política de respuesta a las implicancias de afectación del entorno; además de sentirse agraviados por estos hechos. Salvo las escasas y sesgadas alusiones, es evidente el ausentismo generalizado en la agenda de este cuerpo colegiado, de la temática estudiantil Mapuche al interior de sus planteles universitarios.

Esta agenda, se encuentra, supeditada a la hegemonía cultural, pensamiento imperante en la gestión de las universidades, que se traduce en un compromiso con el mercado, lo que representa un sólido modelo cultural instalado de financiamiento individual, reforzado por un modelo centralizado de políticas públicas y normativas, de carácter estandarizado, que no valida las diversidades territoriales. A lo anterior, se suma la dependencia que emana del financiamiento estatal, reduciéndose los espacios de autonomía universitaria y, con todo ello, termina fortaleciendo la primacía de esta hegemonía cultural metropolitana y el modelo neoliberal, en los contextos universitarios.

Otro elemento de análisis en esta premisa de la universidad política dice relación con el ingreso prioritario a las aulas universitarias mediante el mérito académico individual del estudiante; aspecto que, en el caso Mapuche, reviste una complejidad de base. Ordorika (2001) refiere que el acceso a las universidades presenta dos ejes que lo condicionan, regular la reproducción de fuerza de trabajo capacitada y responder a las demandas sociales de Educación Superior como un mecanismo de ascenso social. La regulación del acceso se basa en una ideología meritocrática de competencia en base a la capacidad intelectual para elegir a los más aptos. Así, la meritocracia es un factor importante para entender el proceso de certificación que permite el acceso a la Educación Superior, como una muestra de reproducción de la hegemonía cultural y económica ya que la cultura dominante premia capacidades poseídas en abundancia por la clase media que no se encuentran tan frecuentemente entre inmigrantes, la clase obrera o los trabajadores pobres (Ordorika, 2001:85). Así este esquema meritocrático, resulta del todo complejo de ser operacionalizado para el segmento estudiantil Mapuche, dada la condición de base que los ubica ubicado en las categorías más vulnerables y pobres de la estructura social del país; por tanto, promueve o refuerza situaciones de exclusión. Los Mapuche enfrentan brechas objetivas y subjetivas, en el contexto universitario. Las primeras son condiciones desventajosas del entorno de origen y del individuo; y las segundas son actitudes institucionales discursivas, como por ejemplo, que dada la corriente inclusivista las universidades han de sumarse, resultando difícil actualmente encontrar instituciones que no se declaren inclusivas; las complejidades en este aspecto, surgen al momento de operacionalizar estos discursos en estrategias y programas concretos y efectivos. En otro orden, se aprecian procesos descolonizadores Mapuche, corriente impulsada por intelectuales de esta etnia, que comienzan a defender el manejo propio de las categorías históricas y conceptuales. Para lo anterior, se enfocan en recuperar el control cultural y vincular de manera clara, el ejercicio de un poder con la construcción y difusión de un saber que se impone, de manera arbitraria, como legítima y dominante sobre su mundo social y que tiende a imponer una visión y división de su mundo social.

Finalmente, a modo de síntesis, podemos señalar, que asistimos a un escenario educacional, donde las universidades cumplen una función política inherente a la naturaleza de estas instituciones, y como tal, es permeable a las directrices gubernamentales y presiones de los sectores productivos y empresariales; considerando el modelo imperante en Chile que adjudica un rol relevante al mercado en el ámbito de educación superior. La representación del mundo mapuche como actor asociado a la conflictividad cruza las acciones del poder ejecutivo y por cierto las agendas universitarias. La hegemonía cultural de la sociedad dominante hace evidente un conjunto de brechas que consolidan la exclusión/inclusión de los Mapuche, como es el caso de la meritocracia; escenario en que también se constatan intentos de descolonización de sectores indígenas son un aporte para contribuir a una universidad pluralista que refleje el Estado plurinacional.

**Capítulo II**  
**Exclusión / Inclusión Mapuche: Deudas y avances**

---



## Capítulo II

### Exclusión / Inclusión Mapuche: Deudas y avances

---

<b>Introducción</b>	98
<b>2.1. Diversidades Culturales y entorno plural</b>	99
<b>2.2. Exclusión Social e Inclusión Social</b>	101
2.2.1. Exclusión/Inclusión: Políticas Sociales	103
2.2.2. Exclusión / Inclusión en Educación	105
<b>2.3. Exclusión / Inclusión educativa: Ámbitos</b>	110
2.3.1. Algunas líneas ministeriales: Inclusión formal discursiva	112
2.3.2. Inclusión Incidental: Programa de Becas Indígenas	114
<b>2.4. Capacidades y Respuestas Institucionales: Dimensión interna</b>	118
2.4.1. Abordaje institucional de la Inclusión de los estudiantes Mapuche	118
2.4.2. “Facilitadores” de la Inclusión	120
2.4.3. “Obstaculizadores” de la Inclusión	121
<b>2.5. Capacidades y respuestas institucionales: Dimensión externa</b>	122
2.5.1. “Relaciones Interculturales”	122
2.5.2. Vinculación con el Medio	123
2.5.3. Ordenamiento según nivel de importancia de las categorías	124
2.5.4. Aspectos de menor valoración	127
<b>2.6. Egresados Mapuche de Enseñanza Media: Percepciones docentes</b>	128
2.6.1. Inclusión universitaria: Docentes y experiencias de sus egresados Mapuche	130
2.6.2. Facilitadores y obstaculizadores de la Inclusión	131
2.6.3. Preferencias al egreso de estudiantes Mapuche	132
2.6.4. Programas de vinculación con universidades	133
2.6.5. Principales problemáticas académicas en la universidad	133
2.6.6. Principales problemáticas socioculturales en la universidad	134
<b>2.7. Algunas conclusiones</b>	135

## Introducción

La globalización y uno de sus efectos ha sido la re emergencia de identidades, culturas y pueblos, cuya existencia había sido negada o asimilada, producto del carácter histórico, limitado y arbitrario de los Estados-Nación construidos desde el negativismo de la pluralidad cultural. En el actual escenario mundial, los dispositivos ideológicos de los Estados no logran mantener el monopolio total de los proyectos de construcción de la identidad nacional en sus territorios (Boccara, 1999). En esa línea, la sociedad contemporánea pasa a ser la sociedad sin fronteras y, con ello, además pasa a ser la sociedad del conocimiento y de las nuevas identidades mezcladas. Las nuevas y sofisticadas Tecnologías de la Información y la Comunicación en estas sociedades, en el ámbito de la educación superior, demanda a las universidades la generación de nuevas capacidades y competencias técnicas en los estudiantes y, cuando estos objetivos no son logrados, se origina una exclusión de competencias e información que los invalida para comprender y desenvolverse de manera exitosa en su entorno. De esta forma, en educación, se instalan como elementos fundamentales del quehacer universitario, la innovación, adaptación y comunicación con este entorno cultural plural para evitar así esta exclusión de quienes no logran sortear estas barreras.

Con el objetivo de analizar la situación de exclusión que afecta a los estudiantes Mapuche y los desafíos de los procesos inclusivos en el sistema de educación universitaria, hemos estructurado este capítulo en dos apartados. El primero comprende tres puntos que concentran aspectos analíticos, conceptuales sobre la dicotomía exclusión/inclusión. En tanto el segundo apartado aborda otros tres puntos que corresponden a las respuestas a esta fórmula dicotómica desde las especificidades institucionales por parte de las universidades en estudio y, como tal, tiene un importante componente que emana desde la praxis cotidiana.

En este esquema, el primer apartado aborda la perspectiva de la exclusión e inclusión social como fórmula analítica de reciente data, y asume la exclusión social como la negación de ingreso y por ende acceso a oportunidades que ciertos sectores imponen. En el caso de las Políticas Sociales, en los años noventa, primaron enfoques orientados a la inserción e integración, antes que inclusión. De esta manera, en el ámbito de la planificación social, la Inclusión social, ha surgido en las últimas dos décadas, vinculada a una lógica de derechos que ha sido promocionada por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Unión Europea, y en Latinoamérica por la OEA.

En Educación, la exclusión/inclusión (educativa), se instala a partir del modelo de Desarrollo Humano que posiciona y valoriza la educación como un componente del Índice de Desarrollo Humano, contexto en el cual la exclusión educativa, es entendida como atentatoria a la capacidad de elección del sujeto, y la inclusión corregiría las deficiencias de las Políticas Públicas excluyentes. Así, reunimos algunas conceptualizaciones, desde el plano educativo, como son las de P. Freire, M. Castell, P. Gentili, G. Dietz y otros investigadores del área. También, se complementa el análisis con algunas otras conceptualizaciones operacionales,

aplicadas a la fórmula de exclusión/inclusión en la educación universitaria, donde abordamos esta dicotomía en sus ámbitos dinámicos y prácticos. Para el caso de la exclusión identificamos una de carácter activa y otra pasiva; en tanto para la inclusión, distinguimos entre las formales y las incidentales.

La segunda sección comprende una perspectiva desde la praxis y sistematiza aquellas situaciones cotidianas que experimentan las comunidades universitarias en estudio, de acuerdo a sus particularidades en relación a esta temática. En tal sentido, para esta fórmula dicotómica, se establecieron ámbitos relacionados de los estudiantes Mapuche durante su vida universitaria. Así, desde las capacidades y respuestas institucionales, se reflejan los compromisos y disposición de la estructura para hacerse cargo -desde el mundo académico organizacional- de las especificidades que emanan de la diversidad cultural. Finalmente, se agrega un punto que sistematiza algunos aspectos de las expectativas de los egresados Mapuche de enseñanza media desde la perspectiva docente de una fundación educacional secundaria con alta presencia estudiantil Mapuche.

## **2.1. Diversidades Culturales y entorno plural**

La globalización y consecuente reemergencia de identidades, constituye en la actualidad un escenario societal imposible de soslayar. En ese marco, Appadurai (1998) aporta con dos elementos caracterizadores de la globalización a ser considerados: a) Las implicaciones de este movimiento caótico, promiscuo y de alta velocidad del capital financiero (especialmente especulativo) y; b) la globalización como la clara señal de una nueva crisis para la soberanía de los Estados-Nación, aunque no existe un consenso sobre el núcleo de esta crisis o su generalidad o finalidad.<sup>158</sup>

El fenómeno de la globalización y sus efectos esencialmente homogeneizadores en el marco de las relaciones de poder internacional y el control de los medios de comunicación, producción y propiedad, de un pequeño grupo de países llamados “desarrollados”, suponía que dicha imposición ideológica, económica (occidental y capitalista) conduciría a la formación de “una aldea planetaria monocultural y uniforme”<sup>159</sup> (Boccaro, 1999:22). En ese esquema -la década de los 80- nos advertía acerca de la “desaparición” de las culturas llamadas “primitivas o tradicionales” encarnadas en los Pueblos Indígenas (Boccaro, 1999:22). En esa línea, se asume

---

<sup>158</sup> Conceptualmente la Globalización a juicio de Appadurai está vinculada al “funcionamiento actual del capital en una escala global, que, en este sentido, amplía la lógica anterior del imperio, del comercio y de la dominación política en muchas partes del mundo. Su rasgo más destacado es la calidad descontrolada de las finanzas globales, que parecen notablemente independientes de los límites tradicionales de transferencia de información, regulaciones nacionales, productividad industrial o riqueza “real” en cualquier sociedad, país o región específica” (Appadurai, 1998:1).

<sup>159</sup> Lejos de conducir a una aldea planetaria monocultural y uniforme se ha constatado que globalización produce la emergencia de nuevas identidades, de nuevas configuraciones socioculturales y de nuevas comunidades tanto locales, como translocales o virtuales. Por otra parte, este “mismo proceso de globalización impulsaba la re-emergencia de culturas e identidades cuya existencia había sido negada hasta entonces” (Boccaro, 1999:22).

como primer punto de análisis que el fenómeno globalizador ha impulsado la re-emergencia de culturas e identidades cuya existencia había sido “negada”, “asimilada” o “integrada” como consecuencia del carácter histórico, limitado y arbitrario de los Estados-Nación, contruidos éstos sobre la negación de la pluralidad cultural. La “asimilación integracionista” de los Estados de mediados del siglo XX para con los Pueblos Indígenas ocultó estos procesos de re-emergencia identitaria.<sup>160</sup>

En segundo lugar, advertir que, en el actual contexto mundial, los dispositivos ideológicos de los Estados y sus agentes, no poseen el monopolio total de los “proyectos de construcción de identidad nacional a causa de la creciente circulación de ideas y productos, como también a causa de una mayor movilidad poblacional” (Boccaro, 1999:22). Incluso, ya no pueden ser consideradas como autoridades supremas y soberanas, tanto fuera como dentro de sus fronteras (Hardt y Negri, 2000:4). La globalización y la consecuente reemergencia de identidades, en los hechos, han llevado a un profuso planteamiento de temas relacionados con el multiculturalismo, con la multiétnicidad y con las nuevas identidades mezcladas.<sup>161</sup>

Agregar que, en las postrimerías del siglo XX, se acuñó una versión conceptual para la Sociedad Contemporánea, que retrata los avances científico-tecnológicos y, con ello, pasó a denominarse como la Sociedad del Conocimiento. Esta expresión, está marcada por el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que retrata una configuración que trae implicancias educativas directas y globales. En Educación se deben considerar, como ejes, además de la capacidad de innovación, la adaptación y comunicación en un entorno cultural plural (Delors, 1996).<sup>162</sup> En esa línea, esta sociedad del conocimiento se basa en recursos intelectuales y cognitivos, por tanto, los sistemas educativos deben tener como ejes estas capacidades. La Sociedad del conocimiento demanda a las Instituciones de Educación Superior nuevas capacidades en los estudiantes, (lingüísticas, de

---

<sup>160</sup> La re-emergencia de los Huarpes de Mendoza y los Diaguitas en Chile, son ejemplos de Pueblos Indígenas que, siendo omitidos de los datos censales, generan procesos de visibilización y re-emergencia identitaria en el contexto global. Los Huarpes, invisibles desde más de dos siglos, vuelven a aparecer en la escena de San Juan en el nuevo contexto de integración del Mercosur, que tiende a generar un espacio económico transnacional y produce tácticas de resistencia a estos procesos invisibilizadores. Según Boccaro (2002), las comunidades neo-huarpes pretenden situarse en la continuidad aborígen de Cuyo, denuncian el proceso de invisibilización de que fueron víctimas y ponen en tela de juicio las delimitaciones territoriales rígidas que condujeron a la desarticulación de las redes de intercambio trasandino (Boccaro, 2002: 34).

<sup>161</sup> En esa línea, “el historiador chileno José Bengoa habla de “cultura de la multiculturalidad” (1996), el sociólogo argentino Néstor García Canclini de “culturas híbridas” y de “desterritorialización de las identidades” (1995, 1989), el sociólogo chileno José Joaquín Brünner define la experiencia cultural contemporánea como un “evento multicultural y desterritorializado” (1998), el historiador francés Serge Gruzinski reflexiona sobre el “pensamiento mestizo” (1999), el escritor haitiano René Depestre habla de “ubicuidad cultural” y de “métier à méttisser” (1998) y el antropólogo indo-americano Arjun Appadurai destaca “el nuevo rol de la imaginación en un mundo desterritorializado” (Boccaro, 1999: 24).

<sup>162</sup> Lejos de conducir a una aldea planetaria monocultural y uniforme, se ha constatado que la globalización produce la emergencia de nuevas identidades, de nuevas configuraciones socioculturales y de nuevas comunidades tanto locales, como translocales o virtuales.

codificación y descodificación), cuya ausencia es exclusión de la información y del lenguaje propio del entorno. Las Instituciones de Educación Superior deben reconceptualizar y reorganizar el currículum, la pedagogía, la evaluación y la gestión (Castells, 2000). La complejidad de los excluidos se hace urgente en aquellos marginados económica y socialmente. Tal es el caso de los estudiantes Mapuche, pues se enfrentan con verse aún más marginados, si es que no logran desarrollar estos nuevos conocimientos, además de las habilidades sociolaborales y psicosociales requeridas por el sistema.<sup>163</sup>

## 2.2. Exclusión Social e Inclusión Social

La exclusión social fue utilizada para comprender especificidades de situaciones de desventaja social generadas por las transformaciones sociales; y surgió como concepto en Francia, en el “debate ideológico y político...Tras la crisis económica de los setenta [cuando] comenzó a aplicarse a determinadas categorías sociales, abarcando a un número creciente de grupos y problemáticas” (Azüero, 2009: 157).<sup>164</sup> Lo que hoy parece una contraposición binaria lógica (a la exclusión es la inclusión) no fue concebida así en sus inicios.

Las Políticas Sociales de los 90 referían objetivos asociados a “inserción” y/o “integración social”, asumiéndolos como el proceso dinámico y multifactorial que posibilita participar al menos del nivel mínimo de bienestar según el estado de desarrollo alcanzado en el país, incorporando a un determinado estándar de bienestar a quienes estaban en situaciones de marginalidad. Así, la integración social se oponía a exclusión y era definida como: “dinámicas de sociedades que son estables, seguras y justas, basadas en la promoción y protección de todos los derechos humanos, como también en la no-discriminación, la tolerancia, el respeto por la diversidad, la igualdad de oportunidades, la solidaridad, la seguridad y la participación de todos, incluyendo a los grupos y persona en situación de desventaja y vulnerabilidad” (Hopenhayn, 2007:38). Las críticas a este enfoque señalaban que se asocia integración social “con mecanismos de homogenización cultural o bien de racionalización sistémica, donde el costo por incorporarse a las dinámicas de la modernización es el desarraigo respecto de culturas de origen o bien la “caída” en el “hombre unidimensional” (Hopenhayn, 2007:38). El enfoque de integración enfatizaba en el individuo o grupo que “debe integrarse”, sin revisar, ni modificar las estructuras instaladas. Bajo este enfoque en materia educacional, a comienzos de la década de los 90, con los primeros indicadores diferenciados que evidenciaban condición de pobreza y marginalidad de la población Mapuche, se desarrollaron programas asistenciales focalizados en este segmento, ubicado entre los más pobres del sistema. Estos esfuerzos se orientaron a asegurar el acceso -integrar- a los Mapuche pobres y una muestra lo constituye el diseño del Programa de Becas

---

<sup>163</sup> En esta línea, la inclusión para los defensores del discurso, se enfrentan a posiciones que entienden como una acción de asimilación. Una interrogante a ser planteada guarda relación con que el aprendizaje de estos conocimientos, habilidades y competencias, sea con pertinencia cultural, y no meramente en pos de la inserción para el mercado laboral.

<sup>164</sup> Azüero (2009), citando a González (2002), Subirats (2000) y Silver (1994) en “Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para una Política Social en Colombia”.

Indígenas, que es un subsidio monetario directo al estudiante, a fin de que sea un aporte para su mantención y, al mismo tiempo, un incentivo para que ingresen y se mantengan en el sistema educativo.

Posteriormente, a mediados de los noventa, es que las concepciones de exclusión/inclusión social comienzan a ser incorporadas en el diseño y análisis de Políticas Sociales, tanto en la educación como en otros ámbitos del desarrollo, a partir de la incorporación de dimensiones humanas (no solo económicas) en los modelos de desarrollo y su medición; y que -mas tarde- se consolidaron con el aporte de Amartya Sen, en su enfoque de las capacidades.<sup>165</sup> Precisar que, “mientras la idea de integración social, al menos en América Latina, ponía el acento en condiciones de estructura que permitían a los individuos incorporarse en la lógica sistémica, la inclusión también supone el esfuerzo por adaptar el sistema de manera tal que pueda incorporar a una diversidad de actores e individuos en su calidad de tales” (Hopenhayn, 2007:38).

La conceptualización de exclusión social, refiere puntos de convergencia entre la comunidad académica y los planificadores del desarrollo, en los elementos que describen un “un concepto multidimensional, dinámico, que afecta negativamente a los diferentes aspectos del desarrollo humano, no sólo a los materiales” (Azuelo, 2009).<sup>166</sup> Como contraparte lógica de la exclusión social, surge la inclusión social, como el alivio a la problemática que implica la exclusión y sus efectos negativos para los procesos de desarrollo. Para analizar conceptualmente inclusión social se debe asumir la exclusión como su opuesto binario. En ese sentido, la inclusión y la exclusión social son dinámicas o procesos que están vinculados en un continuo que va desde un extremo a otro (exclusión-inclusión). Para Roca (2008) “la relación inclusión/exclusión, es un concepto comunicacional más que de estratificación” citado por Azuelo (2009). Es tal la vinculación, que esta propuesta de inclusión social implica, por definición, que las condiciones limitantes de la exclusión pueden ser superadas y que las estructuras sociales y las formas de interacciones comunitaria y social son espacios que pueden potenciarse para que permitan propiciar Inclusión social. En este contexto, la exclusión social es “la negación del acceso igualitario a las oportunidades que determinados grupos de la sociedad imponen a otros” (Muñoz y Barrantes, 2016:18); por lo tanto, es una dimensión que trasciende al individuo, involucrando su contexto social e institucional en sus causas.<sup>167</sup> En este modelo analítico, para promover la inclusión social, es necesario partir del análisis de las limitantes para el acceso igualitario a las oportunidades o al ejercicio de los derechos ciudadanos, para adoptar las medidas o transformaciones

---

<sup>165</sup> Sin embargo, las teorías sociológicas analizaban la exclusión e inclusión Social desde los 70.

<sup>166</sup> Dimensiones de exclusión social según Haan y Maxwell (1998): a) Privación económica: ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro, falta de titularidades de acceso a los recursos. b) Privación social: ruptura de los lazos sociales o familiares que son fuentes de capital social y de mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales, deterioro de la salud, etc. c) Privación política: carencia de poder, incapacidad de participación en decisiones que afectan a sus vidas (Azuelo, 2009:157).

<sup>167</sup> Documento de OEA 2016, citando a (Behrman, Gaviria y Szekely, 2003).

necesarias para superar esa exclusión. Este enfoque de los fenómenos de exclusión e inclusión social, lleva a la revisión del rol de los diversos actores para la construcción de una sociedad desarrollada, donde el Estado juega un rol fundamental y determinante como generador y ejecutor de Políticas Públicas. Así también, en el ámbito de la educación superior, las universidades juegan un rol importante, como instituciones que deben aportar en la superación de la reconocida situación histórica de exclusión del pueblo Mapuche.

### 2.2.1. Exclusión/Inclusión: Políticas Sociales

El integracionismo primó en las políticas sociales, las cuales apuntaban a procesos dinámicos y multifactoriales que posibilitasen a sujetos o familias, marginales o vulnerables, participar del nivel mínimo de bienestar alcanzado en una determinada sociedad, accediendo a estándares mínimos definidos para aquella, dado su nivel de desarrollo. Premisa que suponía la existencia de zonas de exclusión en la sociedad y en la lógica sistémica de habilitar, busca que los individuos y familias accedan a la zona de integración o bienestar mínimo, en un enfoque que no implica transformación ni cambios estructurales. Así, desde las políticas de integración, se focaliza en los sectores más desprotegidos y se aplican dispositivos y prestaciones orientados a lograr el nivel de bienestar predefinido. La institucionalidad pública chilena al servicio de la temática indígena de fines de los 90, no escapaba a esta lógica; tal es el caso de CONADI-Orígenes, un programa gubernamental ícono en esta dirección; que con financiamiento del BID, acuñaba como slogan institucional: “Mira el futuro desde tus Orígenes”, haciendo referencia a la población indígena a integrarse, a través de proyectos específicos que estuvieran en relación con los objetivos de esta iniciativa, con la promesa de “un futuro mejor”.<sup>168</sup>

El inclusionismo posteriormente irrumpe en la planificación gubernamental, aludiendo, también, a esos procesos que permiten a las personas y familias acceder a determinados niveles de bienestar. La diferencia básica es que la inclusión social incorpora la lógica de derechos y garantías sociales, generando una valoración distinta en los sujetos y familias, quienes pasan de ser beneficiarios de políticas, a ser sujetos de derechos, activos, deliberantes, con espacios de participación y con la capacidad de definir su desarrollo. En esta mirada, la inclusión aporta una mirada más profunda, promueve adecuaciones en las estructuras de oportunidades del sistema para garantizar el ejercicio de los derechos sociales.<sup>169</sup> Asociados a la inclusión social, desde las políticas sociales, surgen elementos de autodeterminación, garantías sociales, acciones afirmativas para los grupos más

---

<sup>168</sup> Estos programas del neoindigenismo y el “futuro promisorio” formaban parte de una escenografía del Estado hipertextualizada. CONADI, no se quedaba atrás, invitando a sus usuarios (cibernéticos) a un “buzón ciudadano”, “intranet directorio” y “gobierno electrónico”. El programa Orígenes el cual a sus lectores virtuales los conmina a que se “mira el futuro desde tu origen” para ello cuenta con “notas on-line”, “links” y “Mp3” (Boccaro, 2007).

<sup>169</sup> “Que, en oposición a la idea de exclusión centrada en la privación de capacidades, connota la incorporación de los excluidos a mecanismos de transmisión y dotación de capacidades que permiten revertir los círculos viciosos de la pobreza para que las personas puedan llevar adelante sus proyectos de vida conforme a sus propios valores” (Hopenhayn, 2007:38).

vulnerables, entre otros. Este enfoque afecta a los Mapuche en su condición de exclusión, ya que en las definiciones de categorías de grupos vulnerables aparecen los Pueblos Indígenas.

### *Estado, Políticas Públicas y Organismos Internacionales*

La revisión de las dinámicas de exclusión/inclusión social obligatoriamente conlleva, en el análisis, a la articulación de las Políticas Públicas y el papel del Estado. Este último, en su capacidad para articular a los diversos actores sociales en el desarrollo de un proyecto concreto; aprovechando liderazgos locales, compartiendo una visión y unos objetivos estratégicos y la disposición de recursos. Implica lo anterior, que los gobiernos nacionales y locales deben asumir, en el marco de sus competencias, un rol promotor y regulador en la articulación de los diferentes actores que intervienen en la acción social para un desarrollo integral. Estudios para América Latina de CEPAL (2001, 2007), reconocen y resaltan el papel de la política social para el logro de una inclusión social de la población vulnerable y la construcción de escenarios de confianza, solidaridad, representatividad, igualdad de oportunidades, espacios de participación ciudadana, entre otros facilitadores.

De esta manera, la inclusión social, en materias de planificación social y de desarrollo, promovida por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Unión Europea (UE), queda fijada como objetivo y mecanismo que posibilite superar situaciones de desigualdad e inequidad en las sociedades.<sup>170</sup> En este contexto, en Chile, a principios del 2000 irrumpió el Enfoque de la Vulnerabilidad desde la Agenda Gubernamental, relacionado a la Exclusión social, “en tanto la condición de vulnerable excluye a los individuos de las dinámicas sociales” (MIDEPLAN, 2009), y se implementa el Sistema de Protección Social Chile Solidario (2002), incorporándose el concepto de derechos garantizados y de mínimos sociales, con programas focalizados en familias más vulnerables, aunque sin un énfasis específico en la población indígena del país.<sup>171</sup>

En la década siguiente, para CEPAL (2014), la inclusión social se define como el “proceso por el cual se alcanza la igualdad y como un proceso para cerrar las brechas en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la

---

<sup>170</sup> Así, la Unión Europea la definió como “proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven”. Por su parte, el Banco Mundial (2014) define Inclusión social como el “proceso de empoderamiento de personas y grupos para que participen en la sociedad y aprovechen sus oportunidades. Da voz a las personas en las decisiones que influyen en su vida a fin de que puedan gozar de igual acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos” (Muñoz y Barrantes, 2016:17).

<sup>171</sup> El aumento de la pobreza y la desigualdad cuestionan la perspectiva que apostaba solo al crecimiento económico como estrategia para la superación de la pobreza, llegando al punto actual en que se considera al crecimiento como condición necesaria pero no suficiente. En este contexto aparecen nuevos enfoques explicativos como el de la Vulnerabilidad que aparece en reemplazo del “Enfoque de la Marginalidad de las décadas de los 60 y 70 en América Latina y del enfoque de Exclusión Social que se extiende en Europa en los 80 y 90” (MIDEPLAN, 2009).



segmentación laboral y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad”. Esta perspectiva la suscribe la OEA (2015), al que le agrega: “también se entiende como el proceso de mejorar los términos en los que los individuos y grupos toman parte de una sociedad; y el proceso de mejorar las posibilidades, oportunidades y dignidad de tomar parte en la sociedad de las personas en situación de desventaja en base a su identidad. La Inclusión Social es siempre concebida en clave de Derechos: “Más derechos para más gente”.<sup>172</sup> Desde la perspectiva institucional, estos organismos multilaterales, coinciden en que el desarrollo con equidad es el fin último, siendo la inclusión social el proceso que posibilita acercarse a ese fin, permitiendo “el ejercicio pleno de derechos, civiles y políticos pero también económicos, sociales y culturales, es la estrategia para alcanzarlo” (OEA, 2016). Por lo tanto, en esta perspectiva de planificación y de las Políticas Públicas, inclusión social es un continuo relativo, donde la exclusión puede ser detectada comparando las circunstancias de algunas personas, grupos o comunidades, en un determinado lugar y momento, y como un concepto normativo que pone énfasis en el derecho de las personas. Para la OEA, la inclusión social, no es necesariamente igualdad de recursos, dada la existencia de una exclusión social horizontal, que en la praxis implica que una persona, sin importar su condición socioeconómica, puede enfrentarse a la exclusión como consecuencia de discriminación o segregación por raza, sexo o discapacidad. De esta manera, los factores que determinan la exclusión social (y por tanto, deben ser abordados para promover la inclusión) son: Raza u Origen Étnico, Pobreza, Género, Lugar de Origen o Residencia, Religión, Discapacidad, Orientación Sexual, Edad y Status (educación).

### 2.2.2. Exclusión / Inclusión en Educación

Un primer acercamiento hace suponer que entre exclusión/inclusión social y exclusión/inclusión educativa, las diferencias estarían dadas solo por el ámbito donde se produce. Sin embargo, el vital valorativo que la educación ha adquirido para el desarrollo humano ha destacado en los análisis. Al respecto, el predominio del paradigma de Desarrollo Humano, otorga fundamento a lo anterior, considerando que este modelo, más allá del bienestar material, incorpora las dimensiones sociales, como son el acceso a servicios de salud y educación, sostenibilidad del medio ambiente, garantías para la libertad política básica, equidad de género y respeto a los derechos ciudadanos; elementos que constituyen el escenario favorable a promover la inclusión social.<sup>173</sup> La restricción de cualquiera de

---

<sup>172</sup> La relevancia de esta temática para la OEA se refleja en la creación del Departamento de Inclusión social (DIS) asesora a los Estados miembros en sus esfuerzos multilaterales frente a desafíos en materia de inclusión y al cumplimiento de los mandatos recibidos por los foros políticos relevantes, especialmente en lo que refiere a la promoción y fortalecimiento de la cooperación horizontal. En el 2012, la OEA aprobó la Carta Social de las Américas y en el 2015 su Plan de Acción. Este instrumento incluye los principios de desarrollo social y establece metas y objetivos específicos que refuerzan los instrumentos existentes sobre democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza.

<sup>173</sup> Desarrollo Humano es parte del conjunto de enfoques sobre desarrollo, estos últimos de sumo conocidos para los Pueblos Indígenas, donde aparece conceptualmente el “desarrollo a escala humana”, “etnodesarrollo”, el “desarrollo sustentable” y “ecodesarrollo”, críticos todos al paradigma desarrollista post segunda guerra mundial.

estos elementos es percibida como perjudicial para la libertad de elección personal, así la exclusión social puede ser asumida como privación de la “capacidad de elección” que va más allá de la carencia de ingresos. El coartar la libertad de elegir educación y que esta sea provista, comienza a darle sentido a esta lucha por erradicar la exclusión social, pero también esta otra forma de exclusión que es del ámbito educativo. Lo anterior implica que resulta complejo alcanzar niveles de desarrollo humano en determinadas realidades al evidenciarse esta exclusión educativa. Por lo tanto, esta perspectiva de inclusión social asume que esta debe corregir las ineficiencias de las políticas (las educativas por ejemplo), considerando la existencia de ineficiencias de las políticas que se aplican, que de una manera intencionada o no, excluyen a una parte de esa población por barreras de acceso o condición de género, etnicidad, ubicación geográfica, incapacidad económica, personal, etc.<sup>174</sup>

En Chile la exclusión/inclusión educativa está permeada por un marco normativo institucional, que orienta las Políticas Públicas en concordancia con enfoques de Desarrollo Humano. En esa línea, los objetivos de desarrollo de la ONU son adaptados al contexto nacional y debieran reflejarse en las prioridades de gestión local y nacional. Específicamente, el MINEDUC, en 2017, publicó las Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior.<sup>175</sup> Para el MINEDUC, la inclusión social se entiende a partir de las conceptualizaciones del Banco Mundial y la UNESCO, que se inscriben en dignificar a las personas en desventaja por vulnerabilidad e identidad y cuestionar la discriminación a mujeres, discapacitados, indígenas, minorías étnicas y desplazados.<sup>176</sup> Es importante para América Latina el desafío de cambios institucionales: “el reto no es incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (Mato, 2018: 37). Lo anterior, teniendo en consideración que en el contexto académico se combinan, agudizan y retroalimentan distintos factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden

---

<sup>174</sup> La pobreza y la exclusión social son dos fenómenos multidimensionales contra los que se debe luchar para alcanzar niveles de desarrollo humano. La pobreza no solo es un fenómeno de carencia económica, también involucra ámbitos educativos, culturales, medioambientales, sanitarios y todas aquellas áreas que impactan directamente en el desarrollo humano de un sujeto o comunidad.

<sup>175</sup> La División de Educación Superior, generó este documento, que tenía como objetivo “compartir enfoques y proporcionar criterios para la identificación de políticas e iniciativas inclusivas que potencien el trabajo organizado en red y contribuyan a impulsar la creación y/o fortalecimiento de unidades de inclusión en las Universidades Estatales” según señala dicho informe. Si bien, asume la perspectiva de la educación como un derecho, el texto busca situar la diversidad como condición de inclusión y, en particular, considera tres ámbitos específicos: interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual.

<sup>176</sup> Así, “el proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su condición socioeconómica o a su identidad, para que puedan participar en la sociedad” (Banco Mundial, 2014). Complementa en que “para lograr un desarrollo social inclusivo, han de cuestionarse la marginación arraigada y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y los desplazados, entre otros grupos vulnerables. Cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las mujeres y los hombres requiere mejorar el conocimiento e influir en los valores y las actitudes” (UNESCO, 2017).

desembocar en procesos de exclusión educativa y, con posterioridad, también social.<sup>177</sup> El documento de Bases, antes señalado, visualiza a parte de la perspectiva de la educación como un derecho, busca situar la diversidad como condición de inclusión, considerando los ámbitos: interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual.<sup>178</sup> En ese marco, la exclusión/inclusión educativa comienza a experimentar, a partir de estos lineamientos, ciertas contradicciones (entre niveles declarativos y la praxis), cuando se le asigna al Estado un rol clave en la configuración de una visión y acción coordinada en el quehacer de sus instituciones universitarias y, seguidamente, destaca que en materia de inclusión de grupos específicos, se han impulsado proyectos que son escasos, , por no decir, irrelevantes.<sup>179</sup>

Exclusión e Inclusión educativa son conceptos unívocos diferenciándose de los conceptos de exclusión e inclusión acuñados en la práctica sociológica: “los principales enfoques de inclusión / exclusión está en la tradición sociológica, la teoría sistémica y la teoría de las nuevas desigualdades” (Mascareño y Carvajal, 2015:132). Las diferencias, a partir de la “cultura del silencio” de Freire, hace una clara alusión al entorno socio territorial. Este ámbito lo desarrollamos anteriormente y es el que determina el grado de involucramiento en las problemáticas de su pueblo; en la escuela, a través de un nuevo lazo pedagógico, donde la educación se vincula como agente de cambios sociales desde la matriz política educativa. Para Freire los excluidos, desde las dimensiones sociales y educativas, al estar lejos de las instituciones que abarcan sus problemáticas, son renegados, ignorados sus derechos y existencia, donde la única manera para ser incluidos es ser liberados por medio de una “pedagogía libertadora” a través de la alfabetización como método de enseñanza” (Freire, 1969:150).<sup>180</sup>

---

<sup>177</sup> “Esta conformación de itinerarios de exclusión académica tiene relación con otros factores estructurales, dinámicos y procesuales que desembocan en la privación de derechos esenciales de la ciudadanía” (Tezanos, 2001 en Jimenez et al., 2009:24) entre ellos, el ejercicio pleno del derecho a la educación.

<sup>178</sup> Cada uno de estos ámbitos se desarrolla visibilizando la temática con el propósito de avanzar hacia la detección y caracterización de necesidades y requerimientos que hagan posible el acceso, progreso, rendimiento y egreso de todos los estudiantes. A partir de estos lineamientos estratégicos, las Universidades implementan programas de apoyo a los estudiantes del tipo propedéuticos, socioeducativos y otros, como también los programas universitarios que promueven objetivos de Inclusión social, en especial aquellos dirigidos a grupos más vulnerables, que presentan factores de exclusión social, que se traducen en barreras de acceso o de trayectoria exitosa en la enseñanza superior, tales como: pobreza, origen étnico, discapacidad, género, entre otros.

<sup>179</sup> “Cursos electivos de formación general en relación a la temática intercultural, a la construcción de perfil de estudiantes mapuche, al desarrollo de programa de tutores y acompañamiento a estudiantes de procedencia indígena, al impulso de trabajo voluntario en comunidades indígenas y al desarrollo de ferias interculturales. A través de estos proyectos también se ha dado apoyo a la creación de redes de universidades que trabajan el tema intercultural” (DIVESUP, 2017:11).

<sup>180</sup> Véase Paulo Freire: “La alfabetización y la conciencia” (1967) y “La Pedagogía del oprimido” (2005), sobre toda en esta última puso sobre la mesa la noción de “Pedagogía bancaria” (Freire, 2005:73). En “La educación como práctica de la Libertad” nos aporta el concepto de “Cultura del silencio”.

En esta línea, de factores sociales que inciden en la exclusión educativa, Castel argumenta que la exclusión no es un asunto azaroso, más bien obedece a un sistema de valores: “está inscrita y obedece a sistemas de valores y códigos que constituyen un determinado tipo de sociedad que utiliza, entre otras cosas, para protegerse de quienes, por las razones que fueren, no se adaptan a ella” (Castel, 2004:71); es decir, se construye un modelo de exclusión como protección de los inadaptados que son renegados.<sup>181</sup>

Así mismo, la exclusión para Gentili es el “apartheid educativo”, refiriéndose al proceso de dinámicas que diferencian los grupos sociales e intensifican los procesos de exclusión donde el problema no es la accesibilidad, si no “la segregación de redes educacionales estructuralmente diferenciadas y segmentadas” (Gentili, 2001 en Bustos y Quintana, 2010:47).<sup>182</sup> Esta perspectiva advierte que la exclusión en el aula, no afecta a quien no tenga una cobertura educativa, sino a quien, a pesar de tener cubierta la necesidad educativa, quede segregado en términos estructurales y de composición social, remando en un mundo apartado que jamás se enlazará con la contraposición del mundo social que posee más redes de calidad por tener más cantidad de recursos, el cual es el elemento que sustenta esta diferenciación.

Por añadidura encontramos a Dietz quien, bajo esta lógica de que la accesibilidad no es un detractor de la exclusión, sino la calidad y la cobertura de las instituciones respecto a la esfera educativa, “lo que se requiere instaurar en todo el sistema educativo nacional, es una política de inclusión que trate de superar las barreras y conflictos sociales” (Dietz, 2010:56), haciendo un emplazamiento directo a la responsabilidad estatal para la construcción de preceptos legales que formen un revestimiento general para una inclusión universal, donde la integración no sea solamente el acceso a la educación, sino la garantía de una calidad.<sup>183</sup>

Del mismo modo, la exclusión educativa depende de fenómenos sociales que consideran procesos de vulnerabilidad: “es un fenómeno que ha de ser analizado con un carácter procesual, donde existen zonas de mayor o menor vulnerabilidad de que el alumno pueda ser privado de unos determinados contenidos y aprendizajes escolares” (Jiménez, 2009:27). En el ámbito educativo, exclusión e inclusión han sido abordadas, desde la perspectiva docente (Zappalá, et al., 2011), señalando que la inclusión en el aula resignifica la práctica del docente, quien, por medio de estrategias pedagógicas, tales como el aprendizaje constructivo, respuestas a las necesidades educativas y el sentido de solidaridad y comunidad, logrará un desarrollo óptimo de la inclusión en la sala.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> Del trabajo de Robert Castel denominado como “Encuadre de la exclusión”.

<sup>182</sup> En su obra “La exclusión y la Escuela: El apartheid educativo como política de Ocultamiento” desarrolla el concepto de “apartheid educativo”.

<sup>183</sup> Gunther Dietz, Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras Soto y su trabajo “Pluriculturalidad y Educación tomo III”.

<sup>184</sup> Varios autores, entre los cuales se cuentan: Daniel Zappalá, Andrea Köppel y Miriam Suchodolski (2011) desarrollan en “Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual” esta línea de trabajo.

También, la inclusión se vincula con ser un instrumento para el acceso a las herramientas tecnológicas, que Temesio destaca: “Los sistemas accesibles adecúan la interface del usuario del entorno de aprendizaje, localizan recursos requeridos y ajustan las propiedades de los recursos” (Temesio, 2016:8), apuntando a TICs activas para implementar un nuevo modelo educativo ligado a una inclusión transversal que traspase barreras físicas para enseñar desde el dinamismo; un modelo educativo sustentado en el reto como desafío de traspasar las barreras de diferenciación física como la discapacidad a la construcción del nuevo modelo entendida como la oportunidad de una instancia inclusiva de los agentes del entorno.<sup>185</sup>

Bajo esta premisa de que la exclusión/inclusión están cimentados sobre dinámicas estructurales de la sociedad, Americas Quarterly refiere inclusión que: “representa la suma de los factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un miembro totalmente integrado en la sociedad” (Americas Quarterly, 2013:3), enfatizando la decisión sólida del individuo frente a las instancias y opciones que fomentan la inclusión a nivel educativo y social. Otra visión sobre la inclusión educativa se refiere a cuando las minorías educativas son aisladas, como seres únicos, en vez de una incorporación para que sea miembro de la comunidad educativa: “los procesos de inclusión en la escuela anclada a su democratización desde el respeto a la diversidad de manera recíproca” (Batallán y Campanini, 2007:41). Desde la psicología educacional, la neurociencia refiere que la inclusión está sujeta al abordar todos los universos coexistentes en el aula, mediante técnicas como: juego de roles, simulaciones, discusiones activas y aprendizajes basados en problemas y con ello, la exclusión queda recluida al alumno que no recibe las estimulaciones adecuadas en el aula.

La inclusión en el ámbito de la Educación Superior es definida como un proceso complejo de “cambio organizacional, que se da de manera permanente y simultánea a nivel de la cultura, las prácticas y las políticas de las instituciones educativas, siguiendo distintas rutas, avanzando y retrocediendo entre los polos de inclusión y exclusión” (Herrera, 2017:8). A su vez, la inclusión educativa, como fenómeno sociocultural, implica un conjunto de procesos, que se desarrollan en distintos “componentes o en la estructura de una institución educativa, que se orientan a modificarla profundamente para eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Esta perspectiva se fundamenta en el reconocimiento y respeto a la diversidad de los estudiantes, promoviendo la defensa de la dignidad e igualdad de todos ellos” (Herrera, 2017:8). La inclusión educativa reconoce la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar, creer, etc. y, en lugar de atender déficit de los estudiantes como limitantes del proceso educativo, sitúa el foco en las barreras del contexto que dificultan la participación y el aprendizaje” (Herrera, 2017:8). Avanzar hacia el polo inclusivo, en este continuo de inclusión-exclusión, requiere la existencia de diversas condiciones internas y de contexto que favorezcan y permitan el cambio en las instituciones educativas, de tal manera de atender efectivamente las necesidades y

---

<sup>185</sup> Silvana Temesio Vizoso, 2016, “Educación inclusiva: Retos y oportunidades”.

especificidades de los diferentes de grupos de estudiantes, en especial, los más vulnerables, como es el caso de los estudiantes Mapuche.

### 2.3. Exclusión / Inclusión educativa: Ámbitos

La fórmula Exclusión/inclusión utilizada en la planificación se le atribuye utilidad para efectos de situaciones técnicas de formulación de políticas sectoriales. Al respecto, su valoración refiere: reconociéndose su utilidad para “el diseño de políticas, en tanto aporta orientaciones concretas para decidir intervenciones y también para mostrar resultados” (Mascareño y Carvajal, 2015: 2). Esta perspectiva, no impide la existencia de fluctuaciones al situar todo en esta lógica de exclusión/inclusión, dada la existencia de una larga tradición sociológica que recoge las complejidades de la vida social. También hay que precisar que, analíticamente, al asumir la perspectiva de exclusión social, posibilita centrarse en los procesos que generan la exclusión, más allá de las descripciones de situaciones estáticas, y se “centra en los mecanismos, instituciones y actores sociales que la causan” (De Haan, 1998 en Pérez e Eizagirre, 2000), como en nuestro caso es la institucionalidad educativa.<sup>186</sup>

Para nuestros efectos, abordamos exclusión/inclusión como fórmula que describe una situación dual, pero también un continuo que, en el ámbito de la educación universitaria, representa una serie de expresiones dinámicas. En esa línea, el hecho “exclusivo” tiene una contraparte en el hecho “inclusivo”.

La exclusión/inclusión educativa está determinada por un contexto económico, social y cultural que dinamiza esta dicotomía; la cual se concentra principalmente respecto a las casas de estudios y sus políticas institucionales.<sup>187</sup> Y, con una conceptualización desde la esfera de la educación universitaria, acogemos que exclusión es un fenómeno “no de carácter racial, sino que se relaciona más bien con estándares sociales y culturales que son difíciles de cumplir para algunos alumnos y que les obstaculiza el acceso o les impide completar su educación” (Blanco y Meneses, 2011:93). Y que la inclusión, en este caso, es el conjunto de disposiciones institucionales que buscan alcanzar estándares sociales y culturales (no logrados por la exclusión) en un clima de igualdad de oportunidades, que, albergando la diversidad cultural, posibilite el logro de los objetivos de la formación

---

<sup>186</sup> Véase Mascareño y Carvajal, que señalan que los principales enfoques de inclusión/exclusión en la tradición sociológica, se nutren de la teoría sistémica y la teoría de las nuevas desigualdades. Sobre esta base, se construyen cinco situaciones interrelacionadas de inclusión y exclusión (autoinclusión/autoexclusión, inclusión por riesgo/exclusión por peligro, inclusión compensatoria, inclusión en la exclusión y subinclusión) y ello desecha la fórmula binaria, pues en “sociedades modernas existen prácticas sociales de distinta naturaleza, que producen paradojas inevitables y que se vuelven invisibles cuando se emplea la distinción inclusión/exclusión en su versión estática” (Mascareño y Carvajal, 2015:2).

<sup>187</sup> Es decir, nuestro planteamiento está enfocado al Mapuche que manifiesta una relación educativa y de ahí que adquiere esta denominación de su ámbito, a saber, exclusión/inclusión educativa. En lo medular, sobre exclusión solamente, la diferencia entre exclusión social y educativa es que, respecto de la primera, entendemos priman las situaciones sociohistóricas y estructurales (“sociales”); en tanto las situaciones coyunturales propias del proceso de formación profesional (“educacionales”) posibilitan denominar la segunda.

profesional de los Mapuche. No solo lo anterior, sino que, además, se adiciona el hecho que predomina una mirada normativa, donde la educación es un derecho y como tal, su transgresión es una alteración a los derechos de elegir de las personas.

La exclusión educativa puede ser definida en general como ese conjunto de situaciones institucionales que inciden en el segmento estudiantil, en este caso el segmento Mapuche, y que tiene como resultados complejizar significativamente el ingreso, acceso y normal proceso de formación profesional en las casas de estudios universitarias.

Ámbitos de la exclusión educativa: Para el caso de la exclusión, se advierte una, a) tipología activa, en tanto otra puede ser clasificada como, b) exclusión educativa pasiva. Al referirse a la activa, se inscriben aquellas situaciones: de a1) Mapuche provenientes de establecimientos educacionales calificados como deficitarios; a2) el conjunto de hechos vinculados a la preparación para sortear académica y económicamente el acceso a las universidades y; a3) las situaciones vinculadas a los casos de universidades que no cuentan con vías de ingreso especial a los estudiantes Mapuche. En tanto, la exclusión educativa pasiva, puede demostrarse en: b1) casos donde la institucionalidad universitaria declara contar con herramientas, pero en los hechos siguen manifestándose resultados excluyentes (bajos rendimientos en asignaturas críticas en la universidad) y; b2) algunos programas de apoyos académicos que no cuentan con recursos técnicos y financieros para aportar en procesos inclusivos.

Ámbitos de la inclusión educativa: Definida como ese conjunto de acciones institucionales que posibilitan en el segmento estudiantil Mapuche el ingreso, acceso y normal proceso de formación profesional en las casas de estudios universitarias; también presenta ámbitos distintivos. En este caso, las categorías se asocian al nivel de estructuración y consistencia de las acciones con fines de inclusión que se implementan en las instituciones. Es así, que podríamos distinguir -en principio- dos tipologías, el primero lo denominaremos como a) inclusión formal y el segundo los sindicaremos como b) inclusión incidental (persigue la inclusión, pero no alcanza a materializarla). Esta tipología de inclusión formal está asociada a las acciones institucionales que apuntan expresa y formalmente en su diseño a sortear los estándares sociales y culturales que impiden o entorpecen el logro de objetivos académicos, por parte del segmento excluido.<sup>188</sup> Es donde el sujeto debe hacer el esfuerzo por adaptarse a los intersticios de las estructuras institucionales; es decir, lo que en la actualidad se promueve en las distintas iniciativas gubernamentales. Pero, a la luz de los antecedentes, en esta temática aún falta para que las estructuras institucionales cuenten con lógicas de funcionamiento que inviten a la diversidad sin que estos tengan que adaptarse y/o perder sus

---

<sup>188</sup> Al respecto podemos adelantar que las universidades del estudio refieren que: la inclusión es posible, si se materializan acciones contribuyentes, tales como, implementación de espacios, actividades y asignaturas que promuevan la cultura Mapuche en sus respectivos entornos educativos. Al respecto: “Promover la cultura” // “sería bueno generar espacios de conocimiento y de comprensión de la cultura” // “Espacios de expresión” // “asignaturas especializadas en todas las carreras” // “seminarios y clases sobre cultura mapuche”, por mencionar algunas.

particularidades. Ejemplos de inclusiones formales, son el conjunto de programas de acción afirmativas para indígenas y/o PACE u otros de corte ministerial. En tanto que la segunda inclusión, denominada incidental, la entendemos como ese conjunto de acciones que, siendo diseñadas para objetivos inclusivos, terminan en los hechos, no siéndolos o revistiendo niveles de insuficiencia, es una contribución indirecta y su nominación refiere a un aspecto accesorio sin mucha relación o de bajo impacto para los fines que fue concebida. Un ejemplo es el caso de las becas indígenas gubernamentales, y que nos permitimos desarrollar en extenso más adelante.

### 2.3.1. Algunas líneas ministeriales: Inclusión formal discursiva

Asumimos como una inclusión formal, aquella donde existe un objetivo y un conjunto de actividades técnicas y normativas establecidas claramente en términos de materializar dicho objetivo propuesto. Se advierte un acento en una lógica de derechos, garantizándose de alguna manera en la institucionalidad. Sin embargo, hacemos una distinción cuando esta inclusión que, siendo formal, es meramente discursiva. Es decir, que en su objetivo lo declara, pero en los hechos, por razones de deficiencias; cobertura, recursos, focalización, interpretación estadística u otras razones, impide calificarlas a cabalidad como de inclusión formal, prevaleciendo una actitud de propender, colaborar y/o contribuir tangencialmente a la superación de situaciones de exclusión de base.

En ese marco, pese a la autonomía que las universidades declaran y que emana de lo dispuesto en su marco normativo, subsiste su dependencia respecto del MINEDUC, en materia normativa y de recursos financieros. En la revisión de programas y líneas de acción de este ministerio, enmarcados en la lógica de la inclusión educativa, es posible señalar que, desde el 2011, se materializan dos iniciativas dependientes de esta cartera que, si bien no son de apoyo directo o exclusivo para la población indígena, ella es potencialmente beneficiaria preferente de estas iniciativas, considerando la situación de pobreza y de déficit en lo académico de este segmento estudiantil. Es un claro ejemplo de lo que podemos denominar como inclusión formal discursiva.

El Fondo de Fortalecimiento del CRUCH, es la primera muestra, donde dichas universidades mejoren la calidad de los servicios académicos a los estudiantes de carreras profesionales de pregrado de los quintiles uno y dos de ingresos económicos. El Programa Beca de Nivelación Académica que nivela competencias de postulantes desfavorecidos académicamente, que ingresan a primer año.<sup>189</sup> En ambas se persiguen objetivos de inclusión, pero en el caso Mapuche, estos sujetos

---

<sup>189</sup> El Fondo de Fortalecimiento apunta a “fortalecer a las instituciones en el ámbito de la infraestructura y apoyo docente para el aprendizaje estudiantil de pregrado, con foco principal en los estudiantes más desfavorecidos (quintil 1 y 2)” y el Programa Beca de Nivelación Académica es en función de estudiantes “provenientes de establecimientos educacionales regidos por el DFL N.º 2, de 1998 y el Decreto Ley N.º 3.166 de 1980, de alto rendimiento escolar en contexto y que pertenezcan a los tres primeros quintiles” (Mineduc Web <http://dfi.mineduc.cl/>).



deben ser ubicados desde la perspectiva de su situación académica y/o vulnerabilidad socioeconómica.

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que “busca restituir el derecho a la Educación Superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la Educación Superior”. Dentro de sus fundamentos declara tener como “principio inspirador que todos los talentos (académicos, técnicos, pedagógicos, artísticos, científicos, etc.) están democráticamente distribuidos en toda la población, entre ricos y pobres, en todas las etnias y en todas las culturas”.<sup>190</sup> Si bien el énfasis de este Programa está en el “talento”, lo que nuevamente genera un efecto de tensión dada la situación de déficit académico y de oportunidades de los estudiantes Mapuche, su finalidad es contribuir a la inclusión mediante el acceso a la Educación Superior de estudiantes vulnerables, lo cual nos permite considerarla según nuestra clasificación como formal/discursiva.

Convenio Marco Universidades Estatales; “financiamiento institucional del Ministerio de Educación, otorgada por ley de presupuestos desde el 2015, que se traduce en aportes basales cuyo objetivo es llevar un plan de desarrollo como sistema de universidades estatales”. Uno de los objetivos comprometía a las Instituciones de Educación Superior a “medir y caracterizar a los estudiantes de las universidades del Estado de Chile, considerando su pertenencia o adscripción a pueblos originarios, personas en situación de discapacidad, género, entre otros”.<sup>191</sup> Esta línea de acción del MINEDUC se considera especialmente relevante y se destaca en este recuento ya que contribuye a la superación de una de las dificultades principales para generar programas más inclusivos, como es la invisibilización estadística del segmento estudiantil Mapuche; como tal entendemos es una acción de inclusión formal.

Estos dos últimos lineamientos, escapan a esta categorización de discursivas, no obstante, amerita mayor formalidad, convocatoria y adhesión institucional. En 2013, en el marco de la convocatoria de Planes de Mejoramiento de Programa (PM), se invitó a las Instituciones de Educación Superior a que presentaran propuestas que “permitan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión”, siendo una línea de acción el “aprendizaje efectivo de estudiantes de poblaciones indígenas y otras minorías”. Ha sido un hito relevante pues es una iniciativa concreta en la dirección de levantar información y de generar programas socioeducativos con pertinencia étnica.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> En el PACE, se apunta a permitir aumentar la equidad, diversidad y calidad en la Educación Superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media.

<sup>191</sup> Las 16 universidades estatales, suscriben el convenio, con un proyecto ejecutado en sus realidades, pero se comprometen a tener objetivos en red. Es decir, que uno de ellos, tendrá que ser compartido por todas las IES suscriptoras.

<sup>192</sup> En los PM, las propuestas debían ir a un mejoramiento que “considere cambios destacados y resultados verificables a partir del movimiento anual de indicadores de desempeño, así como proyecciones de replicación dentro de la institución y en el sistema de Educación Superior nacional”.

De igual forma se debe calificar otra iniciativa reciente, como es el proceso de Prueba de Selección Universitaria (PSU 2018), que consideró por primera vez, desde que surgiera este instrumento, una serie de preguntas dirigidas a conocer la adscripción étnica de los estudiantes que rindieron la prueba de selección. Por último, en diciembre de 2017, se convocó a las universidades estatales para iniciar un trabajo sobre las “Bases para la construcción de una política inclusiva en Educación Superior”, donde el concepto de inclusión es asumido “como un eje estratégico” y contempla tres ámbitos: 1) discapacidad; 2) género y diversidad sexual; 3) interculturalidad, “entendido este último como pueblos indígenas y migrantes”.<sup>193</sup>

### 2.3.2. Inclusión Incidental: Programa de Becas Indígenas<sup>194</sup>

El enfoque de la inclusión de los Pueblos Originarios y su participación efectiva, en una lógica de derechos, incorporado como un objetivo de las Políticas Públicas en el ámbito educativo, aparece en instrumentos y declaraciones internacionales de organismos multilaterales en que Chile participa como país miembro. De esta manera, en el marco normativo, destacan convenciones suscritas con UNESCO, ONU y OIT, entre otras, que exigen incorporación de acciones que promuevan el desarrollo y la inclusión de los Pueblos Originarios en la institucionalidad pública nacional, con la obligación de incorporar mecanismos de participación efectiva y vinculante en procesos que les afectan directamente.<sup>195</sup> Cuando se enfatiza la lógica de derechos, y éstos están garantizados en la estructura de la institucionalidad, estamos frente a una inclusión formal. En cambio, una inclusión incidental es aquella que no cumple la condición anterior, y solo es contribuyente indirecta en apoyos al estudiante en su vida universitaria.<sup>196</sup>

Las Becas Indígenas, son el tipo de beneficios que, en su lógica, no son inclusivos, contrariando a ciertos discursos que señalan lo contrario. Prima como condición constitutiva, la calidad jurídica de indígena, para su obtención. Es decir, en una relación entre Estado e Indígena, éste último debe legitimar ante la institucionalidad

---

<sup>193</sup> Esto está enmarcado en los objetivos gubernamentales de “convertir el sistema de Educación Superior en un espacio de mayor equidad y calidad, ampliando el horizonte de oportunidades de miles de chilenas y chilenos para que puedan integrarse a la educación terciaria”.

<sup>194</sup> Al desarrollar una revisión documental, desde los años 90 a la fecha, se advierte que han primado enfoques de la integración y la vulnerabilidad social, en el abordaje de la situación de los pueblos indígenas lo que ha implicado respuestas asistenciales, focalizadas y dirigidas a la demanda.

<sup>195</sup> Estas convenciones se expresan en la institucionalidad chilena y en sus políticas públicas, mediante lineamientos y oferta vinculada al tema de inclusión de grupos vulnerables indígenas. Además de las políticas sectoriales del MINEDUC, tiene un rol importante en este ámbito, el Ministerio de Desarrollo Social (Ley N.º 20.530), el cual, por función, diseña y aplica políticas, planes y programas en materia de equidad y/o desarrollo social, destinadas a erradicar la pobreza, brindar protección social a las personas o grupos vulnerables.

<sup>196</sup> En el nivel operativo de las políticas orientadas a grupos prioritarios en el sector educación, además de los Ministerios de Educación y Desarrollo Social y sus servicios dependientes, junto a las universidades, intervienen otros actores de la Red de Protección Social, como es el caso de las Municipalidades y otras entidades para focalizar y seleccionar grupos prioritarios para distintos programas sociales, entre los cuales las becas para educación universitaria se inscriben.

su condición. Si hipotéticamente esbozáramos un escenario, donde dichos beneficios, estén garantizados (establecidos) en la estructura organizacional del pregrado (como la lógica imperante en algunas universidades de las vacantes indígenas por carrera), el beneficio cumpliría una lógica inclusiva. En esta perspectiva, las Becas Indígenas no son instrumentos de inclusión formal, sino que son beneficios (a la demanda) que tampoco garantizan el acceso, sino que teóricamente son destinados a la mantención en el sistema universitario.

Hay que precisar que ante diversas situaciones de vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado chileno que ingresa a las universidades, el Estado materializa una respuesta institucional, a través de becas que, en general, no consideran las características étnicas, con excepción de algunos casos, con una certificación de pertenencia o autodeclaración. Desde el 2006 a la fecha, se advierte la consolidación de dos programas de becas dirigidas a estudiantes indígenas que se materializan en el ámbito de la mantención.<sup>197</sup> Las becas indígenas y de residencia, respectivamente, posibilitarían la permanencia de estos estudiantes en el medio universitario, siempre que resulten focalizados como vulnerables de acuerdo con los criterios definidos para ello. Los organismos gubernamentales encargados de operacionalizar dichos aportes cuentan con procesos de convocatorias, calendarios y procedimientos sistematizados para estos efectos.<sup>198</sup>

Pese a que se advierte un mejoramiento en la focalización y difusión de estos beneficios, no logra superar las debilidades de este tipo de programas (becas y ayudas); aspectos que, a fines de la década de 1990, comenzaban a ser avizorados y que algunos estudios alertaban de la baja cobertura cuantitativa de estos instrumentos gubernamentales, pero también de la imposición de requisitos de rendimiento para la mantención de este tipo de beneficios (Bello, 1997).<sup>199</sup> Así entonces, asociar que estos instrumentos están relacionados a una inclusión educativa del segmento Mapuche en la universidad constituye un error. En esta lógica, debiéramos denominar este tipo de becas como de inclusión incidental. Han comenzado a aparecer visiones críticas, con una dimensión más amplia de análisis, que sitúan a la educación como un aspecto más que debe visualizarse en un contexto de coherencia desde la Educación Parvularia hasta la superior, y además como parte de un sistema mayor que involucra la economía regional, la pertinencia cultural, entre otros aspectos, hasta el ideal de la autonomía del Pueblo Mapuche.<sup>200</sup>

<sup>197</sup> Se hace esta última precisión, pues no es beca que cubra aranceles, sino que cubre los gastos que emanan de la manutención durante el año académico.

<sup>198</sup> En junio del 2005 el MINEDUC dispone que JUNAEB administre, distribuya y supervise el Programa de Becas Indígenas por medio de D.S. N.º 126 de esa fecha, por lo que a partir del 2006 se ha trabajado en focalizar adecuadamente la entrega de becas Indígenas y aumentar su cobertura.

<sup>199</sup> Desde los años 30 hasta los 60 no hubo cambios sustanciales, tanto en las demandas de los Mapuche como en la respuesta u oferta del Estado a través de las políticas públicas implementadas. Es así como se percibe que la demanda histórica ha estado referida a obtener beneficios (becas, residencias estudiantiles y otros apoyos asistenciales) para el acceso al sistema educacional. "Esta actitud de apropiación básica, no cuestionaba aún los enfoques y contenidos consustanciales a la formación brindada. Idénticos fines fueron esgrimidos treinta años después" (Mariman, 2007:2).

<sup>200</sup> Así entonces, las mesas de trabajo en el Gobierno de Frei Ruiz Tagle, de la CONADI con representantes Mapuche abordando estos temas, que quedaron atrapados en burocracias, donde

Este escenario de inclusión incidental también presenta limitaciones; y una de ellas es que no aplica en postgrado y desde el 2000 comienza a aparecer una demanda creciente de becas para estudiantes Mapuche de postgrado, que hace que el 2007 sea un año donde se advierte con mayor exactitud este aspecto, pero aún desconocido para la gran mayoría de los propios estudiantes.<sup>201</sup>

Si seguimos asumiendo que las becas indígenas no son instrumentos de inclusión formal, sino de carácter incidental, una segunda limitación reviste la asociación a requisitos incumplibles que, por su naturaleza, terminan siendo reforzadores de la exclusión. Al respecto es necesario referir que la renovación de becas de mantención está vinculada con determinados promedios de calificaciones. Esto no deja de ignorar otras complejidades, pues informes técnicos sobre condiciones sociales de los indígenas en la Educación Superior concluyen que el ingreso a este nivel está limitado por una deficiente preparación en la educación media, lo que impacta en el rendimiento académico y se expresa en los promedios de las calificaciones semestrales y anuales.<sup>202</sup> Las instituciones encargadas de estos beneficios, operacionalizan para la educación media registros estadísticos, donde se consigna la población Mapuche y es justamente a partir de esos datos que se advierten los primeros déficits respecto a la cuantificación y caracterización indígena para el nivel universitario.<sup>203</sup>

Al analizar desde el discurso gubernamental, el asociar a inclusión educativa este tipo de beneficios y vincularlos a requisitos de ingreso, es posible visualizar la inconsistencia de la doble exclusión; intentando corregir una desigualdad, se termina reforzando una discriminación de base. Se ejemplifica en que la Beca Indígena es la que exige una nota más baja como requisito (5.0 en tanto que para las demás es 6.0) entre programas similares, lo que tiende a reforzar el prejuicio de subvalorar a estudiantes indígenas, adaptando un requisito en la lógica de “nivelar

---

solo fue posible rescatar las reflexiones de ese entonces: “Sus resoluciones nuevamente invocaban una nueva relación con el Estado, sustentado en el reconocimiento de derechos, especialmente político-territoriales. La filosofía, el currículo y demás aspectos por lo general dejado para las definiciones técnicas y entre cuatro paredes, esta vez eran sancionados por los deliberantes, transversalizando en ellos el ideal de la autonomía. Uno de los puntos del acuerdo de entonces indicaba: “En la Educación Superior se requiere de una institucionalidad propia, por cuanto es la universidad la que irradia, crea, cultiva, investiga y sintetiza lo que las sociedades quieren para su futuro” (Mariman, 2007:9).

<sup>201</sup> En esa línea, “me llama la atención que entre las actuales exigencias de tipo educativas que hace el movimiento mapuche se contemple el ámbito del postgrado” (Mariman, 2007:12), acotando que ese año en particular un 25% de los 400 preseleccionados a las Becas de la Fundación Ford, para Magister y Doctorados, eran mapuche.

<sup>202</sup> Para acceder al beneficio, a marzo del 2018, los estudiantes egresados de enseñanza media, debían contar con un promedio igual o superior a 5.0; y en el caso de postulantes y renovantes que cursaron una carrera de Educación Superior era necesario un promedio anual igual o superior a 4.5 de calificación.

<sup>203</sup> A marzo de 2019, los montos de la Beca Indígena eran de \$ 638.000 anual, pagadero en 10 cuotas de \$ 63.800 (de marzo a diciembre). Beca Residencia Indígena de \$ 967.000 anual, pagadero en 10 cuotas de \$ 96.700 (de marzo a diciembre), para los originarios de las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Valparaíso, Maule, Bío Bío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. En cambio, es de 1.268.400 para los originarios de Magallanes.

hacia abajo”, sin hacerse cargo el sistema de las complejidades que enfrentan los estudiantes Mapuche en lo sociocultural y lo académico.

Como señaláramos, este tipo de becas es una oferta de beneficios a la demanda, y en los últimos dos años ha comenzado a ser subsanado por la gratuidad, sin embargo, esta última es un beneficio que se extiende solo por el total de años de duración de la carrera, presionando al estudiante a no extenderse de ese plazo, apareciendo nuevamente el rendimiento académico, como una barrera.<sup>204</sup> En este último marco, asistimos a un mejoramiento comunicacional de los procesos de asignación de ayudas dirigidos a población Mapuche universitaria, y específicamente se focaliza en dos ámbitos: a) asociar las becas como parte de un eje que los vincula a políticas inclusivas, lo que no compartimos como hemos señalado y; b) una amplia batería informativa en todas sus etapas.<sup>205</sup> Sin embargo, este neo asistencialismo se limita básicamente a una remodelación ya que no apuntan a la estructura del apoyo; es decir, se propende a una batería de beneficios que mantiene una lógica de hace 15 años y se apoya en una profusa plataforma comunicacional, que genera expectativas que en ocasiones no se logran concretar.<sup>206</sup>

La lógica que subsiste a la base de las ayudas y beneficios, como las becas de arancel tradicionales (voucher a la demanda), es generar una oferta pública que, desde un rol subsidiario del Estado, apoya a la demanda corrigiendo un desajuste del mercado. En cambio, la Gratuidad aparece producto de una Reforma que busca ser más estructural, visualizando la Educación como un Derecho, pero por problemas de diseño termina en la misma lógica, cobrando sentido que la “cuestión de la equidad y acceso a la Educación Superior evidentemente no puede ser reducida a becas, hogares o aranceles diferenciados, pues el tema es más complejo que eso” (Mariman, 2007:13).<sup>207</sup>

---

<sup>204</sup> La gratuidad es universal y se asigna por antecedentes socioeconómicos consignados en Registro Social de Hogares del Ministerio de Desarrollo Social. Importante referir que, en la actualidad, existe una tendencia a la automatización de los procesos de postulación, focalización y otorgamiento de los beneficios sociales, como las becas y la gratuidad. Lo anterior, se sustenta en la premisa de que los potenciales beneficiarios se encuentran registrados en sistemas de información del Estado, que acceden oportunamente a la información (plazos, requisitos, operatoria) y que disponen de recursos para postular computacionalmente. Este es un supuesto base que, en las poblaciones vulnerables y rurales, no necesariamente se cumple; lo que contribuye a aumentar brechas ya existentes.

<sup>205</sup> Las fuentes de información tienen en cuenta una variedad de bases de datos e informes disponibles en Chile: Becas Indígenas JUNAEB/CONADI 2006-2009; Comisión Ingresos 2009; PSU 2009; SIES 2009; RECH 2008; y SIMCE 2006 que reafirman las limitaciones económicas y exclusión social; la pobreza y la vida rural explican los problemas de acceso; el desempeño de las poblaciones indígenas en la PSU es menor al compararlo con el de personas que no pertenecen a estas poblaciones; entre otros (Marco de Planificación para Poblaciones Indígenas, MECESUP).

<sup>206</sup> Es importante hacer presente que esta oferta limitada y asistencial, implementada desde el Estado, tiene su contraparte en los requerimientos que emanaban desde los propios movimientos mapuche: “Becas y hogares, inserto en los pliegos de la mayor parte del movimiento, fueron condiciones indispensables que sólo reflejaban parcialmente lo que por demanda educativa se entendía” (Mariman, 2007: 3).

<sup>207</sup> Estos Programas de Becas que hemos detallado, se encuentran administrativamente

En ese marco, un ámbito distinto al que emana desde el sector ministerial, lo revisten los procesos internos de cada comunidad universitaria que vivencian muchos de sus procesos, realizando los ajustes, adaptaciones y cambios de acuerdo a las particularidades del territorio donde se encuentran emplazadas. Para el caso de exclusión/inclusión educativa Mapuche, dichas particularidades son expresadas, canalizadas y manejadas de acuerdo a los patrones institucionales imperantes para cada una de sus realidades. En tal sentido, para efectos de analizar el comportamiento de exclusión/inclusión educativa Mapuche hemos establecido cinco ámbitos, que son categorías relacionales. Así, lo que habíamos adelantado respecto de exclusión activa y pasiva, por un lado, y la inclusión formal e incidental por otro, se ven reflejados con otros énfasis, pero siempre asumido desde las capacidades y respuestas institucionales. Estas últimas que desarrollaremos en el apartado, cuenta con dos dimensiones, una interna y otra externa. Dentro de las internas, ubicamos lo que denominamos: a) abordaje institucional sobre la Inclusión; b) los facilitadores y; c) los obstaculizadores de dicha inclusión. En cuanto las capacidades y respuestas institucionales externas se ubican: a) las relaciones interculturales y b) vinculación con el medio, respectivamente.

## **2.4. Capacidades y Respuestas Institucionales: Dimensión interna**

Este segundo apartado recoge el conjunto de vivencias cotidianas sobre exclusión/inclusión que experimentan las comunidades universitarias de acuerdo a sus particularidades. Para estos efectos se establecieron cinco ámbitos relacionales (vinculados a exclusión/inclusión) de los estudiantes Mapuche durante su vida universitaria y que son producto del análisis de las entrevistas aplicadas a las seis universidades de nuestro estudio. Desde una perspectiva de capacidades y respuestas internas, surgen tres categorías específicas definidas como: Abordaje institucional de la inclusión, facilitadores de la inclusión, y los obstaculizadores; elementos que, desde nuestra perspectiva, son de carácter internos a las organizaciones educativas.

### **2.4.1. Abordaje institucional de la Inclusión de los estudiantes Mapuche**

En esta categoría destaca, en primer lugar, un conjunto mayoritario de miradas universitarias sobre las formas y dinámicas que debiera asumir el abordaje de la inclusión educativa Mapuche desde la institucionalidad universitaria. En esa línea, aparece lo que denominan como: Generación de espacios de encuentro, formativos, sensibilización y visibilización de las diferencias. Esta categoría es una denominación de los entrevistados y concentra en las universidades un nivel significativo de coincidencias.

Los requerimientos de espacios al interior de las comunidades universitarias, comprende la dimensión social y física, donde la primera involucra acciones,

---

implementadas desde la estructura superior del sistema, es decir desde la responsabilidad del MINEDUC que, a través de la División de Educación Superior, se encarga de operacionalizar esta política nacional.

actividades y mecanismos de divulgación y socialización de la cultura de este pueblo indígena que es identificada como “*tradiciones Mapuche*” que portan los estudiantes. Precisar, que este tipo de medidas son bien evaluadas internamente, como elemento contribuyente de la inclusión indígena Mapuche, revelando un intento por visibilizar lo étnico, como mecanismo de sensibilización interno y que guarda estrecha vinculación con la actitud que se deben “visibilizar las diferencias”. Hay que destacar también que se produce una alta coincidencia sobre estos tópicos de parte de las universidades que exacerban los “espacios y la visibilización”, reconociendo un hecho no asumido, el cual es que se mantienen ciertos grados de desconocimiento, ignorancia e intolerancia por parte de sectores de estas comunidades que siguen dando muestras de intransigencia y exclusión, a las diferencias culturales que presentan los segmentos estudiantiles Mapuche. También, instala una secuencia, es decir, que existirían pasos, y uno de los primeros, por llegar a esta inclusión formal institucional, es la visibilización y otorgamientos de espacios para la expresión cultural diversa.

En un segundo orden de importancia, pero cercana a la categoría antes referida, se concitan las opiniones de las comunidades universitarias, sobre la situación que se denomina como: Decisión Institucional por el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes Mapuche. Estas referencias de los entrevistados se inscriben en cierto grado de adhesión a algunas de las demandas indígenas nacionales de público conocimiento, constituyéndose así en una acción “espejo” al interior de las universidades. Al existir esta coincidencia sobre una “Decisión Institucional por el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural”, se está aludiendo a una cuestión mucho más formal. Es decir, dicho abordaje pasa necesariamente por una cuestión política institucional de las casas de estudios y consecuentemente amerita ser formalizado en lo administrativo por sus respectivas comunidades. Sin embargo, esta aspiración no materializada a la fecha, en las casas de estudios abordadas por este trabajo, puede ser explicado a lo menos en torno a dos aspectos: a) la inexistencia manifiesta de una genuina voluntad organizacional por asumir este tipo de desafíos;<sup>208</sup> y; b) la “desidia institucional” expresada en la acción mecánica de las universidades que suelen delegar a la institucionalidad formal, las decisiones complejas y se tiende a valorar significativamente la formalización documental, de los procedimientos académico-administrativos. Se condice el enunciado anterior con la tipología organizacional de “burocracias profesionales de comportamiento estandarizado” (Guerrero, 2007:3).<sup>209</sup> Cobra sentido esto último, pues revela la fidelización de parte de las comunidades a las acciones político-estratégicas de la autoridad.

En un tercer nivel del abordaje institucional, surge una alternativa que podemos denominar como clásica en el ambiente académico y son el conjunto de opiniones

---

<sup>208</sup> Las excepciones a mayo del 2020 serían la ULA; UBB y la UFRO respectivamente.

<sup>209</sup> Revelando la tensión que por momentos exhiben las organizaciones educativas, al momento de sustentar la naturaleza apolítica de la educación (Wirt y Kirst, 1972 en Ordorika et al., 2014), que presenta a las IES como organizaciones neutrales y en estos casos, donde se apegan a decisiones de carácter político.

vinculadas a que dicho abordaje inclusivo pasa por aplicar una batería de modificaciones y aportes, que tienen por objetivo intervenir los Currículum; Planes de Estudios, de Asignaturas y los modelos de docencia. Estas opiniones de los entrevistados pasan a ser una alternativa que reviste cierto sesgo escolarizante, pero, por eso mismo, revela la urgencia que los entrevistados le asignan a la materia y que estiman pueden contribuir a paliar estos déficits.<sup>210</sup> También son expresión de cierta inclinación por la formalización de los procedimientos.

En un cuarto nivel de este abordaje institucional, aparece también un conjunto de ideas que proponen la generación de condiciones físicas e infraestructura. Estas opiniones de los distintos entrevistados, remite a que debe entenderse por esto a los recursos financieros, espacios físicos, infraestructura material, normativos, difusionales, capacitación, como también de instalaciones materiales y arquitectónicas al interior de las comunidades universitarias para el abordaje institucional de esta inclusión.

#### 2.4.2. “Facilitadores” de la Inclusión

Al respecto de los “Facilitadores de la Inclusión” para los estudiantes Mapuche son, por parte de las comunidades universitarias, los elementos más desarrollados, más que aquellos otros elementos que son identificados como los obstaculizadores de la inclusión, entendidos estos últimos como barreras o impedimentos.

En ese marco, como hemos referido en el punto anterior, se señaló la importancia que reviste el abordaje de la inclusión para las casas de estudios, pero a la hora de conocer los “Facilitadores”, aparecen éstos últimos, comparativamente algo disminuidos en la percepción de las comunidades. Lo anterior puede ser explicado por lo antes señalado, en términos que suele existir coincidencia en los entrevistados en que debe asumirse institucionalmente con este objetivo general del discurso universitario de posibilitar la inclusión Mapuche; pero los medios, es decir, las formas o mecanismos (los “Facilitadores”), suelen implicar ese conjunto de acciones mucho más técnicas y, por ende, probablemente más complejas de explicar. Se revela, con esto último, una distancia entre objetivos y medios de parte de las comunidades entrevistadas.

Entre dichos “Facilitadores”, prima un conjunto de referencias que estiman que es posible facilitar este proceso con la implementación de “Programas específicos de Inclusión, Académicos, tutorías u otros relacionados” según los entrevistados. Lo anterior que, sin entrar a definir con precisión, se entienden deben estar formando parte de una constante intervención en la comunidad universitaria. Demás está señalar que constituye una alternativa clásica, por no decir, escasamente innovadora. Además, que mantiene el énfasis de la solución en un nivel

---

<sup>210</sup> En la dimensión de bajísima importancia diametralmente contraria, es decir, de muy baja intensidad, se debe señalar, que el “Acceso igualitario a condiciones y beneficios” por un lado y la “Sensibilización y/o Socialización” de estas temáticas no constituyen estrategias inclusivas.



programático operativo, no permeando niveles estratégicos que garanticen integralidad y continuidad en el abordaje de esta temática.

En un segundo nivel, pero cercano al anterior, se ubican las opiniones que dicen relación con facilitadores que se expresen en la necesidad de existencia de una “Voluntad Institucional por fomentar la Interculturalidad al interior de las comunidades universitarias”. Se asume que este facilitador concita mucha adherencia en las comunidades universitarias analizadas; no obstante, adquiere en este contexto un tono más bien coloquial, que no necesariamente adhiera en las formalidades a las ideas de programas especializados y por ende normativizados, como los previamente señalados. Aquí se pasa a otro nivel solo declarativo genérico, sin una aparente vinculación con lo operativo programático, cuando debiera ser un todo sistémico.

Un tercer lugar es para el conjunto de opiniones vinculadas a que es importante como facilitador, “la motivación, proactividad y sensibilidad estudiantil por la temática”. Resulta interesante este tipo de percepción, pues termina delegando en los potenciales beneficiarios, la responsabilidad de tener que incidir e incluso generar positivamente en la inclusión Mapuche en las universidades. Un cuarto nivel, es ocupado por quienes entienden como facilitador a ese conjunto de “Actividades Extracurriculares, Redes de Apoyo Social y Becas”.<sup>211</sup>

#### 2.4.3. “Obstaculizadores” de la Inclusión

En un primer orden de importancia, dado el alto número de opiniones que concita, se sitúa lo que se denomina como la actitud de insensibilidad del entorno, entiéndase la comunidad universitaria; sobre la diversidad cultural; opinión de los entrevistados con un importante grado de autocrítica. Así, esta insensibilidad se constituye en el principal escollo obstaculizador de la inclusión Mapuche en las aulas universitarias. Sin embargo, resulta interesante, pues da cuenta de una actitud menos formal y administrativa ya que lo que se privilegió acá con mayor protagonismo fue “la insensibilidad” del entorno. En este sentido, priman las opiniones de “*desconocimiento; ignorancia; estigmatización, racismo y discriminación*” por parte de las comunidades universitarias, para con la población estudiantil Mapuche, por citar las más recurrentes. Estas miradas revelan estos factores que están a la base de la exclusión de los estudiantes Mapuche; componente de valoración discriminatoria, que es significativo ya que mueve el foco desde lo meramente institucional a algo más socio estructural.

En segundo lugar, se ubican una serie de afirmaciones vinculantes a la “Ausencia de Políticas Institucionales”; todo lo cual, por cierto, sería un obstaculizador. Prima

---

<sup>211</sup> En una dimensión de bajísima importancia diametralmente contraria, es decir, de muy baja intensidad, se debe señalar a los “Ingresos Especiales, Cupos, Vacantes Indígenas”; y que, según las comunidades universitarias, no constituyen mecanismos que faciliten la inclusión mapuche; al igual que el hecho que exista una “Alta población Mapuche en el Territorio donde se emplazan las universidades”.

acá el sesgo por recurrir a los aspectos formales, pero también refiere un camino habitual, como es de responsabilizar a la institucionalidad. También se suma a la Ausencia de Políticas Institucionales, otra ausencia, como es la falta de “Coordinación e Implementación de Programas Específicos”. A continuación, en un tercer lugar, se ubica como obstaculizadores, en el mismo nivel de adherencia, dos conjuntos de elementos: por un lado, la “falta de formación docente en interculturalidad”, como también “Hegemonía del Conocimiento occidental y la falta de recursos económicos”. Para finalizar, en el cuarto lugar, está un obstaculizador denominado: “Escasa motivación estudiantil y los problemas de autoestima” que presentan los estudiantes Mapuche. Aparecen acá como actores claves, los docentes (capacitados sensibilizados) y los propios estudiantes Mapuche.

Al establecer vínculos entre ambas categorías; es decir de los “Facilitadores” y “Obstaculizadores”, es posible identificar opiniones coincidentes cuando se refieren a que la “Motivación, proactividad y sensibilidad de la comunidad estudiantil” sería un facilitador. Precisar, que la proactividad eso sí, referida como “escasa motivación estudiantil” es vista también por entrevistados como un elemento obstaculizador de la inclusión mapuche en las universidades.

## **2.5. Capacidades y respuestas institucionales: Dimensión externa**

Luego de haber analizado las tres dimensiones internas, procede revisar los aspectos externos. Las dos categorías específicas que se vinculan a inclusión educativa (Relaciones Interculturales y Vinculación con el Medio), desde nuestra perspectiva de carácter externas, destacan por la importancia sustancial que se les asigna en el conjunto general de información recopilada, describiendo pormenorizadamente una variedad de elementos externos presentes en las instituciones. Precisamos que se categorizan como externos, en alusión a que no son parte de la estructura interna de la universidad, por tanto, no hay control organizacional de todo lo que ocurre, aun cuando se trata de acciones impulsadas desde el interior de la institución como es el caso de Vinculación con el Medio, sino que son acciones orientadas hacia el exterior, aunque propias de la institución.

### **2.5.1. Relaciones Interculturales**

Las universidades refieren, en un primer ámbito de coincidencias y en forma mayoritaria, la necesidad de la existencia de un “conjunto de procedimientos internos y externos” que sobre esta materia debieran ser primeramente implementados y, en los casos de haberlos deben ser fortalecidos desde la institucionalidad universitaria. Esto último, en una perspectiva donde la institucionalidad tiene un rol que asumir, o lo asume débilmente o es fruto de críticas por su indolencia. Sin embargo, esta perspectiva entraña una suerte de monopolio por la institucionalidad y donde sólo esta puede hacer posible el desarrollo de tales relaciones interculturales, desde y con el beneplácito de la institucionalidad.

Estos procedimientos para fomentar las “Relaciones Interculturales” además cumplirían una misión paliativa, dado que los problemas de exclusión tienen

connotación de “mayor profundidad”. En esta lógica, estos procedimientos canalizan y materializan las relaciones Interculturales, bajo la perspectiva de un fortalecimiento. En esa línea, las expresiones diversas, pero muy institucionales, refieren una interculturalidad con aval o autorización institucional. Lo anterior, obedece a una mirada propia de instituciones estructuradas en la lógica legalista e hiperformalizada de servicios públicos donde “solo pueden realizar aquello que les está expresamente permitido por el ordenamiento jurídico” (Pallavicini, 2016:210), restringiendo el ámbito de acción e inhibiendo la generación de soluciones más innovadoras o creativas, como lo exige el abordaje de la diversidad e interculturalidad.<sup>212</sup>

En un segundo lugar, se estima que las universidades deben utilizar las fórmulas vinculadas a las “Actividades Extracurriculares”, espacio general y amplio que por sí mismo es habitualmente referido como generador de estas expresiones y que, en este caso, tendrían una cuota de responsabilidad en esta materia. En tercer lugar, aparece el conjunto de acciones vinculadas a la dictación de “Actividades Académicas, Electivos de Formación General y otras acciones regulares”; entendidas todas estas últimas como acciones formales en los respectivos planes de estudios, pero también, se vuelve a advertir, el excesivo enfoque de formalidad procedimental respecto a cómo deben desarrollarse estas relaciones. Es entonces significativo acá, este sesgo “procedimental”, formal, como herramienta para enfrentar un déficit detectado en las relaciones interculturales. En un cuarto lugar, pero muy debajo de las tres antes señaladas, pero bordeando el 5% de las universidades entrevistadas, se inclinan por definir la “inexistencia formal de herramientas; mecanismos escasos, débiles y de iniciativas particulares”, de las relaciones interculturales, sobre sus comunidades universitarias.

### 2.5.2. Vinculación con el Medio

La categoría definida como “Vinculación con el Medio”, aparece poco valorada por los entrevistados como una herramienta universitaria que contribuya a la inclusión de los estudiantes Mapuche. Una explicación a esta subvaloración podría estar dado, por cuanto la vinculación con el medio, como su nombre lo indica, centra sus esfuerzos en proyectar su quehacer hacia los territorios donde se emplazan las universidades. Es decir, se aprecian más objetivos externos que de alguna manera

---

<sup>212</sup> Así, es posible, encontrar entre los y las entrevistados, referencias como: “Están declaradas en el Plan Estratégico Institucional”; “particularmente en los principios que visibiliza la Facultad de Arquitectura y Artes de interculturalidad”; “el programa de interculturalidad estudiantil, Kuikuitún”; “el Programa de interculturalidad de la Facultad de Educación”; “la Universidad cuenta con un equipo de tres profesionales para ese tema”; “la universidad considera acciones y son parte de nuestra política”, por referir las más señaladas. Continúan las expresiones como aseveraciones tales como: “Actualmente está en proceso de validación interna una política institucional de Inclusión (incorpora además discapacidad, género y diversidad sexual)”; como también mencionar específicamente la “existencia de Programas, ambos conformados por estudiantes y apoyados por la Dirección Estudiantil” como también: “Revisiones curriculares en pos de la pertinencia en los contenidos, ojalá con asesoría de la comunidad mapuche” entre las más importantes.

generan la sensación de tensión con los ámbitos internos, espacios estos últimos donde se concibe deben desarrollarse las iniciativas inclusivas.

Es decir, la inclusividad en esta fase primaria tiende a privilegiar justamente los espacios, dinámicas y funciones internas de las respectivas comunidades universitarias. Esto refleja un enfoque propio de modelos de análisis centrados en lo organizacional funcional, sin incorporar aspectos sociológicos y culturales del entorno, como ocurre en los enfoques ecosistémico de desarrollo humano.

En lo que respecta a esta herramienta de Vinculación con el Medio como instrumento para la inclusión, en primer lugar, aparece situado un conjunto de expresiones, relacionadas a que dicha inclusión sería posible a través de los “Trabajos en Redes, Asociatividad y Eventos comunitarios” que deben organizar las respectivas universidades. También, con ello, se aprecia una crítica, pues una de las funciones principales de estas unidades de vinculación, son el trabajo en redes, asociatividad y las actividades comunitarias.

En un segundo lugar, pero a escasa distancia, se concentra otro conjunto de referencias que derechamente señalan: “desconocimiento, sin información, no sabe y no opina” que a juicio de los entrevistados es un elemento para considerar. Esto es otro aspecto particularmente interesante por cuanto el ámbito de “vinculación con el medio”, debiera ser un elemento, a lo menos, comunicacionalmente presente en las dinámicas internas de las casas de estudios, dado que es un eje de acreditación institucional, y bastamente debatido en la última década por las transformaciones que ha experimentado. En un tercer lugar, aparecen los “proyectos institucionales y específicamente los FDI” como herramientas de vinculación con el medio en esta materia de inclusión.

Al descontar este segundo ámbito, es decir, las universidades que desconocen o están sin información, y nos concentramos en el primer y tercer lugar de opiniones vertidas; a saber: “Trabajos en redes, Asociatividad y Eventos comunitarios”, más los “Proyectos Institucionales y específicamente los FDI”, advertimos que nos acercamos a ese tradicional enfoque de Extensión Universitaria que primó antes de que se fuera reemplazando nominalmente por Vinculación con el Medio.

Por último, se debe señalar que ambas categorías, las Relaciones Interculturales y Vinculación con el Medio, fueron las que aparecieron menormente percibidas con algún grado de impacto para con las comunidades universitarias respecto de contribuir a la inclusión Mapuche en sus respectivas comunidades universitarias.

### 2.5.3. Ordenamiento según nivel de importancia de las categorías

El conjunto general de opiniones, percepciones y referencias que realizan las distintas universidades del presente estudio, sobre las características, problemáticas, y respuestas institucionales (internas y externas) para la inclusión Mapuche, permiten establecer un cierto orden. Esto último es posible utilizando el criterio de la importancia atribuida por estas entidades, a partir de una jerarquía

asignada por el volumen de respuestas institucionales para cada una de las categorías establecidas. En esa lógica, es posible establecer el siguiente orden, expresado en lugares:<sup>213</sup>

*1° Lugar: “Abordaje de la Inclusión” de estudiantes Mapuche*

Categoría del estudio que concita la mayor cantidad y diversificación de opiniones técnicas; aspecto atribuido al importante bagaje técnico y experiencia de los informantes en esta materia. También es posible que obedezca, en estos nuevos contextos de políticas gubernamentales donde priman lógicas que tienden a asociar minoridad con inclusión automáticamente; como también y consecuentemente con la creciente presión de la temática de inclusividad en las agendas ciudadanas, lo que tensiona la institucionalidad y se incorpora el tema al menos en los niveles declarativos. Así entonces, el Abordaje Institucional de la inclusividad, se constituye, en el referente más significativo, superando a dos de sus elementos constituyentes como son los facilitadores y obstaculizadores.<sup>214</sup>

Este protagonismo que asume para las universidades, el Abordaje de la Inclusión, estaría explicado a los menos por tres aspectos: Primeramente, y como hemos señalado por el perfil de los sujetos entrevistados, que en este caso, mayoritariamente eran Académicos, Profesionales y Administrativos con una directa y estrecha vinculación laboral a iniciativas, unidades y programas de Acción Afirmativa, de Apoyo Académico, o especializados en el trato directo con comunidades estudiantiles que demandan ámbitos especiales en sus condiciones de entrada para insertarse exitosamente en la vida universitaria. Así, se explica, dado que son justamente quienes operacionalizan desde sus quehaceres técnicos, acciones de fomento inclusivo.

El segundo aspecto, por un conjunto de lógicas más bien habituales en la última década y fuertemente impulsadas en las políticas públicas, donde el subsector de educación no es excepción, que, por defecto, apuntan a establecer una asociación implícita, más bien automática, entre los que se denominan grupos minoritarios (minorías) con la inclusión. Esto último, genera una diáda, que son esbozos que se manifiestan en el plano educativo, obedeciendo a esa lógica de la sociedad dominante por el integracionismo y que (Mora, 2012: 221) lo representa en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Por último, tenemos el aspecto de la creciente instalación de las demandas por acciones inclusivas en la Educación Superior, que obliga a avanzar en esta dirección desde diferentes perspectivas en su abordaje, pero también por el hecho

---

<sup>213</sup> El análisis de las categorías fueron ordenadas, según el volumen de respuestas (códigos) que expresaban mayor concentración, calidad y recurrencia en la información recopilada. En ese marco, una primera subsección reúne esta condición de mayor a menor densidad. Solo para efectos diferenciadores, establecimos una segunda subsección denominada “Aspectos de menor consideración y/o valoración” que sigue el orden decreciente entre las tres categorías ahí agrupadas.

<sup>214</sup> Los procedimientos del “Abordaje de la Inclusión Mapuche” en las seis casas de estudios fue subdividida en dos (6 y 7 respectivamente) denominándose “Facilitadores” y “Obstaculizadores” para la inclusión respectivamente.

que las universidades responden a determinados estímulos de la sociedad y que, sobre este tema, impulsa a las casas de estudios a asumir, dado que la ciudadanía genera organizaciones, normas y entidades en tal sentido. Sin embargo, los análisis internos revelan, que prevalece aún una ausencia importante en esta materia en las universidades y que, por el momento, se apunta principalmente a un abordaje de inclusividad amparado por la institucionalidad universitaria y dando muestras de desconexión con sus comunidades académicas, estudiantiles y funcionarias. Esta es una temática aún en proceso de instalación y validación en las instituciones universitarias, lo que genera estas inconsistencias en estrategias entre los diferentes niveles de gestión; por tanto, más que un tema valórico transversal, aparece como una línea de trabajo alternativa, que se puede abordar a través de un programa específico.

#### *2 ° Lugar: “Características Socioculturales” de estudiantes Mapuche*

En un segundo orden, y revelando una notoria capacidad diagnóstica, es posible reconocer el conjunto de elementos que caracterizan social y culturalmente al segmento de estudiantes Mapuche al momento del ingreso; es decir, previamente a integrarse a sus respectivas comunidades universitarias. Este aspecto se desarrolla en el siguiente capítulo.

#### *3 ° Lugar: “Problemáticas Académicas” de los estudiantes Mapuche*

En un tercer orden, pero sin exhibir una diferencia sustantiva en importancia respecto a la categoría anterior de “Características Socioculturales”, se sitúan las “Problemáticas Académicas” de los estudiantes Mapuche. Estas últimas son descritas desde la condición de alumnos activos matriculados. También desarrollamos este aspecto en el capítulo siguiente.

#### *4 ° Lugar: “Facilitadores de la inclusión” Mapuche*

Destaca el hecho que los “Facilitadores” estén antecedidos por otros dos elementos como son: las “Características Socioculturales” y las “Problemáticas Académicas”. Lo anterior es, así pues, los “Facilitadores” de la inclusión (entendidos como los medios positivos) debieran idealmente secundar en importancia al “Abordaje de la Inclusión Mapuche”. Aspecto, todo esto último, que puede ser entendido como que los medios demandarían menor elaboración, menor tiempo y recursos respecto de la estrategia institucional de abordar la inclusión. De ahí que, es del todo esperable que el principal conjunto de opiniones concordantes guardó relación con una variada agenda programática y referían que debieran impulsarse: “Programas específicos de Inclusión, Académicos, tutorías u otros relacionados”.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Al analizar dicha agenda, las expresiones son variadas y priman: *programas de apoyo a la inclusión; programas de apoyo académico; programa de tutores pares; programas de interculturalidad estudiantil; programas de acción afirmativa; programa de idiomas; programas de Diplomado en Salud y Educación Intercultural, programas de gastronomía*, por mencionar algunos de los señalados. Agregar también otras iniciativas: “cuerpo docente sensibilizado y en ocasiones formado para esto; estrategias más inclusivas; equipo intercultural de la Sede; Jefatura que desarrolla y promueve; dictar la Carrera de Técnico en Gastronomía Intercultural; capacitar profesores y funcionarios en tema mapuche; talleres de cultura; diversos programas académicos que la universidad instale”.

### 5° Lugar: “Problemáticas Socioculturales”

La importancia que se asignó previamente a las condiciones de entrada (es decir, “Características Socioculturales”) marca el hecho que las “problemáticas socioculturales”, es decir las dificultades durante la vida académica, sean presentadas bastante subvaloradas. Pero este hecho, más que un ámbito de peso estadístico es también un signo de cierto énfasis determinista, que ha primado en la sociedad chilena respecto del Mapuche, el cual es analizar la sociedad Mapuche, justamente por el hecho de su situación sociocultural de origen, como si se tratara de un problema inherente a ellos como estudiantes Mapuche excluidos, más que una problemática que involucra a la comunidad o sociedad en su conjunto.

### 6° Lugar: “Obstaculizadores para la Inclusión”

Esta categoría se encuentra doblemente subvalorada. Primero, en su importancia, al compararla respecto de las otras y, segundo, que está disminuida al compararla con los facilitadores de la inclusión, que convocaba mayormente opiniones institucionales. Aquí primó un conjunto de aseveraciones que dan cuenta de una “actitud de insensibilidad del entorno (la comunidad universitaria) sobre la diversidad cultural”, constituyéndose en el principal escollo obstaculizador a sortear.<sup>216</sup>

#### 2.5.4. Aspectos de menor valoración

Los aspectos de menor valoración fueron tres, los cuales aparecen escasamente valorados en el marco general de información recopilada. Estos dicen relación con las categorías de “vinculación con el medio”; “características académicas” y “relaciones Interculturales”, respectivamente.

### 1° Lugar: Vinculación con el medio

Este aspecto destaca por la escasa importancia asignada, que en lo principal, refería a las acciones estudiantiles Mapuche en su relación con el entorno territorial y que recibía el nombre de “vinculación con el medio”.<sup>217</sup> La subvaloración guarda relación con el hecho de que los lineamientos institucionales sobre inclusión tienden a privilegiar y enfatizar mayormente las acciones intra aula (internas) conducentes al fortalecimiento de competencias académicas de la comunidad estudiantil Mapuche; en tanto que vinculación con el medio, como su definición conceptual lo señala, cumple funciones más bien territoriales (extra aula) y, por ende, se tienden a percibir como externas. También cabe señalar que, respecto al conjunto de

---

<sup>216</sup> En tal sentido, en lo específico, era habitual las referencias: “poco reconocimiento; años de menosprecio y discriminación; perpetuación del temor; poco conocimiento de la cultura Mapuche; ignorancia; racismo docente; estigmatización por el conflicto; pequeñas políticas universitarias” entre muchas otras. Otras expresiones que se suman a esta actitud de insensibilización del entorno, son: “escaso involucramiento institucional; inclusión no es criterio de calidad; ignorancia de las autoridades; imagen deteriorada del Mapuche; se les ve como ignorantes y agresivos; falta comunicación estamental y prejuicio y racismo de los profesores”.

<sup>217</sup> Los distintos énfasis internos de la categoría de “Vinculación con el medio” como herramienta para la Inclusión de los estudiantes mapuche se expresaron en la división de seis subtipos de respuestas a esta categoría convocante.

opiniones mayoritaria acá primó: “Trabajos en Redes, Asociatividad y Eventos comunitarios”.<sup>218</sup>

### 2° Lugar: “Características Académicas”

De igual forma que “Vinculación con el Medio”, y no contemplando importancia significativa entre las universidades, se posiciona lo que hemos denominado “Características Académicas”. Hay que reiterar que estas últimas no son advertidas como elemento gravitante en las capacidades instaladas institucionalmente para atender a la población estudiantil Mapuche, ni para profundizar en torno a sus principales complejidades educativas.<sup>219</sup>

### 3° Lugar: “Relaciones Interculturales”

El hecho de que las “Relaciones Interculturales” no sean advertidas como herramienta contribuyente a evitar la exclusión Mapuche en un grado de importancia mayor, podría encontrar una explicación en la coyuntura que es avalada por las universidades, cuando señalan que muchas comunidades están asociando diversidad y/o Pueblo Mapuche con “conflictividad”.

El que se asuma que las Relaciones Interculturales han de ser fomentadas y preservadas, mediante actividades formales, asignaturas y otras, es probablemente un efecto del componente de temporalidad que cruza la vida universitaria. Sin embargo, el hecho, que, en un segundo lugar de importancia, se instalen las “Actividades Extracurriculares” como mecanismo de fomento inclusivo, se despliega ese gran abanico de posibilidades metodológicas que las universidades califican como extracurricular y cuya experiencia es de larga data. En tal sentido, a los habituales talleres, conferencias, seminarios, congresos, etc., se suman de acuerdo a lo señalado por las universidades: *“pasantías territoriales, plantación del canelo; visitas a rucas en comunidades; viaje anual a Temuco; Wiñol Tripantü; manual de inducción de cultura Mapuche; concurso de poesía Mapuche y concurso de relatos Mapuche”*, por mencionar algunas.

## 2.6. Egresados Mapuche de Enseñanza Media: Percepciones docentes

En un escenario donde prevalece un clima creciente de relaciones interinstitucionales entre las entidades educacionales de enseñanza media y las universidades, y que se dinamiza específicamente al egreso de la enseñanza media, se estimó pertinente aplicar un instrumento recolector de información a los establecimientos de una Fundación educacional con presencia en tres regiones del sur de Chile: la Fundación del Magisterio de La Araucanía. Lo anterior permite disponer de una visión, complementaria, que emana de este tipo de entidades sobre los estudiantes Mapuche en su fase de finalización de educación secundaria. En

<sup>218</sup> Al analizar de esto último, se advierten muchas expresiones que aluden a que dichas actividades les resultan desconocidas por *“estar poco informadas, indirectas, de haberse enterado por otros y comentarios de oídas”*, por mencionar algunas.

<sup>219</sup> Los distintos énfasis internos de la categoría de “Características Académicas” como herramienta para la Inclusión de los estudiantes mapuche se expresaron en la división de diez subtipos de respuestas a esta categoría convocante.



cuanto a los aspectos logísticos de la aplicación de dicho instrumento, compete referir que se concentró en el último trimestre 2018 su materialización, denominándose Pauta Vinculación de Enseñanza Media FDMA.<sup>220</sup> Las categorías que consideraba dicha pauta fueron: 1. Principales preocupaciones estudiantiles Mapuche al egreso; 2. Orden sobre preferencias al egreso de estudiantes Mapuche; 3. Programas de vinculación con universidades; 4. Principales problemáticas académicas en la Universidad; 5. Principales problemáticas socioculturales en la Universidad; 6. Inclusión universitaria y; 7. Facilitadores y obstaculizadores de la Inclusión.<sup>221</sup>

### *Principales preocupaciones estudiantiles Mapuche al egreso*

Al respecto y consultados los directivos educacionales sobre las preocupaciones que manifestaban los estudiantes Mapuche al momento de egresar de cuarto medio, respecto a su futuro inmediato, refirieron tres grandes líneas de opiniones.

a). Con un alto número de adhesiones, se registra la existencia de un consenso estudiantil con intenciones por continuar con estudios superiores, entendidos éstos, de un “*más allá*” del cuarto medio; o “*lo que sea*”. Este grupo de estudiantes es la gran mayoría y comprende variados intereses de ese “*más allá*”. Esto último es interpretado como el conjunto de estudios que se dictan en variadas instituciones que pueden comprender los Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales, Entidades Militares y Universidades.

b). Un segundo grupo, también importante, pero menor en términos cuantitativos que el anterior, son aquellos estudiantes que manifiestan interés por comenzar a desempeñarse en el mundo laboral y, con ello, contribuir a sus familias de origen, desechando de plano alguna vinculación con estudios posteriores al egreso de cuarto medio.

---

<sup>220</sup> Entre octubre y diciembre de 2018, a través de la Coordinación de Educación Media, de la FDMA, se remitió a los 12 establecimientos educacionales, una versión digital, de esta pauta, que eran 7 preguntas abiertas. Del total de establecimientos de enseñanza media, a saber 12, fueron 8 los que respondieron dicho instrumento. Los establecimientos, corresponden a Pitrufquén, Cunco, Vilcún, Concepción, Pucón, Mariquina y Lican Ray respectivamente.

<sup>221</sup> Estas categorías, pueden ser conceptualizadas como: 1.- Las principales preocupaciones de los estudiantes mapuche al momento de egresar de cuarto medio, respecto a su futuro inmediato; 2.- Establecimiento de un orden de importancia, de mayor a menor, sobre las instituciones/ámbitos que refieren los estudiantes mapuche les gustaría continuar, al momento de egresar de cuarto medio; 3.- Conocimiento sobre la existencia en el establecimiento educacional de programas de vinculación y/o articulación con universidades; 4. Información emanada en la relación del educador con ex alumnos mapuche; y refiere sobre las principales problemáticas académicas que presentaron en su primer año en la Universidad; 5. Refiere sobre las principales problemáticas sociales-culturales que los estudiantes mapuche presentaron en su primer año en la Universidad, 6. Formas o procedimientos del abordaje en las Universidades sobre la situación de la población estudiantil mapuche, desde la perspectiva de la inclusión y 7. Conocimiento sobre a) facilitadores y b) obstaculizadores para una inclusión efectiva de los estudiantes mapuche en las Universidades

c). En tercer lugar, se aprecia un segmento estudiantil cuyas preocupaciones están vinculadas a las formas y/o mecanismos que posibiliten financiamiento para sus estudios en el futuro, dado que sus grupos familiares no cuentan con los recursos necesarios para ello, y este hecho condiciona todo su escenario futuro. A juicio de los docentes, este último grupo es constitutivo de mayor dificultad en su seguimiento y muchos terminan engrosando el segundo grupo que había definido previamente ingresar de inmediato al mundo del trabajo.

En otro orden, sin ocupar el nivel de significación de las tres categorías de opiniones antes señaladas, pero ocupando un lugar intermedio, se advierte por parte de estos directivos educacionales un grupo de sus estudiantes a los que sus preocupaciones refieren incertidumbre, asociado a indecisiones sobre que harán en el futuro inmediato pero, que a partir de la dicotomía que expresan en tanto podrían *“trabajar y estudiar”*, *“tomarse un tiempo”*, manifiestan problemas de una *“desvalorización de sus capacidades (por condiciones personales) para enfrentar el futuro y escasa confianza en sus competencias personales y sociales”*, según refieren los docentes.

#### 2.6.1. Inclusión universitaria: Docentes y experiencias de sus egresados Mapuche

En el marco general de las opiniones docentes, la inclusión es la categoría más referida, revelando con ello la alta preocupación por dicho tema. Al respecto, fueron 14 las subcategorías que permiten mostrar la cantidad de opiniones que sobre esta temática se despliegan. En el detalle, de la inclusión de la población estudiantil Mapuche y el abordaje que las universidades materializan en este ámbito, destacan que los educadores se concentran en referir en primer lugar que: a) en este tipo de contexto educativo (universitario) no debiera existir diferencias entre estudiantes Mapuche y no Mapuche. Así entonces, reflejan este tipo de posiciones las aseveraciones del carácter equitativo.<sup>222</sup>

Le siguen luego las referencias que aluden a que: b) son valoradas las medidas fomentadoras de inclusión, dado que son un esfuerzo y/o aporte institucional; y en esa línea, se advierte conocimiento de los egresados y sus experiencias universitarias.<sup>223</sup> Agregar que, en este mismo nivel, otro conjunto de opiniones se centró en el hecho que para hacer efectiva esta inclusión, debe existir un mayor número de académicos Mapuche y que éstos sean conscientes con las

<sup>222</sup> Al respecto se señaló: *“En mi opinión no debiese haber una diferencia entre cada estudiante que ingresa a la Educación Superior independiente que sea o no de etnia mapuche; No deberían hacer ningún tipo de diferencia en cualquier ámbito; Considero que no debe abordarse su presencia en una institución de Educación Superior como algo particularmente diferente que requiera de una planificación especial. Solo de esa forma podría considerarse que la Educación Superior recibida sea inclusiva para todos sus estudiantes; Presentan las mismas oportunidades que los demás estudiantes; Dar las mismas oportunidades que a los demás; evitando el asistencialismo y la discriminación positiva”*, por citar las más representativas.

<sup>223</sup> Acá priman expresiones tales como: *“El tema de la inclusión es un aporte; // “Sin duda, es necesario que exista un clima de inclusión”; // “se genera respeto por ciertas costumbres y actividades propias de la cultura lo cual se debe fomentar; // “Se valora, he visto que las universidades locales tienen una mirada de apertura a la diversidad cultural”, por mencionar las más reiteradas.*

problemáticas de su pueblo. Las opiniones más representativas en este ámbito fueron: *“Mas Académicos mapuche y conscientes”*; *“Capacitar a los profesores y trabajadores en general, sobre la cosmovisión Mapuche”*; *“Incorporar a las instituciones profesionales Mapuche (para orientar - guiar) provenientes de comunidades, que tengan realidades similares a los estudiantes”*; *“Las universidades deberían contemplar los factores culturales de los cuales emerge el estudiante ya sea desde un perspectiva educativa (didáctica), como de contratación profesional docente mapuche”*, entre las referidas.

En un tercer nivel se refiere que: c) la inclusión es posible, si se materializan acciones contribuyentes, tales como, implementación de espacios, actividades y asignaturas que promuevan la cultura Mapuche en sus respectivos entornos educativos.<sup>224</sup> Respecto al primer punto, se logra tener un atisbo de explicación a partir de lo que hemos adelantado en cuanto a la conceptualización de “inclusión funcional”. Esta es entendida como donde el sujeto debe hacer el esfuerzo por adaptarse a los intersticios de las estructuras institucionales; es decir, lo que en la actualidad se promueve en las distintas iniciativas gubernamentales. Pero a la luz de los antecedentes, en esta temática, aún falta para que las estructuras institucionales cuenten con lógicas de funcionamiento que inviten a la diversidad sin que estos tengan que adaptarse y/o perder sus particularidades. Es lo que, de alguna manera, da una suerte de contexto a las expresiones docentes, cuando refieren que no debiera haber diferencias entre Mapuche y no Mapuche, cuando les hablan de inclusión.

#### 2.6.2. Facilitadores y obstaculizadores de la Inclusión

En directa relación con el punto anterior, se consultaron dos aspectos vinculados, específicamente sobre los facilitadores y obstaculizadores para una inclusión efectiva de los estudiantes Mapuche en las Universidades. En ese marco, como elementos facilitadores, en un nivel significativo de acuerdos, aparece una situación que es destacada y que es el hecho que la población estudiantil Mapuche tiene derecho a percibir un conjunto de beneficios gubernamentales de tipo económico en el plano educativo, exclusivos para este pueblo y que ello garantizaría una inclusión efectiva en el medio universitario. Destacan las aseveraciones que señalaban: *“Hoy los facilitadores son los beneficios económicos, que reciben producto de las diferentes iniciativas logradas ante los gobiernos de turno”*; *“Ayuda estatal”*; *“hogares de residencia, acceso a becas y apoyo”*; *“Acceso a becas y beneficios (CONADI)”*; *“En el caso de universidades públicas el acceso a becas”*; *“tratamiento igualitario, centrarse en las habilidades y conocimientos de los estudiantes. Becas y beneficios del estado”*; *“Existencia de hogares para jóvenes provenientes de zonas rurales”*; *“la posibilidad de tener becas que apoyen su incorporación al mundo universitario”*; y *“Becas para algunos”*; por referir los más citados. La cultura institucional que enfatiza la ayuda de tipo asistencial, propia de

---

<sup>224</sup> Al respecto: *“Promover la cultura”* // *“sería bueno generar espacios de conocimiento y de comprensión de la cultura”* // *“Espacios de expresión”* // *“asignaturas especializadas en todas las carreras”* // *“seminarios y clases sobre cultura mapuche”*, por mencionar algunas.

enfoques integracionistas, parte de la base de que la principal barrera es la pobreza o la falta de recursos para costear estudios, por tanto la solución son las becas, lo que además lo transforma en un alumno beneficiario, prioritario para el sistema, lo que le otorga una especie de valor agregado que garantiza ingreso. En un menor nivel, altamente subvalorado, por la alta concentración de los beneficios gubernamentales, se ubicó el concepto de “expectativas y proyectos de los estudiantes”, y también otra que se mencionó y que decía relación con la existencia de voluntad institucional.

Contrariamente, y en lo que guarda relación con los obstaculizadores, aparece mencionado en este aspecto y concentrando mayoritariamente las opiniones, la categoría referida a la discriminación y exclusión que esta población indígena experimenta, constituyéndose esto, en un elemento barrera para alcanzar dicha inclusión. Respecto de la discriminación y exclusión como obstaculizadores de la inclusión, primaron aseveraciones tales como: *“discriminación, exclusión”*; *“no aceptación, reconocimiento y valoración real de la cultura Mapuche”*; *“se estigmatiza a los alumnos”*; *“se impone la cultura occidental y no se reconoce los aportes de las culturas originarias”*; *“dependiendo de la carrera que estudia, encontrar profesores que no tienen conocimiento y tampoco comprensión de la cosmovisión Mapuche”*; *“desconocimiento por parte de los académicos de la realidad cultural de cada estudiante”* y *“no entender que muchos de los estudiantes no se consideran parte de la sociedad chilena, más bien se consideran parte de la nación Mapuche”*; por citar las expresiones más representativas.

En menor grado de importancia se ubicaron las referencias al asistencialismo, la discriminación positiva; elevado arancel de carreras y situación económica. Al momento de relacionar facilitadores con obstaculizadores, nos permite dar cuenta de la dualidad entre el diagnóstico de los problemas reales del estudiantado en las universidades, con el ámbito de las expectativas respecto de las soluciones que otorgan las instituciones para asumir con esta realidad.

### 2.6.3. Preferencias al egreso de estudiantes Mapuche

En lo que dice relación con establecer una jerarquía básica de las instituciones educativas o ámbitos de quehaceres, que los estudiantes Mapuche refieren como opción para continuar una vez egresados de cuarto medio, destacan a lo menos tres niveles: a) como una primera prioridad se ubican dos aspectos con mucha igualdad de referencias, los que optarán por ingresar al mundo laboral y otros que optarán por ingresar a las universidades, sin hacer diferencias entre estas últimas. Lo anterior es concordante con lo señalado en el punto 1, dado que las preocupaciones, están efectivamente referidas en esta misma dirección; b) en un segundo lugar, se instala con mucha recurrencia en las preferencias, la opción por ingresar a las Fuerzas Armadas. El interés por este ámbito, incluso supera levemente al deseo estudiantil por ingresar a los Institutos Profesionales; c) por último, existe un grupo que expresa su interés por acceder a los Centros de Formación Técnica, siendo estos la mayoría. Pero, también se advierte un grupo,

que optaría por los CFT, ante la imposibilidad de cumplir con los dos niveles previamente señalados de esta jerarquía respecto a procesos educativos.

#### 2.6.4. Programas de vinculación con universidades

En lo que respecta a la existencia en los establecimientos educacionales de programas de articulación con las distintas universidades del territorio, destaca en este sentido la total unanimidad, en el conjunto de opiniones, sobre este tipo de iniciativas que, a juicio de los docentes, en los últimos diez años, ha pasado a formar parte del paisaje habitual de los quehaceres educacionales de los procesos de egreso de la enseñanza media. En esa línea, todos los establecimientos cuentan con este tipo de iniciativas, lo cual demanda responsables, encargados de determinados procesos, calendarios y canales de comunicación claramente establecidos.

Sin agotar el conjunto de acciones que se desarrollan, es posible sintetizar que estos programas de vinculación materializan acciones focalizadas por establecimiento, hasta una serie de actividades de carácter masivo que concita gran convocatoria estudiantil. En los hechos forman parte del quehacer educativo, y se expresa con mayor intensidad en la fase de egreso de la enseñanza media, a partir del calendario de los cuartos medios.

Las acciones que emanan de estos programas de vinculación temprana cubren un abanico de actividades que consideran propedéuticos, preuniversitarios, charlas, visitas guiadas, ensayos PSU, torneos, invitaciones, apoyo en proceso de postulaciones a beneficios estudiantiles, como al proceso de admisión y Feria de Educación Superior. Cabe agregar que incluso algunas universidades forman parte, en calidad de invitadas, de ciertas estructuras técnico-administrativas de los establecimientos educacionales. Agregar, por último, que destaca en este orden el nivel de conocimiento que los establecimientos educacionales poseen respecto a este tipo de vinculaciones.

#### 2.6.5. Principales problemáticas académicas en la universidad

En lo que concierne a las principales problemáticas académicas que sus ex estudiantes Mapuche han manifestado en sus primeros años de universidad, y que han sido referidas en sus ex establecimientos secundarios, destacan en orden de importancia el conjunto de dificultades asociadas a los hábitos de estudios, los ritmos de trabajo extra aula; los tiempos que demandan los estudios universitarios; rendimiento bajo en los primeros semestres; niveles altos de exigencias académicas de algunas asignaturas y problemas de inserción a su nuevo contexto.

En un segundo lugar, es referido el conjunto de problemáticas en determinadas asignaturas, llamadas “críticas” en la jerga técnica universitaria, y que alude a déficits de conocimientos en matemática, física y química. En menor, proporción

que la antes mencionada, se expresan también algunas debilidades en asignaturas relacionadas a biología y recursos naturales.<sup>225</sup>

#### 2.6.6. Principales problemáticas socioculturales en la universidad

En lo que respecta a las principales problemáticas sociales-culturales que han experimentado en las universidades sus ex estudiantes Mapuche, destacan las referencias sobre lo que denominan: a) falta o inexistencia de reconocimiento cultural al Mapuche en esos nuevos contextos educativos. Esta problemática de (déficit de reconocimiento) sería una expresión que la manifestarían todos quienes componen las comunidades universitarias a las que les ha correspondido ingresar a los estudiantes Mapuche. En un segundo nivel, se refiere a los: b) problemas de exclusión (escasa participación) y de adaptación en las aulas universitarias; expresados esto último en manifestaciones de aislamiento por parte de estos estudiantes. También, pero en menor importancia, se hace alusión a: c) los problemas económicos que estos estudiantes presentan y que sería una constante permanente a estar sorteando durante sus primeros años de vida universitaria. Si bien este último aspecto no es referido en forma significativa como problemática, destaca que, en las percepciones de los directivos educacionales, que este puede ser subsanado contando con buenos hogares estudiantiles y garantizando expeditas vías de ingreso a estos establecimientos para los estudiantes Mapuche. Así sortear, con este apoyo, la situación de habitabilidad, aspecto demandado de quienes residen en sectores rurales y, por ende, no asumir con esos gastos en particular que implican un deterioro económico durante el proceso académico.

Finalmente, al desarrollar, un análisis de las categorías referidas considerando un orden de priorización en el contexto general de todas las categorías consultadas, estas (a juicio de los educadores) se comportaron de la siguiente forma. En un primer nivel y por ello, concentrando el mayor número de referencias, se sitúan dos categorías que son: las preocupaciones estudiantiles Mapuche al egreso y la inclusión universitaria de estos estudiantes. En un segundo nivel de referencias se sitúa la categoría de los programas de vinculación con universidades y para un tercer nivel, ubicándose en igualdad de proporciones, son referidas las problemáticas académicas y las socioculturales. Posteriormente, aparece en un último nivel y por ello, las de menor preocupación, respecto de los facilitadores y obstaculizadores de la inclusión.

---

<sup>225</sup> Al comparar con un listado de “ayudantías”; en un programa específico de apoyo académico a estudiantes mapuche en la Universidad de La Frontera, (al mes de abril de 2019) se constata lo señalado previamente y es posible advertir los distintos ámbitos de las denominadas asignaturas críticas. De 30 de estas ayudantías, 21 son de este ámbito, representando un 70%. La nómina es: Cálculo 1/ Cálculo 2 / Cálculo 3 / Fundamentos de Física / Física1 / Física 2 / Fundamento de Matemática 1 / Álgebra Lineal / Multivariable / Geometría / Estadística inferencia / MATLAB / Fundamentos de Matemática / Probabilidades y Estadísticas / Métodos Numéricos /Ecuaciones diferenciales / Biología Celular / Embriología / Bioenergética / Química General /Aminoácidos / Aspectos Históricos del Derecho / Introducción al Derecho / Teoría Política / Procesal 2 / Expresión Motriz /Dictados Rítmicos / Investigación Social Cuantitativa / Investigación Social Cualitativa

## 2.7. Algunas conclusiones

Los estudiantes pertenecientes al Pueblo Mapuche, enfrentan problemáticas, tanto en el ingreso como en el acceso a la oferta programática de las universidades chilenas, lo que se relaciona con una situación dual que aparece como explicación para esta situación que implica en la práctica, una exclusión de este segmento estudiantil respecto del sistema universitario: Por un lado, advertimos una omisión consistente del Estado con los Mapuche, en múltiples planos y en particular en el educativo, lo que se traduce en políticas educativas insuficientes para el sector universitario respecto del estudiantado Mapuche, lo que no permite avanzar hacia una inclusión. Como segundo elemento, esta exclusión educativa es una expresión del desinterés de las universidades por abordar esta temática, de manera integral y con pertinencia cultural, lo que se vincula a las relaciones políticas de estas universidades con su entorno, que presentan miradas sesgadas y negativas respecto de las problemáticas Mapuche, limitando todo a la pobreza material de los indígenas, por lo que las respuestas son acciones de carácter asistencial en las lógicas institucionales. Situaciones que son de larga falta en el sistema chileno, por tanto, están instalados en la burocracia institucional; lo que no ha mejorado, con las políticas de financiamiento estudiantil vigentes en la actualidad. De esta manera, si bien se observa una concertación discursiva pro inclusión, lo que incluso aparece en instrucciones ministeriales, a nivel de las universidades no se observa avances en materia de inclusión de estudiantes Mapuche, y los actores de las comunidades educativas, descansan en que la solución sea de carácter institucional, por lo que se refuerza esta situación histórica de exclusión que se percibe claramente en las universidades del estudio ubicadas geográficamente, en territorios con alta población de origen Mapuche.

En un escenario donde la sociedad del conocimiento se basa en recursos intelectuales y cognitivos, los sistemas educativos deben tener como ejes determinadas capacidades o competencias mínimas de entrada (lingüísticas, de codificación y decodificación), que corresponde a lo que se demanda de parte de las universidades a sus estudiantes, y cuya ausencia implica una situación de exclusión al no disponer de la información, códigos y del lenguaje propio del entorno universitario. En este escenario de base, la primera barrera de exclusión para los estudiantes Mapuche ha sido el ingreso y luego el acceso a la oferta programática de las universidades. Para fines del presente estudio, recurrimos como insumo analítico, a la concepción binaria (exclusión/inclusión), por cuanto posibilita graficar la situación de los estudiantes Mapuche en las seis universidades analizadas.

En este marco, como un primer análisis, desde las comunidades universitarias sobre este binomio, refieren percepciones yuxtapuestas: a) exclusión e inclusión serían parte de un binomio, que presenta una arista valórica, donde la primera refiere a negatividad (marginación) y la segunda, en este caso la inclusión es asociado a positividad; b) se visualiza un consenso respecto a que el concepto inclusión es más bien asimilado a integración institucional; c) ambos elementos del binomio son vistos principalmente como dependientes de la intervención de agentes institucionales o estructurales ; d) inexistencia de diferencias observadas entre exclusión/inclusión

social respecto de aquella de carácter educativa; y e) la fuerte vinculación que se asigna a la categoría de exclusión con la situación de pobreza material de los Mapuche.

Un segundo análisis, centrado en el ámbito de la educación, refiere que la exclusión social y la exclusión educativa expresan diferencias que estarían dadas solo por el ámbito donde se produce (socioeconómico, educativo); así la marginación a la estructura social es asumida en su expresión básica de exclusión social, y la marginación en el plano educacional como exclusión educativa. Centrando el análisis en la inclusión educativa, dado el sitio valorativo que ha adquirido la educación para modelos de Desarrollo Humano imperantes en la actualidad, esta ha ido adquiriendo mayor relevancia como un aspecto clave, en tanto entraña derechos esenciales de los sujetos, a la vez que es un medio e indicador para lograr determinados estándares de desarrollo en los países. En el marco de la nomenclatura técnica, puede resumirse como que el derecho a la educación es el camino para derrotar la exclusión social, argumento influenciado por la “cultura del silencio”, que se contrapone a la del “apartheid educativo” que se fija en la segregación estructural; lo que se hace más marcado en la educación superior, ya que se considera que acceder a un título profesional es un vehículo de movilidad social. Desde nuestra perspectiva las diferencias entre exclusión social y exclusión educativa van más allá de una mera clasificación por ámbitos, es algo también de fondo, diferenciación que consiste en que respecto de la primera, priman las situaciones sociohistóricas y estructurales (sociales); en tanto que en las segundas, aparecen las situaciones específicas, algunas más estructurales y otras coyunturales propias del proceso de educación y formación profesional (educacionales). En todo caso, la población Mapuche de manera histórica en Chile, se ha visto afectada por ambas tipos de exclusiones, social y educativa. En un sistema donde predominan desde la gubernamentalidad, sesgos de centralización en la implementación de sus políticas, se sigue asignando al Estado y su institucionalidad un rol determinante para superar las condiciones de exclusión social, económica y educativa de segmentos poblacionales como los estudiantes Mapuche. Desde la perspectiva de la inclusión a nivel del sistema educacional, esta adquiere una dimensión formal institucionalizada, otra discursiva y una incidental, donde la primera está revestida de una lógica de derechos, garantizándose de alguna manera en la institucionalidad; la segunda es meramente discursiva y la dimensión incidental radica en que es una contribución indirecta, como por ejemplo, los sistemas de becas que son beneficios a la demanda, que tampoco garantizan el ingreso (entrada) ni el acceso a una oferta programática pertinente, sino que teóricamente son una contribución para la mantención en el sistema universitario. En síntesis, desde el punto de vista de la materialización de las acciones con fines inclusivos en las universidades en estudio, se puede categorizar en acciones intencionadas con dicha finalidad que provienen de políticas formales, otras que se quedan en un discurso o declaración de intenciones y finalmente, aquellas de carácter incidentales, que contribuyen de manera indirecta o colateral a la inclusión.

Un tercer análisis son las condiciones de entrada y de acceso al sistema universitario, aspecto en que se han centrado los análisis de brechas que dan



cuenta de la situación de exclusión educativa mapuche. Este tipo de exclusión en general, es un fenómeno producido en un contexto formativo, que relaciona aspectos socioculturales de los estudiantes, que se gatillan (como recurso o carencia) durante el proceso de formación y complejizan e impiden en ocasiones concluir sus estudios con normalidad. Las comunidades universitarias identifican hitos claramente definidos, vinculados al segmento estudiantil Mapuche en su itinerario universitario; trayectoria caracterizada por la presencia permanente de problemáticas sociales, económicas y académicas. Al respecto se advierten dos momentos: el primero circunscrito a la fase previa al ingreso universitario; y el segundo una vez incorporados como estudiantes de las respectivas instituciones universitarias. Ambos momentos contribuyen a generar exclusión educativa Mapuche, entendida como el fenómeno producido en un contexto formativo, que relaciona aspectos socioculturales y académicos (ámbitos estructurales) de los estudiantes, y que los ubica en situación de desventaja (brechas), por lo que deben sortear un ingreso y una trayectoria universitaria (ámbito de acceso pleno). El resultado probable es que esos aspectos del perfil de los estudiantes, sumado a una escasa respuesta institucional complejizan avanzar y concluir los estudios en parámetros de normalidad. En ese marco, se genera un binomio referido a situaciones estructurales -denominadas de entrada- que coinciden con la fase previa y el perfil del estudiante; y por otro lado de aspectos institucionales -denominadas de acceso- que son propias de la vida y estructura universitaria. De esta manera, la exclusión educativa de entrada, es posible ejemplificarla a aquellas situaciones indicativas de brechas: a) Mapuche provenientes de establecimientos educacionales calificados como deficitarios, en los indicadores de resultados del sistema (SIMCE, PSU); b) el conjunto de hechos vinculados a la preparación para sortear académica y económicamente el ingreso a las universidades; c) las situaciones vinculadas a los casos de universidades que no cuentan con vías de ingreso especial a los estudiantes Mapuche, por citar algunas. En tanto, la exclusión educativa de acceso y de oferta programática, puede demostrarse en: a) donde la institucionalidad universitaria declara contar con herramientas, pero en los hechos siguen manifestándose resultados excluyentes como bajos rendimientos en asignaturas críticas o la tardanza en cumplir proceso y egresar de manera exitosa y; b) algunos programas de apoyos académicos que no cuentan con recursos técnicos y financieros para aportar en procesos inclusivos; c) la falta de visibilización de este segmento estudiantil a nivel de planes y programas permanentes, sin que exista tampoco una línea de trabajo en realizar un seguimiento con datos y respuestas pertinentes e integrales desde las universidades.

Un cuarto eje refiere a las capacidades y respuestas institucionales, tanto internas como externas. En las primeras: a) abordaje institucional; b) los facilitadores y; c) los obstaculizadores; y en las externas: a) las relaciones interculturales y b) vinculación con el medio, respectivamente. El abordaje institucional orientado a generar respuestas supliendo: a) Carencia de espacios de encuentro y formativos, así como de acciones de sensibilización y visibilización de las diferencias culturales al interior de las comunidades universitarias, implicando déficits en la disponibilidad de sitios e infraestructura física por un lado, pero también, de acciones y mecanismos de divulgación y socialización de la cultura de este pueblo indígena.

La invisibilidad en los hábitat universitarios sobre etnicidad en sus comunidades, impediría la sensibilización organizacional, concebido como un primer paso para desterrar prácticas excluyentes; b) La falta de decisiones políticas de las autoridades institucionales por el efectivo reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes Mapuche; c) La necesidad de intervenir internamente los Currículum; Planes de Estudios, de Asignaturas y los modelos de docencia, además de implementar programas socioeducativos pertinentes culturalmente e integrales, y d); Los déficits de recursos financieros, recursos humanos capacitados, espacios físicos habilitados, recursos materiales, normativos, difusionales e instancias de capacitación que permitan avanzar en esta materia.

El principal facilitador serían los planes y programas dirigidos específicamente a la inclusión Mapuche, seguido por la existencia de una clara voluntad institucional por fomentar la interculturalidad en estos espacios y en tercer lugar, acciones que trabajen el componente estudiantil dado su proactividad, motivación y sensibilidad con estas temáticas. Los gestores secundarios en tanto, valoran los beneficios estatales económicos para los estudiantes Mapuche, en primer lugar, seguido por las capacidades estudiantiles y por último, la necesidad que exista voluntad institucional por la inclusión. Es posible agrupar desde ambas perspectivas, tres ámbitos relacionados con la inclusión educativa: elementos institucionales (programas, contenidos, voluntad institucional), de la red de apoyo asistencial (beneficios estudiantiles) y también de los propios estudiantes Mapuche (actitud, motivación, expectativas, sensibilidad). Trilogía que entrega indicios mínimos de factores a intervenir para fortalecer la inclusión. Los obstaculizadores para las universidades son la insensibilidad del entorno interno respecto de la diversidad cultural, seguido por la ausencia de políticas internas y déficit en formación docente intercultural, y hegemonía del conocimiento occidental en las dinámicas universitarias. En cuarto lugar, la escasa motivación y autoestima estudiantil Mapuche. Los secundarios en tanto refieren primeramente discriminación, asistencialismo, aspectos vinculados a situación socioeconómica y elevados valores de aranceles de carreras. Estas percepciones sobre los obstaculizadores agregan otros factores relacionados con la inclusión, que se suman a la trilogía señalada previamente y que son: recursos humanos capacitados en interculturalidad, modelos de gestión y contenidos universitarios con hegemonía occidental, discriminación de los Mapuche y sus secuelas (desmotivación, baja autoestima), y factor económico costos de aranceles)

En el ámbito externo de las capacidades y respuestas institucionales, ambos segmentos de actores consultados (universitarios y secundarios) se refieren a las relaciones interculturales y la vinculación con el medio respectivamente. En la primera, refieren la necesidad contar con procedimientos interculturales amparados por la institucionalidad, seguidamente se apuntan a las Actividades extracurriculares y en tercer lugar Actividades Académicas, Electivos de Formación General. En cuanto a vinculación con el medio es escasamente valorada como herramienta inclusiva, de parte de los entrevistados universitarios, y se demandan trabajo en redes y eventos comunitarios, y también la generación de proyectos FDI; los

secundarios otorgan mayor valoración a las acciones de vinculación, como herramienta para vincular a los estudiantes secundarios con la universidad y así lograr objetivo de ingreso; lo anterior sin visualizar ni diferenciar el componente de marketing para captar alumnos que implican estas acciones de vinculación.

**Capítulo III**  
**Política Universitaria: Invisibilidad Mapuche**

---

## Capítulo III

### Política Universitaria: Invisibilidad Mapuche

---

<b>Introducción</b>	142
<b>3.1. Estudiantes clientes y beneficiarios</b>	143
<b>3.2. Políticas institucionales: Algunos ejes comparativos</b>	147
3.2.1. Visión y Misión: Declaraciones organizacionales	148
3.2.2. Planes Estratégicos de Desarrollo (PED)	149
3.2.3. Acreditación Institucional	153
3.2.4. Admisiones especiales (cupo indígena)	155
3.2.5. Aspectos Comunicacionales	157
3.2.6. Programas de apoyo a estudiantes Mapuche	159
Proyecto “Rukawe”: Universidad Católica del Maule	159
Programa Kuikuitún Universidad del Bío-Bío (Sede Chillán)	160
Programa Kimeltuwün Rüpü Universidad Austral de Chile	162
Programa Rüpü Universidad de La Frontera	163
<b>3.3. Condiciones de entrada del estudiantado Mapuche</b>	166
3.3.1. Características Socioculturales	166
3.3.2. Características Académicas	169
3.3.3. Características Socioculturales y Académicas: Yuxtaposiciones	170
3.3.4. Problemáticas Académicas	171
3.3.5. Problemáticas Socioculturales	174
3.3.6. Problemáticas Académicas y Socioculturales: Algunas vinculaciones	175
<b>3.4. Algunas Conclusiones</b>	176

## Introducción

La formación de la ciudadanía y la inculcación ideológica que conlleva, es tarea fundamental de los Estados (Bonal, 1998: 182); acciones que comienzan a experimentar sus primeras fisuras en las postrimerías del siglo veinte, cuando el fenómeno de la globalización y la mayor movilidad poblacional internacional comenzó a lesionar el aparato ideológico del Estado, al perder el monopolio del proyecto de construcción de identidad nacional (Boccaro, 1999). En nuestra realidad, prevalece una definición de Estado-Nación que implícitamente instala el predominio conceptual de “una nación” negando con ello, el precepto de Estados multi o pluri nacionales.<sup>226</sup> Agregar que para nuestra realidad, en el último decenio, el Estado monocultural paradójicamente ha propiciado una política indigenista permeado con el discurso multiculturalista; este último fomentado por los organismos internacionales del financiamiento. Este discurso multiculturalista del Estado, ha penetrado varias miradas del quehacer nacional y, con ello, también las lógicas educacionales.<sup>227</sup> En ese marco, las políticas educativas se adscriben a esta racionalidad y las universidades, otro tanto. Algunas de estas casas de estudios asumen, con programas específicos, como promotores de la diversidad e inclusión indígena, pero en un marco de una política universitaria, donde prima la invisibilidad Mapuche.

Los cambios en el sistema universitario obligan a una breve reflexión del entorno, que es posible describir como un escenario que expone nuevas realidades en los roles educativos. Priman los extra académicos, que han ido asumiendo los estudiantes (y las IES) productos de las transformaciones del sistema. Y lo señalamos pues, han de considerarse en el marco de la planificación interna de las universidades y específicamente el papel de los estudiantes; esta vez, como sujetos clientes y sujetos beneficiarios. Parafraseando a Gómez Leyton (2002): la ciudadanía del mercado universitario, producto de la economía de libre mercado, ha generado un nuevo sujeto universitario, cuya principal característica es ser un sujeto social cliente y también sujeto social beneficiario.

En este caso, dos son los elementos generales que analizaremos en el marco del conjunto de las respuestas y las formas que éstas adquieren desde las políticas institucionales universitarias, para enfrentar las situaciones de exclusión / inclusión de los estudiantes Mapuche de estas casas de estudios. El primero, es un análisis comparativo de las políticas internas; y el segundo sobre las características sociales y académicas Mapuche en estas seis universidades.

---

<sup>226</sup> Toda vez que territorializarlos al Estado ha sido un proceso paulatino y creciente producto del “afán de trazar fronteras intangibles y de hacer corresponder por la razón o la fuerza una cultura con un territorio, con una lengua y con una identidad lo cual es propio del doble proceso colonial y de formación de los Estado-nación modernos” (Boccaro, 1999: 38).

<sup>227</sup> Es Charles Hale (2002 - 2005) que proporciona las conexiones entre multiculturalismo y neoliberalismo, pero desde la perspectiva que este nuevo multiculturalismo tiende a definir la figura de un nuevo indígena legítimo y legal, “el indio permitido”, que no amenaza la jerarquía socio-racial y no pone en juicio las relaciones de producción capitalistas y los mecanismos de extracción de la plusvalía.

Así, entonces, específicamente, en primer término, presentamos una línea de base (circunscrita al 2018) que contiene una descripción comparativa a través de seis indicadores de la política universitaria, para ver las respuestas y las formas que procede esta institucionalidad para trabajar los procesos de exclusión e inclusión Mapuche en las aulas universitarias. Este trabajo fue sistematizado mediante una revisión documental. Finalmente, como segundo aspecto, se debe considerar un análisis a las condiciones de entrada, definidas éstas, como ese conjunto de características adscritas y adquiridas que los estudiantes presentan y que debieran marcar énfasis a las políticas internas; aspecto, este último, obtenido de entrevistas a actores claves de las seis casas de estudios.

### 3.1. Estudiantes clientes y beneficiarios

En la actualidad destacan dos lógicas que han permeado las dinámicas de las casas de estudios y son importantes considerar al momento de la implementación de las políticas institucionales. En primer término, la naturalización de estas lógicas ha hecho que las comunidades universitarias las asuman como cotidianidades sin mayor cuestionamiento y parte integrante de las realidades del quehacer educativo. Si bien, son recientes, se fueron consolidando en la última década y forman parte del paisaje conceptual acerca del estudiante universitario. Nos referimos a la tipología que define un estudiante “cliente” y otro “beneficiario”, respectivamente.

Sobre el primer tipo, recordar que a mediados de la década del 2000, el Estado debió hacerse cargo de las presiones de las universidades privadas sobre el financiamiento estudiantil de sectores provenientes de los quintiles de menores ingresos, y respondió con el “modelo de financiamiento de la demanda”.<sup>228</sup> Así, el Crédito con Aval del Estado (CAE) dio parcialmente un respuesta a esos miles de estudiantes deudores, y los comenzó a visibilizar como sujetos clientelares.<sup>229</sup> El impacto fue de una magnitud considerable, dado que el CAE es el “mayor aporte público que hace el Estado a la Educación Superior y que este aporte se concentra significativamente en un escaso número de instituciones privadas” (Rojas, 2014:24). El crédito no tan solo transformó el sistema de financiamiento de los estudiantes, sino que paulatinamente naturalizó, en los campus universitarios, nuevos espacios e infraestructura, esta vez, para las oficinas bancarias que *in situ* desarrollasen su labor comercial consistente en productos financieros para universitarios.<sup>230</sup> En la

---

<sup>228</sup> ... “Lo que estamos haciendo es mejorar el sistema créditos, becas y financiamiento para las universidades del Consejo de Rectores y lo que estamos haciendo es otorgar un aval del Estado a aquellos que están yendo a los otros elementos de las universidades que no están en el Consejo de Rectores o a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica. Queremos llegar a los 600 mil jóvenes y no solamente a aquellos jóvenes que estudian en universidades del Consejo de Rectores. Por eso no entiendo una movilización que esté en contra de que los beneficios que reciben lleguen a otros. Aquí no está en cuestión la privatización de ninguna universidad” (Lagos, 2005:11) discurso presidencial, 21 de mayo del 2005 y en cursiva parte de la respuesta improvisada que hacía el mandatario, producto de la interrupción de estudiantes desde las tribunas.

<sup>229</sup> La Ley N.º 20.027, publicada el 11 de junio de 2005, creó el Crédito con Aval del Estado (CAE).

<sup>230</sup> Los Bancos que, en sus sitios web, invitan a los universitarios a preferir sus productos desde el “centro de educación” o el “mundo universitario”; y recordarles que “nunca fue tan fácil estudiar”; y es invitado a que “amplíe sus horizontes académicos”; pues después de todo: “Deja en nuestras

política de financiamiento estudiantil, se incorporó este nuevo actor, en una relación directa con el estudiante y las universidades; y en esa línea, los productos bancarios fueron emitiéndose paulatinamente en forma nominativa.<sup>231</sup> Más tarde habrían de proliferar en las webs bancarias distintas promociones sobre estos insumos financieros estudiantiles, tales como líneas de créditos, tarjetas inteligentes, financiamiento de proyectos, becas y otra serie de “productos” bancarios para el estudiante cliente.<sup>232</sup>

Estos nuevos actores de la ciudadanía universitaria, se manifiestan a lo menos en dos ámbitos en los recintos académicos. En un primer orden, prima una línea de resguardo institucional, destacando una lógica financiera protectora de las casas educativas (expresada en normativas internas) para resguardar este nuevo sujeto cliente. Así, la institucionalidad -en este ámbito- tiene como misión apoyarlo y supervisarlos, para que logre cumplir sus compromisos establecidos en los calendarios financieros, y que evite incurrir en actitudes atentatorias sobre sus obligaciones y, con ello, no alterar los calendarios de ingresos financieros que recibe la institución educativa. En ese marco, proliferan manuales, instructivos y oficinas *ad hoc*, que estarán recordando las obligaciones financieras al estudiante. Este nuevo estatus otorga prerrogativas y una de ellas es que, ante cualquier dificultad, habrá una línea telefónica que atenderá preferencialmente a estos clientes. Subyace para la institucionalidad universitaria, que este cliente, en sí mismo, representa un valor monetario que debe cautelarse en las mismas lógicas que lo haría una entidad bancaria sobre sus clientes tradicionales. Lo anterior ha instalado una variable de tensión, cada vez más recurrente, donde se enfrentan los criterios de los ámbitos académicos con los financieros.

En un segundo orden, se modifican las “formas de relacionarse” en la comunidad universitaria, que se expresa en los cambios que se han ido suscitando en las relaciones entre los actores, que comienzan a consolidarse, por este nuevo estatus adquirido. Respecto a las formas de relacionarse, advertimos que este nuevo estatus propició la responsabilización individual financiera del estudiante con el sistema y, con ello, como consecuencia directa, alejó del proceso de formación universitaria a los grupos familiares del estudiante, que en el pasado a lo menos acompañaban al estudiante con mayor grado de protagonismo en estos procesos administrativos y académicos. En la actualidad, las familias han sido remitidas al momento formal y final del proceso de estudios que se expresa en la ceremonia de

---

manos el financiamiento de tu carrera. Sólo preocúpate de estudiar”; refieren cuatro entidades bancarias, de acuerdo a información publicada en sus sitios en mayo de 2019.

<sup>231</sup> Véase a Urquieta, 2014, que refiere la experiencia del Banco Santander, que está detrás de la mayor red de cooperación universitaria a nivel iberoamericano y mundial. En Chile 56 universidades y 4 Centros de Formación Técnica forman parte de esta red.

<sup>232</sup> Así, para el sistema financiero universitario, el cliente, también, comienza a demandar una serie de insumos que forman parte de esta nueva lógica social, de forma tal, que las plataformas informáticas, se comunican con los estudiantes a través de newsletter; pagos Online; pagoweb; pagomático, intranet financiero. Así, la UCM, (cuenta con Departamento de Servicio Financiero Estudiantil); UBB (dispone de una sección de pago de aranceles); UCSC (servicio en línea); UFRO (dispone de un Portal de Pagos); UACH (cuenta con un pago en línea); y ULA (Pagos Online).



titulación. En otro orden, debemos sumar que en el plano de las situaciones administrativas en las cuales compete relacionarse entre estamentos estudiantiles y funcionarios, comienzan a advertirse actitudes estudiantiles que demandan el derecho a ser atendido, desde la perspectiva que los funcionarios debieran estar en una disposición total para cubrir sus requerimientos, dado que asumen son pagadas las remuneraciones por el estudiante y objeto de la supervisión estudiantil sobre las funciones de que estos trabajadores desarrollan.<sup>233</sup>

Un segundo elemento que, al igual que el primero, ha permeado las lógicas de las políticas institucionales, lo constituye la conceptualización de estudiantes “beneficiarios”, surgido de la nomenclatura de las postulaciones ministeriales de las ayudas y becas gubernamentales. Este “beneficiario” ha protagonizado, en la última década, las agendas y, desde distintos niveles administrativos, las universidades han debido organizar estructuras de atención para mejorar la calidad de vida de este tipo de estudiante. Ahora bien, esta tipología forma parte de ese conjunto importantes de jóvenes vulnerables que acceden a las universidades. También, en términos políticos, son objeto de cierta disputa por capturarlos de parte de las universidades, dado que proyecta en estas instituciones sesgos valóricos de compromiso social, aspecto recurrentemente a demostrar frente a una sociedad nacional que, producto del lucro del sistema, mira con especial consideración a las instituciones universitarias. En ese marco, se advierte una enconada lucha por captar en sus aulas a estos estudiantes. Al respecto, el Rector de la USACH, señalaba que las universidades tradicionales tienen a “los mejores alumnos pobres”. Para mayor claridad, Zolezzi afirmaba “las universidades privadas absorben a los estudiantes que las universidades públicas no son capaces de recibir”. En tanto, Erwin Castillo, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Talca, refería que “los estudiantes más pobres de Chile están en las universidades privadas”. Como corolario, el Rector Sánchez de la PUC, “Hoy [se refiere al 2013] casi el 40 por ciento de nuestros estudiantes provienen de colegios municipales o particulares subvencionados”. Sin embargo, debe precisarse que la universidad del Rector Sánchez presenta una situación donde, además “debajo del 10% de la matrícula total” pertenecen al quintil 1 y 2 (Catalán y Santelices, 2014:25); lo cual la sigue instalando como casa de estudios de los quintiles de más altos ingresos.

Los estudiantes beneficiarios, son todos aquellos, que perciben “becas y créditos” gubernamentales que, situados en esta lógica de financiamiento universitario, en donde los créditos se han transformado y han pasado a ser un “beneficio estudiantil”. Estos se dividen en becas de arancel, complementarias, y los créditos propiamente tal. Poseen ramificaciones: en lo que a arancel se refiere, están las becas Bicentenario, Juan Gómez Millas, Nuevo Milenio y la beca para hijos de Profesionales de la Educación; en lo que respecta a las becas complementarias, se representan por la beca de alimentación y los Créditos del Fondo Solidario de

---

<sup>233</sup> Lo anterior, queda claramente explicitado en Rodríguez Espinar (2015:93) cuando citando a Levine y Cureton) estos señalaban sobre lo mismo: “Pasarán de beneficiados de una Educación Superior a consumidores y, por tanto, clientes: desean ser bien servidos y pronto, como en el hotel, supermercado o teléfono (Levine y Cureton, 1998).

Crédito Universitario (FSCU) y Crédito con garantía estatal (CAE). Para operacionalizar estos recursos, las políticas universitarias implementan una serie de medidas técnicas, administrativas y presupuestarias para hacer frente a esta condición estudiantil. Para ello, se contará con unidades, personal, e infraestructura cuya misión de atender la comunidad estudiantil beneficiaria.

Ambas categorizaciones de cliente y beneficiario coexisten, siendo más patente esta última, dado que reviste una dimensión cotidiana y va naturalizándose de manera casi imperceptible en la habitualidad de la comunicación estudiantil. Ello ha sido producto de haber adoptado estas nuevas formas de autodefinirse (ser beneficiario) y con ello acogerse a la nomenclatura gubernamentalista que se comunica para estos fines en quintiles y deciles de ingresos, recurriendo a los cálculos de dichos ingresos vía per cápita familiares. Así, los Formularios Universitarios de Acreditación Socioeconómica, la gratuidad y su reglamentación, sumada la Cartola Hogar del Registros Social de Hogares de los municipios, son ese conjunto de esas otras variables que han de manejarse, como también, las Acreditaciones Socioeconómicas institucionales, re-postulaciones y las apelaciones entre los códigos más recurrentes. Esta dimensión socio económica en el hábitat universitario, adiestra al estudiante en un laberinto de requerimientos, procesos y calendarios. En esa lógica será habitual que, en su relación con la institucionalidad, deberá manejar cierta documentación sobre estos temas, tales como: comprobante de usufructo de vivienda; declaración simple para usufructuarios y/o allegados; ficha tributaria del contribuyente; declaración de gastos mensuales; ficha socioeconómica y otros de similar índole. Las universidades, en lo que implica su participación con estos estudiantes beneficiarios, asumen en los hechos el rol de agente colaborador de sistema social gubernamental. Políticamente, en un primer análisis, proyecta la sensación de compromiso social con aquellos sectores vulnerables de sus comunidades universitarias. Sin embargo, este nuevo rol, aún difuso y contradictorio, intenta instalarse en un escenario donde las universidades chilenas tradicionales, preferentemente las estatales, a partir de las circunstancias históricas descritas, han debido lidiar con la “pérdida de relevancia como orientador de la política pública” y asumir que el “mercado fue orientando las definiciones de la política pública” (Rojas, 2014:25). Pero políticamente, en un segundo análisis, se revela la complejidad de este nuevo rol, el que se inscribe en este contexto de mercado y donde este rol de entidad “colaboradora” resulta funcional e imprescindible, justamente para retener dichos beneficios y ayudas estudiantiles gubernamentales, evitando así perder estudiantes por diversas razones burocráticas. En esa línea, la transformación fundamental de las instituciones universitarias ha sido la “mercantilización de la educación y de sus “productos”, así como la reducción generalizada del compromiso social en la esfera de lo público; y éste ha sido reemplazado por nociones prioritarias de responsabilidad individual y competitividad en el mercado” (Ordorika y Lloyd, 2014:123).

La penetración del mercado en las lógicas universitarias, ha tensionado las relaciones de las universidades con el MINEDUC, como también entre universidades (algunas afines), y ello ha estado circunscrito a la distribución de los recursos, los cambios en las condiciones normativas, la rigidez y la centralización

normativa ministerial. En este escenario por captar estudiantes, las casas de estudios desarrollan onerosas “inversiones” en el mercado de los establecimientos secundarios para estar presentes con el estudiantado de tercer y cuarto medio preferentemente.

Estas dos perspectivas, clientelares y de beneficios, están presentes en la actitud institucional y por ende en las políticas internas de trabajo. Ambas lógicas inciden en las políticas universitarias, mediante posturas en sus diseños y su implementación. Dichas acciones son aquellas que se relacionan directa o indirectamente con destacar enfoques, programas e iniciativas que promuevan, en el marco de la acción educativa, algún aspecto de los Pueblos Indígenas. Asumimos que las políticas institucionales también inciden en proyectar elementos constituyentes de la identidad institucional de las universidades y reviste, para algunos sectores estudiantiles, efectos de interés y desinterés. En escenarios clientelares y de beneficiarios, los énfasis temáticos que analizamos en sus políticas, han de ser iluminadores para efectos de conocer los niveles de compromiso y promoción de este eje temático en estas seis casas de estudios.

### **3.2. Políticas institucionales: Algunos ejes comparativos**

Antecedentes institucionales permiten fijar ciertas categorías comunes entre las seis universidades del presente estudio, así en las que definiremos como entidades confesionales, aparecen dos casas de estudios con la misma fecha de creación e igual entidad desde donde surgen. En esa línea, la Universidad Católica del Maule (UCM), que fue fundada por el Obispo de Talca, Carlos González, el 10 de julio de 1991, deriva de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como Sede Regional del Maule fundada en marzo de 1970. En tanto, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), fue fundada por el arzobispo de Concepción Antonio Moreno, el 10 de julio de 1991, continuadora de la Sede Regional Talcahuano que la Pontificia Universidad Católica de Chile mantenía desde 1970.

En las de carácter estatal, aparece la Universidad de La Frontera (UFRO), creada el 10 de marzo de 1981, tras la fusión de las sedes en Temuco de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. También, la Universidad del Bío-Bío (UBB), creada el 29 de septiembre de 1988, a partir de la integración de la Universidad de Bío-Bío (ex Universidad Técnica del Estado de Concepción) y el Instituto Profesional de Chillán. A su vez, está la Universidad de Los Lagos (ULA), institución estatal y autónoma, creada el 30 de agosto de 1993, bajo la Ley 19.238, que fue sede de la Universidad de Chile desde 1965 y, posteriormente, desde 1981, del Instituto Profesional de Osorno.

Por último, la Universidad Austral de Chile (UACH) es una universidad tradicional privada chilena, con sede en Valdivia, fundada en 1954, obteniendo personalidad jurídica mediante el Decreto Supremo N.º 3757, del 7 de septiembre del mismo año.

### 3.2.1. Visión y Misión: Declaraciones organizacionales

A mediados de la década de los 80, e imperando en las organizaciones empresariales el enfoque de la Planificación Estratégica que permeó las lógicas de las institucionalidades estatales, surgieron un conjunto de definiciones operacionales como principios orientadores, y entre los más utilizados en el mundo educacional están Visión y Misión. Resultan significativos estos principios en tanto son expresiones manifiestamente públicas de sus horizontes organizacionales. La visión institucional revela la imagen objetivo que guiará su accionar y en cuya definición implica su identidad y su esencia organizacional, de acuerdo a los criterios que imperan actualmente en la Gerencia Pública. En las universidades en estudio, al analizar este tipo de ámbitos, se establece una primera vinculación de estas definiciones organizacionales con las distintas situaciones de exclusión / inclusión de los universitarios Mapuche.

En cuanto a la visión institucional, lo primero fue constatar la fuerte vinculación doctrinaria que asumen las dos entidades confesionales: Universidad Católica del Maule y Universidad Católica de la Santísima Concepción, respectivamente. La primera destaca en expresar su coherencia respecto de sus principios orientadores católicos y, la segunda, se sustenta en su identidad católica, que guía su quehacer institucional. Ambas instituciones omiten toda referencia a algún ámbito de compromiso educacional con el mundo indígena a través de este eje.

Respecto a las otras cuatro universidades no confesionales, la visión se centra en su rol de aportar y/o contribuir al desarrollo, progreso, cultura, ciencia y tecnología. Del conjunto de seis universidades, cinco de las casas de estudios (la excepción la constituye la UACH), apuestan a comprometerse con la internacionalización. Tampoco, en estas universidades, se registra alusión directa al tema indígena. Recientemente en 2020, la ULA, incorpora expresamente un compromiso por el reconocimiento indígena. No obstante, la ausencia de la temática a este nivel declarativo, al concentrarse todas las entidades en destacar el rol social de formación integral, como también al hecho de vincularse con su contexto local y regional y, por esto último, al estar emplazadas en territorio Mapuche, se podría suponer alguna “vinculación” con la realidad indígena. Lo anterior tiende a ser una explicación especulativa, dada la omisión manifiesta en las declaraciones organizacionales de las visiones.

En lo referido a la misión institucional, esta es definida por las entidades educativas como ese conjunto específico de procedimientos que orientaran su quehacer organizacional para alcanzar esa imagen objetivo definido en sus respectivas visiones. Coincidentemente, con el análisis anterior, las dos universidades católicas (del Maule y de la Santísima Concepción) se presentan desde la plataforma explícita de la religión que las orientan y su dedicación a los procesos de formación integral de profesionales. Suman la generación de transferencia tecnológica y de conocimientos, de su vinculación con el medio y contribución al desarrollo, una, y al entorno, la otra, pero sin referencia alguna a la temática Mapuche.

En las otras cuatro universidades no confesionales, la misión aparece referida a sus procesos de formación profesional y vinculación con el entorno, destacando como elemento común las referencias a la responsabilidad de ser instituciones de carácter regional, contribuyentes al desarrollo sustentable, como también a la difusión cultural y patrimonial. Ninguna se refiere específicamente al mundo indígena, a excepción de la Universidad de La Frontera, que expresa cierto grado de vinculación (con bastante esfuerzo interpretativo) entendemos al mundo Mapuche, dada la referencia del compromiso por “el respeto de la diversidad cultural”. También la ULA en su misión y visión es específica respecto de este tema. Agregar, que las universidades de La Frontera, Bío-Bío y de Los Lagos, asumen además compromisos expuestos con ámbitos de justicia, participación y pluralismo.

En general, las seis universidades definen Visión y Misión concentradas en torno al rol social, orientado a la formación técnica, profesional y de postgrado, a la oferta programática para el entorno regional y nacional. Prevalece un modelo común de orientación institucional acerca de proyecciones hacia el medio externo, contribuyendo con acciones de fomento a “la movilidad social”, al “desarrollo sustentable”, “desarrollo del conocimiento” y “bienestar humano”. En esto último, tres casas de estudios destacan: Universidad de La Frontera, que explícitamente refiere su respeto por la diversidad y, las universidades Austral y Los Lagos que refieren al aspecto cultural de la sociedad como contribución a su desarrollo.

Agregar que en ninguna de las visiones y misiones institucionales se aborda de manera explícita orientaciones hacia la integración, inclusión o desarrollo de la población indígena o Mapuche en particular. Así, la inclusión social y/o educativa de los estudiantes Mapuche no aparece y, por ende, es omitida en este nivel declarativo de las directrices institucionales. Además, con la sola excepción de las dos universidades católicas, no aparecen elementos que las diferencien de cualquier universidad pública del país y tampoco se rescata algún elemento del contexto geográfico cultural, salvo algunas alusiones nominativas. En general, se evidencia una consistencia entre los contenidos de la Visión y la Misión declaradas para cada una de las casas educativas analizadas. Las universidades asumen el desarrollo como un proceso que promueve un mayor bienestar, atendiendo de manera focalizada a los estamentos más carenciados, al menos declarativamente, lo que no necesariamente implicaría una atención a la población Mapuche, definida como la más pobre y vulnerable en los territorios donde ejercen sus funciones las universidades del estudio.<sup>234</sup>

### 3.2.2. Planes Estratégicos de Desarrollo

Los Planes Estratégicos de Desarrollo (en adelante PED), concuerdan en un elemento común en las seis universidades, el cuál es su proyección establecida,

---

<sup>234</sup> Visión y Misión dado su carácter estratégico, debieran permear el quehacer de toda la estructura organizacional, orientando su desarrollo actual y futuro, generando valores en que se fundan en este caso, los modelos socioeducativos a implementar en sus comunidades. Se advierte la necesidad de lograr esta “bajada” al nivel operativo, de estos elementos declarativos en las políticas universitarias.

que se configura en un mediano y largo plazo, con una visión y objetivos estratégicos que contemplan un horizonte temporal de 4 a 10 años, según sea el caso. Estos planes son operacionalizados a través de objetivos específicos para plazos inferiores, habitualmente anuales o de bienios. Complementariamente, los objetivos operativos proyectados en el corto plazo, facilitan el seguimiento y evaluación periódica, la revisión de los avances institucionales y las condicionantes del entorno, para proyectar el siguiente período anual o bianual acogiendo los nuevos escenarios y desafíos. Los objetivos operacionales traducen las estrategias y actividades concretas con sus indicadores, en la línea de alcanzar los resultados institucionales globales definidos y lograr un alineamiento estratégico de la gestión. Este tipo de enfoque de planificación multidimensional, permite definir un horizonte institucional amplio con una prospectiva orientada al desarrollo y continuidad, pero con la flexibilidad para acoger las situaciones emergentes en el entorno y los cambios internos que se estimen necesarios según hallazgos de las distintas evaluaciones periódicas.<sup>235</sup>

Las seis universidades coinciden declarativamente en sus PED en encontrarse inmersas en escenarios de cambios y desafíos permanentes, y a su vez reúnen y afectan a un gran número de personas, que impactan en sus entornos y gestionan procesos de alta complejidad, manejando elevados montos de recursos públicos y privados. En este contexto, se releva la planificación estratégica permitiéndoles direccionar los procesos y recursos, hacia los objetivos derivados de sus respectivas visión y misión. Los PED se visualizan bajo una estructura similar, en concordancia con el sistema de acreditación que impera para el sistema universitario. En las seis entidades se parte de un diagnóstico interno y externo, complementado con la evaluación de los PED anteriores y las recomendaciones efectuadas en los procesos de la acreditación. En todo este proceso se definen matrices para hacer medibles los resultados de esta planificación y permitir adecuaciones.<sup>236</sup>

Cabe destacar que estos PED, en las seis universidades, han sido elaborados en procesos participativos, considerando a la comunidad educativa y también a otros actores externos de interés para la institución, lo cual agrega un valor de legitimidad y pertinencia a la referida planificación. Otro aspecto reiterado por estas casas de estudios, es la necesidad de articulación/coordinación entre las diferentes áreas y estamentos institucionales, estableciendo una gestión integral de existencia vinculante entre pre y postgrado, con el medio externo y también con la gestión

---

<sup>235</sup> Para nuestros efectos, la estructura de contenidos comunes, (de los PED) consideran: misión y visión; definiciones conceptuales; valores transversales orientadores; diagnóstico institucional; diseño de estrategia de acción institucional por áreas, focos o ejes (gestión institucional, pregrado, investigación e innovación, postgrado, vinculación con el medio); y matriz de operacionalización de los objetivos por ámbitos, estableciendo acciones, metas, indicadores y verificadores, lo que posibilita el seguimiento del logro de lo planificado, mediante Cuadro de Mando u otra herramienta de monitoreo y control.

<sup>236</sup> Estos PED constituyen una herramienta de apoyo y guía para la alta dirección de las universidades y las jefaturas de todas sus unidades académicas, docentes y administrativas, para lograr de forma alineada las metas definidas; permite fortalecer su misión y articular recursos e integrantes de la comunidad educativa para desarrollar procesos en pos de la visión institucional y así darle sustentabilidad a su quehacer.

administrativa interna de soporte. Lo anterior como una forma de potenciar el logro de los objetivos, con mayor eficacia, eficiencia y sustentabilidad. Proceso de articulación que se hace complejo, en caso de las universidades con sedes en ciudades, con necesidades y recursos diferentes.

Se observa en las seis universidades, que en el ámbito del pregrado se define como línea de acción el desarrollar programas o sistemas de apoyos estudiantiles, con el objetivo de contribuir a una adecuada y exitosa inserción de los estudiantes en el proceso universitario, impactando en indicadores de retención, trayectoria exitosa y titulación. Es decir, el enfoque de esta batería de apoyos estudiantiles, es constituirse en un soporte para los indicadores oficiales de la universidad, como un medio para corregir brechas y avanzar, por lo que la inclusión termina siendo algo accidental ya que esta lógica de “apoyos” parece ser suficiente con medidas asistenciales.

En general, se advierte, una vez más, la ausencia de la variable étnica en este proceso de planificación estratégica institucional. Sólo de manera indirecta se subentiende incorporada cuando se refiere a los ámbitos de vulnerabilidad social, diversidad cultural o interculturalidad, y también considerando el contexto geográfico en que están emplazadas estas instituciones. A nivel específico, en el caso de las universidades con orientación católica, no aparece en su PED alusiones explícitas al tema de la interculturalidad, ni al tema étnico o Mapuche en particular. Esta invisibilización u omisión, es consistente según registro etnohistóricos (Marileo, 2014) con los inicios de la acción de la iglesia en materia educacional, con objetivos y modelos de asimilación e integración.<sup>237</sup>

Solo en el caso de la Universidad Católica del Maule, aparece lo cultural de manera genérica, en tanto se asume como una definición estratégica de su Misión institucional que define: “el cultivo del pensamiento, las ciencias, las artes y la cultura, desde la perspectiva cristiana”. Consecuentemente con ello, en su eje de Fortalecimiento de la Vinculación con el Medio, se proponen ser reconocidos como una universidad presente y que aporta al desarrollo regional en lo cultural, económico, social y científico”.

En las otras universidades, como, por ejemplo, la del Bío-Bío, se alude a estrategias de articulación vertical, con la enseñanza media y de generar programas de inserción y adaptación a la vida universitaria con la finalidad de mejorar la admisión y posicionar la oferta académica. Así, se incorporan acciones afirmativas como el programa de tutores dirigido a estudiantes de primer año, lo que constituye un apoyo a la población más vulnerable, según esta entidad. En el contexto del objetivo

---

<sup>237</sup> “La primera en implementar una política de educación formal a los miembros de Wallmapu, (País Mapuche) fue la Iglesia Católica, quien, por medio de sus misiones religiosas, enseñó a leer, un poco a escribir y, de paso una cosita poca, evangelizar a un importante segmento de la población, hago especial mención a los hijos de los lonkos, quienes eran trasladados a la escuela de indios en Chillan (Noggler, 1972) para recibir el Kimun occidental y la añorada luz del bautismo, el que los salvaría del pecado de nacer indómitos y de paso los haría volver al lof, como agentes de cambio” (Marileo, 2014).

estratégico de posicionar la marca UBB, se señala como acción, “Implementar programa de difusión que permita visibilizar más aún los temas de género, interculturalidad, patrimonio, acervo artístico, sustentabilidad a nivel institucional”, entre otros. Por su parte, la Universidad de La Frontera se define como una comunidad de aprendizaje dedicada a la formación de capital humano en pre y postgrado, en los ámbitos del desarrollo de la educación continua, de la investigación científica y tecnológica, de la promoción y creación artística y el desarrollo cultural. Por otro lado, agrega que su ubicación geográfica determina un compromiso con el desarrollo de la región de La Araucanía que se caracteriza por la heterogeneidad cultural, un bajo Índice de Desarrollo Humano y carencias significativas en salud, educación y desarrollo tecnológico. En el área Docencia de Pregrado, la Universidad de La Frontera considera líneas de trabajo orientadas a la formación integral de los estudiantes y fortalecimiento de sus capacidades para enfrentar los procesos formativos profesionales.<sup>238</sup> Estas acciones requieren una atención y mejora permanente a objeto de lograr mayores tasas de éxito de los estudiantes, como también para fortalecer su sentido de pertenencia con la institución. En el área de Vinculación con el Medio, se declara la convicción de que es posible y necesario hacer más explícita y central la vinculación con la problemática de la Región de La Araucanía, contribuyendo a sus objetivos de desarrollo, a la vez que se fortalece la calidad de los resultados del ejercicio de las funciones académicas básicas.<sup>239</sup>

En tanto, la Universidad de Los Lagos, en concordancia con lo diagnosticado en relación al perfil de sus estudiantes (mayoritariamente vulnerables, de origen rural; provenientes de la Región de Los Lagos y ubicados en los tres primeros quintiles de ingresos), se establecen objetivos estratégicos orientados a generar acciones y programas que contribuyan a una trayectoria exitosa de los alumnos. Esta universidad expresamente considera entre sus líneas de acción, implementar sistemas socioeducativos de apoyo a los estudiantes vulnerables. También se alude a la vulnerabilidad de la población del entorno de la Universidad, al definir acciones denominadas de Responsabilidad Social Universitaria. Enfoque similar a la lógica empresarial que impera en el último decenio.

La Universidad Austral, en su escenario prospectivo, visualiza, entre otros aspectos, la creciente inmigración poblacional que entienda presionará por incorporar valores asociados a un ambiente de multiculturalidad (diversidad, pluralismo y no discriminación). Así, como uno de sus objetivos estratégicos, establecen: Mejorar los índices de inclusión, retención y titulación. A su vez, proponen diversificar la oferta de pregrado, considerando una gestión integral para el acceso inclusivo, nivelación y permanencia, además de diversificar los sistemas de admisión. Este

---

<sup>238</sup> Entre su oferta de actividades complementarias destacan: Programa Inserción Universitaria (PIU); Programa de Apoyo a la Adaptación Universitaria (PAAU); Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche, PAAEM; entre otros.

<sup>239</sup> Consecuentemente han creado Direcciones de Vinculación en cada una de las facultades.



último objetivo, es desde el cual se desprenden programas de apoyo y afirmación de estudiantes, lo que se suma a acciones de difusión artística y cultural.<sup>240</sup>

### 3.2.3. Acreditación Institucional

Las seis universidades cuentan con su acreditación vigente, en conformidad a la normativa y sus períodos acreditados varían entre 4 a 6 años de duración.<sup>241</sup> La Acreditación propiamente tal, ha pasado a constituirse en un aspecto relevante para las universidades en términos de prestigio, pero también, y crecientemente estratégico, considerando el escenario competitivo por captar alumnos y así sustentar el sistema.<sup>242</sup> Especialmente, busca atraer altos puntajes PSU, aportando al prestigio, posicionamiento y competitividad institucionales.<sup>243</sup>

En cuanto a la sección de la Acreditación, establecida como “Estudiantes”, en Docencia de Pregrado, se detallan perfiles de ingreso, caracterización, programas de apoyo estudiantil al proceso formativo contribuyente a la retención, trayectoria exitosa y titulación de los alumnos. No obstante, en lo que nos compete, en ninguna de las resoluciones de acreditación de las seis universidades, se alude explícitamente a la población estudiantil Mapuche, ni a programas dirigidos a este segmento poblacional. Así entonces, se presentan los datos y programas de apoyo para estudiantes vulnerables o de nivelación de brechas en conocimiento y habilidades para el desempeño universitario sin distingo. En ese marco y considerando que las universidades ejercen sus funciones educativas en territorios vulnerables, por extensión, hace presumir que incorpora a los segmentos Mapuche que, como es sabido, mayoritariamente cumplen con esta condición de pobreza.<sup>244</sup>

En este contexto de los informes de acreditación se comprueba la omisión del elemento poblacional indígena como un componente del perfil de los estudiantes en las universidades, lo que confirma la tesis de la invisibilización estadística de este segmento, además de la ausencia total de esta temática en la planificación estratégica institucional. Tampoco aparece en la descripción del quehacer de estas universidades, ni en los procesos educativos o de convivencia internos, ni en las

---

<sup>240</sup> Véase para mayor detalle el anexo número cinco.

<sup>241</sup> Años de acreditación en las seis universidades del estudio: 6 años Universidad de La Frontera y Austral de Chile; 5 años universidad del Bio-Bio y Católica del Maule y 4 años, la Católica de la Santísima Concepción y la de Los Lagos.

<sup>242</sup> Los análisis de la Acreditación Institucional permiten conocer los resultados de la evaluación de las instituciones educativas, en relación al cumplimiento de las exigencias establecidas en la Ley 20.129 sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

<sup>243</sup> Analizaremos los informes de las resoluciones emitidas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que refieren a las conclusiones respecto de la situación de cada una de las seis universidades, en las áreas obligatorias de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado y en las áreas voluntarias de: Investigación, Docencia de Postgrado y Vinculación con el Medio.

<sup>244</sup> En lo que respecta a aspectos de fondo, señalar que el objetivo de los procesos de acreditación, es verificar fundamentalmente, con indicadores medibles y objetivos, que la universidad evaluada cumple con estándares predefinidos de calidad en las áreas analizadas, que se entienden como claves o estratégicas (áreas obligatorias: Gestión Institucional y Docencia de Pregrado y en las áreas electivas o voluntarias: Investigación, Docencia de Postgrado y Vinculación con el Medio).

orientaciones en la vinculación con el medio; ni se menciona en el ámbito de la investigación y producción científica.<sup>245</sup> Esta situación de invisibilidad se torna más preocupante, considerando que, de acuerdo a sus declaraciones de visiones y misiones, se auto refieren explícitamente comprometidas con sus territorios. La omisión del componente indígena del estudiantado y del contexto introduce razonablemente dudas sobre la relevancia de este tema en dichas universidades. Las pocas veces que surgen en los informes de acreditación algún aspecto sobre lo Mapuche, está relegado a menciones de programas o institutos especializados en esa materia.

En ese orden en un solo informe de acreditación se alude de manera explícita a la integración, inclusión o desarrollo de la población indígena o del pueblo Mapuche en particular. Dicho informe corresponde a la Universidad de Los Lagos, que, según la CNA, esta casa de estudios “es una de las que presenta mayor grado de vulnerabilidad, dentro de las pertenecientes al CRUCH”; así, el 2016, según dicha Comisión, el 56% de los alumnos de primer año accedieron a la gratuidad, siendo la institución del CRUCH con mayor porcentaje de beneficiarios, con una tasa del 82% en el caso de los estudiantes de la sede de Chiloé. A modo de ejemplo, en el informe de acreditación de la universidad de Los Lagos se destaca: “Para la Región y su población Mapuche es importante la implementación del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII), que surgió para apoyar la incorporación de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo”, en alusión directa al tema en estudio.

También en el informe de acreditación de la Universidad de La Frontera, se indica la existencia de un alto nivel de vulnerabilidad en los estudiantes, al igual que en la Universidad Austral, que refiere el 62.7% de su matrícula proveniente del 60% más vulnerable de la población. Así, la vulnerabilidad es un tema recurrente en el perfil y en su oferta de programas de apoyo.<sup>246</sup> Los énfasis en estas universidades está orientado a “corregir”, “nivelar competencias”, “disminuir brechas” en el primer año, con el claro objetivo de nivelar conocimientos y competencias para una adecuada y exitosa inserción en el proceso universitario, impactando en retención y titulación. Es decir, prima un enfoque estratégico de eficacia y eficiencia, donde los programas socioeducativos están al servicio de objetivos de rendimiento institucional, más que un componente del desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque responde a la naturaleza del proceso, en la que se busca mostrar resultados medibles, para verificar el cumplimiento de estándares que permitan acreditarse en calidad.

En otro orden, se aprecia como observación reiterada de la CNA, la necesidad de avanzar en la evaluación del impacto que poseen los programas de apoyo estudiantil en el proceso educativo; es decir, el grado de influencia en los

---

<sup>245</sup> Se desconoce si el tema está presente en los antecedentes aportados por las universidades, durante la acreditación, lo que sí es evidente es que no fueron incluidos como aspectos relevantes en los informes finales analizados.

<sup>246</sup> La Vulnerabilidad entendida como una categoría en base a instrumentos de focalización del Ministerio de Desarrollo Social.

indicadores de cumplimiento de metas estratégicas de cada universidad, medibles en tasas de retención, titulación oportuna, perfil de egreso, entre otras. También se plantean mejoras en los sistemas informáticos: validez, oportunidad, confiabilidad de la información y registros institucionales, que son la base para la toma de decisiones fundadas. Dicha condición incide en la ausencia de evaluaciones de impacto ya que no se dispone de bases de datos con los atributos necesarios para constituir un insumo para procesos evaluativos. Esta carencia fundamenta la necesidad que los modelos de intervención socioeducativos incorporen estos elementos, desde sistemas confiables de información de los estudiantes, con programas adecuados y pertinentes a sus perfiles, complementados con evaluaciones del impacto de estas intervenciones para retroalimentación y ajuste de las líneas de trabajo.

En cuanto a las capacidades instaladas en las universidades, aparecen como relevantes las alusiones a los recursos humanos, la infraestructura y servicios ofrecidos a los estudiantes. En cuanto al primero, el foco de la CNA es el personal docente, omitiendo otros estamentos fundamentales para el apoyo socio educativo como son los equipos psicosociales, de trato directo, Bienestar Estudiantil, Salud o docentes especializados en estas temáticas. Se destacan iniciativas de capacitación a los docentes para atender las necesidades específicas de los estudiantes según perfil, lo que cobra interés al diseñar programas socioeducativos. Otra iniciativa destacable la desarrolla la Universidad Austral, al disponer de recursos para un concurso anual de propuestas innovadoras de los docentes en la línea de la atención a los estudiantes. Pero, en general, no se observa una línea de trabajo estructurada en las universidades en este ámbito, para instalar capacidades y competencias en el recurso humano para atender a las necesidades específicas de sus estudiantes, atendido su perfil socioeconómico y cultural.

En materia de infraestructura y acceso a servicios, la CNA observa situaciones disímiles respecto de capacidades instaladas entre quienes estudian en los diferentes campus o sedes universitarias, que en general concentran su oferta en la casa central, ubicadas en capitales regionales o provinciales, quedando en una situación de limitado acceso o rezago las sedes de ciudades interiores. Lo último, impacta en que los estudiantes tengan experiencias educativas y de soportes diferentes, aun perteneciendo a la misma institución. Situación que reproduce la segregación territorial propia de un sistema centralista y concentrado en las grandes urbes, como es el modelo chileno. En esa lógica, las universidades en estudio que cuentan con esta modalidad, en lugar de contribuir a superar estas brechas en el desarrollo de los territorios, en los hechos aportan a mantenerlas.<sup>247</sup>

#### 3.2.4. Admisiones especiales (cupos indígenas)

Como primera definición, hay que recordar que Admisión Especial es un tipo de ingreso orientado a ese conjunto de personas que, cumpliendo determinados requisitos, accede a las universidades por otra vía, que no implica necesariamente

---

<sup>247</sup> Véase para estos efectos, el anexo número seis.

el sistema tradicional mediante la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En esa lógica, son procesos de admisiones, de carácter internos, acotados y que dependen estrictamente de las universidades que las establecen en sus marcos normativos. Por cierto, se enmarcan en el contexto de sus facultades legales en materia de autonomía universitaria. Así entonces, la forma en que es difundida esta oferta, de admisión especial, es principalmente a través de las webs institucionales.

En primer lugar, se advierten diferencias entre las seis casas de estudios, que van desde aspectos meramente formales en su comunicación digital, como también en los contenidos de la información publicitada para los eventuales postulantes interesados por acceder a través de esta vía. En ese marco, a nivel de definición conceptual, en el caso de los ingresos especiales orientados por el origen étnico de los estudiantes, en estas seis instituciones, la calidad de beneficiario indígena se acredita con la certificación oficial emitida por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI, primando así este respaldo de la institución gubernamental indigenista, por sobre otro tipo de consideraciones culturales.

En un análisis comparativo entre las dos casas de estudios confesionales, destaca la Universidad Católica del Maule, que dispone de once vías de ingresos especiales. Por su parte, la Universidad Católica de la Santísima Concepción cuenta con ocho de estas vías de admisión especial, no obstante, ninguna de las dos contempla el ingreso de personas de origen indígena a través de estas fórmulas antes referidas. En este caso, advertimos, una consecuencia para con los potenciales estudiantes Mapuche, que podemos -para nuestros efectos- calificarla como de exclusión activa, pues la respuesta de las políticas universitarias, al no considerar vías especiales de ingreso, obliga al postulante a circunscribirse a la otra vía formal y con ello limitando sus posibilidades de ingreso. Este aspecto lo desarrollamos en extenso en el capítulo anterior.

En otro orden, las otras universidades no confesionales, en sus vías de admisión especial, presentan algunas diferencias. En lo que concierne a la Universidad de La Frontera, esta casa de estudios establece nueve tipos de ingresos especiales, donde sitúa en primer lugar de su oferta a las personas de “ascendencia indígena”, relevando de esta forma, comunicacional y formalmente un énfasis para con este segmento poblacional. A su vez, la Universidad del Biobío, presenta ocho vías de ingresos especiales, ubicando en el quinto lugar de su oferta, lo que denominan como “Etnias indígenas”. Cabe agregar que, adicionan en dicho listado un tipo de ingreso referido a lo que clasifican como: “cupos de ruralidad para carreras de pedagogías”. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, estos últimos cupos no aseguran que sean utilizados por población indígena para acceder a dicha universidad. En esta misma lógica, es posible mencionar la Universidad de Los Lagos, que presenta tres vías de ingreso, pero ninguna refiere a cupos indígenas.

En tanto, la Universidad Austral de Chile presenta trece tipos de ingresos especiales; no obstante, sitúa en este esquema, en un lugar notoriamente secundario a quienes desean ingresar apelando a la condición indígena. Analizado

desde una perspectiva comunicacional, esta vía pasa a ser irrelevante, dado que se encuentra invisibilizada en la agenda de los ingresos. Prueba de lo anterior, es que en su oferta se prioriza, a profesionales o graduados, estudiantes provenientes del extranjero, estudiantes por cambio de carrera de la misma universidad, estudiantes con traslado desde institución de Educación Superior, movilidad estudiantil o intercambio, trabajadores, personas con discapacidad, deportistas destacados, estudiantes que postulan al conservatorio de música y “otros ingresos”. Es en esta última categoría, de los “otros ingresos”, es donde se subdivide para artistas destacados, estudiantes con talentos en alguna disciplina y “para personas que son miembros de pueblos originarios”.

En síntesis, podemos señalar que, en tres de las seis universidades analizadas, no se considera como un grupo objetivo para ingresos especiales de estudiantes, a quienes presenten condición étnica. Además, en los casos en que aparece esta variable se alude de manera genérica a “pueblos originarios” o “ascendencia indígena”; evitando con ello, alusiones directas o específicas a estudiantes provenientes del Pueblo Mapuche. Por otro lado, llama la atención el caso de la Universidad de Los Lagos que, en otros instrumentos estratégicos revisados, asume el perfil marcado por la vulnerabilidad de sus estudiantes, e incluso alude de manera explícita a la integración, inclusión o desarrollo de la población indígena o del pueblo Mapuche en particular y, sin embargo, no considera un programa especial de admisión para este segmento.<sup>248</sup>

### 3.2.5. Aspectos Comunicacionales

Al utilizar como medio verificador las páginas webs de las seis casas de estudios, se advierte que cinco de ellas exhiben en sus respectivos sitios, algunas alusiones a aspectos étnicos y/o interculturales y/o multiculturales.<sup>249</sup> Son breves referencias periodísticas a ciertos ámbitos que desarrollan en sus respectivos quehaceres institucionales y se difunden virtualmente por la página web oficial. Al respecto, hay que considerar que hemos revisado, para efectos de este análisis comparativo, dos ejes: a) los contenidos estables y, b) los contenidos variables que se despliegan en estos sitios. Los primeros, fuertemente vinculados a los aspectos fundaciones (misión; visión; historia y planificación) y los segundos a noticias y agendas de eventos.<sup>250</sup>

<sup>248</sup> Véase para mayor detalle el anexo número siete.

<sup>249</sup> Considerando este aspecto, el registro de esta información, corresponde a los meses de abril de 2018 y se establece de acuerdo a un orden de captura de dicha información por casa de estudios que es posible apreciar en el anexo número ocho.

<sup>250</sup> Los sitios webs, corresponde al <http://portal.ucm.cl/> (Universidad Católica del Maule); <http://ubb.cl/w/> (Universidad del Bío-Bío); <http://www.ucsc.cl/> (Universidad Católica de la Santísima Concepción); <http://www.ufro.cl/> (Universidad de La Frontera); <http://www.uach.cl/> (Universidad Austral de Chile) y <http://www.ulagos.cl/> (Universidad de Los Lagos).

En ese marco referir que la universidad Católica del Maule, promueve talleres gratuitos para aprender mapudungun e invita a la celebración del año nuevo Mapuche. En pregrado no se advierten iniciativas en estos ámbitos. Sin embargo, en dos de sus doctorados (Educación y Psicología) desarrollan líneas de investigación relacionadas: “contextos culturales diversos e interculturales” y “educación e interculturalidad” (segregación cultural y emigración); más, el trabajo con educadores indígenas. El Doctorado de Psicología, entre sus temas, postula: “migración, e interculturalidad”. También aparece en tres magísteres que dictan: Docencia para la Educación Superior; Orientación Educacional y Vocacional; Políticas Públicas y Procesos Locales, los cuales desarrollan la línea de investigación basada en la interculturalidad. El primero, en inclusión y tratamiento de la diversidad en el aula; el segundo en que el perfil de investigador atienda la diversidad e interculturalidad y en el tercero, una línea investigativa de Educación, formación en Trabajo Social, interculturalidad y metodologías de investigación. Respecto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, no presenta aspectos vinculados a Pueblos Indígenas, más allá de un banner sobre investigación, donde entre muchos otros ejes, abordarían la interculturalidad como una categoría a estar presente.

En el caso de la Universidad de La Frontera, en dos de sus doctorados: a) Ciencias Sociales y, b) Comunicación, sí reflejan esta condición. El primero, con varias líneas de investigación asociadas a la interculturalidad, transformaciones del Estado y Desarrollo. Aparecen también consignadas las relaciones interétnicas, culturas y desigualdades territoriales. En tanto que el segundo, refiere un perfil de egreso con competencias para identificar nuevos problemas en contextos interculturales. En el plano de los Magister (Ciencias de la Comunicación; Estudios y Desarrollo de Familia; y Psicología Comunitaria), el primero aporta asignaturas de “estudios interculturales” y una línea de investigación en comunicación en contextos interculturales. En tanto, el segundo, ofrece una asignatura de “familia e interculturalidad”, y el último, ofrece una línea de investigación sobre interculturalidad. En pregrado destaca el programa de apoyo para estudiantes Mapuche (Rüpü) y denominan sus campos experimentales con nombres Mapuche, Maquehue y Rucamanque, respectivamente.

A su vez, la Universidad del Biobío, en su estructura organizacional presenta el Programa de Interculturalidad Estudiantil, Kuykuytun, más un seminario de Historia y un encuentro de feminismo vinculado al mundo Mapuche. En la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en el perfil de egreso se evidencian “valores que fomenten la tolerancia, equidad, solidaridad y respeto a la diversidad”. En esta línea, la Universidad de Los Lagos, a través del Departamento de Educación, destaca el “Programa de Formación Mapuche, Williche para el Futawillimapu” que, a través de la Carrera de Educación Parvularia Intercultural y de Técnico Universitario en Educación Intercultural, desarrollan junto a entidades de Gobierno. Respecto al pregrado, se advierten cuatro carreras (Parvularia, Pedagogía en Educación Media en inglés; Pedagogía en Artes y Técnico Universitario en Educación Parvularia) que se relacionan en los perfiles y líneas de investigación con la interculturalidad, diversidad cultural y multiculturalidad respectivamente. Además,

el Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales destaca líneas de investigación en estos ámbitos; tales como en “Discursos Locales, Espacios Territoriales y Procesos Societales” donde se centran en la dimensión identitaria de los territorios. En uno de los Magister, el de Ciencias Sociales, mención Estudios de Procesos y Desarrollo de las Sociedades Regionales, cuenta con una línea de investigación donde destaca la interculturalidad, el cual es fruto de una reformulación (2019-2020) y delega la responsabilidad de esta línea al Magister en Ciencias Humanas, mención Historia.

La Universidad Austral en pregrado, específicamente en la carrera de Antropología, en el plan de estudios, presenta asignaturas vinculadas a Pueblos Originarios. En cuarto, quinto y en el séptimo semestre se imparte Pueblo Mapuche. En postgrado, destaca el doctorado en Comunicación (dictado en conjunto con la Universidad de La Frontera) y dos magísteres; (Desarrollo Rural e Historia del Tiempo Presente) con asignaturas de los Pueblos Indígenas y Desarrollo Rural.

### 3.2.6. Programas de apoyo a estudiantes Mapuche

En el marco de las capacidades instaladas en las universidades en estudio, se analizan los programas específicos dirigidos a estudiantes Mapuche. Precisar antes, que sin que el objetivo sea la población indígena, en Chile han sido las universidades privadas las que han incursionado en este ámbito de los programas de inclusión, inserción, e inducción; dado el rezago educativo que presentan sus estudiantes. En 2008, el Centro de Micro Datos de la Universidad de Chile, estableció que el 46.6 % de las Universidades privadas declaraba tener este tipo de programas en el 100 % de sus carreras, en contraste con solo un 11.6 % del CRUCH (Brunner, 2012: 3).

Respecto de los Programas de Apoyo a Estudiantes Mapuche, la revisión revela que en cuatro de las seis universidades se han implementado este tipo de iniciativas especiales. En general son iniciativas acotadas, por períodos anuales y no se visualizan antecedentes claros de continuidad, ni de política institucional permanente en esta materia. En esta lógica, se analizaron algunos informes de sistematización realizados por los propios equipos ejecutores a modo de evaluación y síntesis de los resultados obtenidos; cuyos aspectos principales se presentan a continuación:

#### *Proyecto “Rukawe”: Universidad Católica del Maule* <sup>251</sup>

En su momento fue definido como de apoyo académico, para una población objetivo que eran los estudiantes de la UCM, auto reconocidos con ascendencia indígena. El objetivo principal de este programa era: identificar las características bio-psico-socio-educativas de dicha población objetivo, con el propósito de contribuir a su proceso de adaptación a la vida universitaria. En esa línea, durante el 2008 se aplicó, en su comunidad universitaria, instrumentos recolectores de información a

---

<sup>251</sup> Antecedentes obtenidos del Informe elaborado por el equipo profesional de la Dirección General Estudiantil, Universidad Católica del Maule, Sede Talca, junio 2009.

estudiantes de ascendencia indígena pertenecientes a esa casa de estudios y sus resultados se tradujeron en un informe técnico que contiene la caracterización de dichos estudiantes y la evaluación de las actividades implementadas, identificando logros, aprendizajes, retos y deficiencias de esta experiencia.<sup>252</sup> Este programa logró implementarse en dicha casa de estudios a partir de una invitación de la Universidad de La Frontera, como parte de un trabajo en red en materia de interculturalidad, y que fue posible gracias al apoyo de la Fundación Ford.

Los énfasis de las líneas de acción del *Rukawe*, se orientaban por objetivos tales como: fortalecer en los estudiantes indígenas la identificación con su cultura, lo que se traduce en actividades de difusión y reconocimiento (talleres, muestras, exposiciones), además de la vinculación con la comunidad, ya sea con estudiantes de enseñanza media u otros.<sup>253</sup> Como segundo eje, estaban los objetivos de sensibilizar a la comunidad universitaria en torno a la relevancia de apoyar y desarrollar programas afirmativos dirigidos a los estudiantes de origen étnico, además de “fortalecer su permanencia y respeto al interior del mundo universitario”. Como tercer aspecto, aparece el objetivo de conocer las características específicas que presentan los estudiantes de ascendencia indígena de la UCM (dimensión social, educativa, origen). En términos de cobertura, se implementó en las sedes de Talca y Curicó, de un universo total de 3.750 estudiantes matriculados el 2008. Fueron invitados 60 (1,6%) alumnos y se terminó trabajando en el *Rukawe* con 40 (1,06%) estudiantes que optaron por participar, producto de la aplicación de la encuesta antes referida. Durante el 2008, en el *Rukawe* se ejecutan las actividades planificadas, lográndose los objetivos específicos planificados.<sup>254</sup>

#### *Programa Kuikuitún Universidad del Bío-Bío (Sede Chillán)*<sup>255</sup>

Esta iniciativa busca apoyar a todos los estudiantes con ascendencia Mapuche declarada, como parte de la oferta de la Dirección de Desarrollo Estudiantil de esta universidad. Programa surgido el 2008, mediante un convenio de cooperación con otras cuatro instituciones universitarias perteneciente al Consejo de Rectores, que se ubican en el sur del país, cuya característica común es la presencia de estudiantes indígenas Mapuche y durante el 2008 y 2009 contó con financiamiento de la Fundación Ford, mediante Convenio de Desempeño de la Universidad del Bío-Bío. Posteriormente se financió con los aportes de dicha Fundación, a través de un convenio con el Programa Rüpü de la Universidad de La Frontera.

Desde el punto de vista estratégico el *Kuikuitún*, se enmarca en uno de los ejes en que la Universidad fundamenta su Modelo Educativo, cual es la diversidad, que la

---

<sup>252</sup> Se reconoce que este diagnóstico permite dar cuenta de la realidad de vida de los estudiantes indígenas que ingresan a esta casa de estudios; es el primer aporte en un proceso de sensibilización, reflexión y toma de decisiones que hace la comunidad académica sobre los factores que puedan influir en la adaptación a la vida Universitaria. A partir de esta identificación inicial, además del registro de datos básicos, se despliegan objetivos específicos y actividades que se desarrollaron durante el período informado (2008).

<sup>253</sup> *Rukawe*, que en mapudungun significa “lugar de construcción”.

<sup>254</sup> El Programa no existe en la actualidad en la UCM.

<sup>255</sup> En Mapudungun *Kuikuitún* significa hacer o cruzar un puente.



define como una de las competencias genéricas relevantes para el trabajo colaborativo. Este programa se plantea generar habilidades sociales y personales, que se desarrollan a través de talleres, seminarios y reuniones contempladas en el plan de trabajo del *Kuikuitún*. Todas las acciones apuntan a instalar la temática de la interculturalidad dentro del contexto universitario, de manera de ir avanzando en la promoción de las relaciones sociales equilibradas, basadas en la valoración de la diversidad social y cultural. Así, en la planificación de esta iniciativa se estipula que el principal desafío es “Instalar un programa de apoyo a estudiantes Mapuche de la Universidad del Bío-Bío, tendiente a mejorar sus probabilidades de éxito académico, personal y profesional”. Operacionaliza esto último a través de la actualización del diagnóstico de los estudiantes con ascendencia Mapuche declarada, junto con monitorear las condiciones académicas, sociales, económicas y culturales de éstos, mediante indicadores que permitan evaluar los logros del proyecto, en los ámbitos académico, personal, social, de fortalecimiento de la identidad cultural y de competencias genéricas. Además, busca generar y fortalecer las redes internas y externas de trabajo que permitan construir de manera participativa propuestas de acompañamiento en torno a la temática de los estudiantes de origen Mapuche. Se pretende, contribuir a visibilizar y reconocer la realidad e identidad cultural de los estudiantes Mapuche, como parte de la diversidad de la Universidad del Bío-Bío y, a partir de ahí, desarrollar acciones de fortalecimiento académico, de habilidades sociales, identidad cultural y competencias genéricas.

A partir de un informe elaborado por la Dirección de Desarrollo Estudiantil de dicha casa de estudios, para el quinquenio 2008 a 2012, el ingreso promedio 2011 y 2012 de estudiantes Mapuche alcanzaba 4,56 % del total de la matrícula, observándose un leve descenso en el número y porcentaje de estudiantes Mapuche desde el año 2011 al 2012.<sup>256</sup> A los estudiantes matriculados se les aplica una Encuesta de Admisión donde, a partir del auto reconocimiento, la institucionalidad identifica a los estudiantes Mapuche. De esta manera, de un total de 2.214 estudiantes matriculados el 2011, el 96,57% (2.138) respondieron la encuesta y 100 se declararon Mapuche; en tanto el 2012 de 2.149 estudiantes, se encuestó a 1.941 (90,32%) resultando que 88 se reconocieron Mapuche.

Durante el 2010, se logra un mayor conocimiento, reflexión, difusión y posicionamiento del proyecto en la universidad, a través de diversas actividades de autoformación, capacitación, investigación y seminarios. Por otro lado, se realizan tutorías a estudiantes Mapuche de enseñanza media de la Provincia de Arauco, con el objeto de brindarles mayores oportunidades de éxito académico y personal al momento de ingresar a la Educación Superior. Según la universidad, los estudiantes participantes del programa refieren que el principal espacio donde generaban un sentimiento de identidad era en la organización y la participación en el Grupo *Kuikuitún*, desde donde podían reconstruir la legitimidad de los saberes indígenas y la recuperación de la cultura dentro del espacio universitario, aunque en menor

---

<sup>256</sup> La matrícula de estudiantes Mapuche del 2012 (88) es menor que la del 2011 (100), aunque sigue siendo más alta, que la de los años 2008 con 59 estudiantes, 2009 con 60 y el 2010 con 71 estudiantes.

escala. A la agrupación la reconocen como una instancia para la enseñanza de mapudungun; la realización de eventos propios de la cultura y un espacio de compartir con personas de las comunidades que enseñaban distintas áreas del conocimiento de la cosmovisión Mapuche. Además, se le reconoce como una oportunidad para que los estudiantes del programa, que no conocían las comunidades, pudieran conocer dichos sectores y con ello, la realidad de su pueblo. De esta manera, a través de la experiencia en este programa, se amplía en los estudiantes Mapuche la concepción de políticas inclusivas que solo entendían vinculadas al aspecto socioeconómico, a través de beneficios asistenciales y becas de mantención.

#### *Programa Kimeltuwün Rüpü Universidad Austral de Chile*

A contar del 2008 se inician, en la Universidad Austral (UACH), acciones orientadas a apoyar a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, a partir de vinculaciones de profesionales de la Unidad del Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado (UAAEP) con miembros del proyecto *Rüpü* de la Universidad de La Frontera. Estos últimos actuaban como entidad colaboradora, apoyando en postulación a la Fundación Ford y adjudicándose de esta forma financiamiento de esta entidad. En este contexto el rector de la UACH en junio del 2009 firmó un protocolo de acuerdo que busca generar una red de apoyo a estudiantes Mapuche. Es la primera iniciativa atribuible a la ejecución del proyecto *Rüpü* en la UACH en 2008, consistente en la elaboración del perfil de los estudiantes de ascendencia Mapuche de primer año, considerando no sólo sus antecedentes socio-educativos, sino que también “en función de sus niveles de Autoestima, Estrategias de Aprendizaje y Estilos y Estrategias de Afrontamiento de su cultura” (UACH, 2008:4). Esto resulta como un insumo diagnóstico para entregar un apoyo focalizado en base a las reales necesidades cognitivas, de autoestima y culturales de los estudiantes. En la estructura interna de la UACH, en una de las unidades dependientes de la Vicerrectoría Académica y de la Dirección de Asuntos de Pregrado, específicamente en la Unidad del Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado (UAAEP),<sup>257</sup> se implementó el Programa *Kimeltuwün Rüpü*.

<sup>258</sup>

Estos aspectos de caracterización e intervención más integral y pertinente, se reconocen como los principales fines orientadores en la ejecución del programa, que se traducen en objetivos de apoyo, consistentes en favorecer la integración a la vida universitaria de los estudiantes de origen Mapuche y de zonas rurales vulnerables pertenecientes a los primeros tres quintiles, procurando fortalecer las competencias básicas (química, física y matemáticas), genéricas (estrategias de estudio y autoestima) y favorecer la identidad e interculturalidad dentro de la universidad.

---

<sup>257</sup> Unidad que depende directamente del Departamento de Aseguramiento de la Calidad e Innovación Curricular (DACIC), de dicha Dirección.

<sup>258</sup> A continuación, se presentan antecedentes obtenidos desde la sistematización contenida en el documento de Tesis del 2012 de la Escuela de Antropología de dicha Universidad. Integración Educativa de Jóvenes Mapuche participantes del Proyecto Kimeltuwün Rüpü en la UACH. Instituto de Ciencias Sociales, Escuela de Antropología. Tesis para optar al título de Antropóloga y Grado de Licenciada en Antropología, Paulina Natalia Vera Klein, 2012.

La iniciativa, si bien comenzó a ser implementada en 2008, su continuidad se ve interrumpida durante los 2009 y 2010, debido a que no se contaba con los recursos financieros para su realización. Posteriormente, el 2011 se retoman las acciones orientadas principalmente en la ejecución de tutorías en asignaturas específicas tales como: química, física y matemáticas. La ejecución del programa durante el período 2011- 2012, estuvo marcada por movimiento estudiantil lo que afectó el normal desarrollo del año lectivo. En términos de cobertura, se observa un aumento de la matrícula de primer año, de estudiantes que declaran pertenecer a pueblos originarios. Desde el 2008 con 151 matriculados hasta el 2011 y 2012 en que se mantiene estable la cifra de 261, lo que para el 2012 corresponde al 17,4% de los estudiantes de primer año matriculados en la sede de Valdivia. De este total (261) del 2012, unos 246 estudiantes declararon pertenecer al Pueblo Mapuche.<sup>259</sup>

Entre los principales contenidos de trabajo del Programa *Kimeltuwün Rüpü* de la UACH, destacaban las tutorías en las asignaturas de mayor complejidad, las jornadas de conversación, reflexión, ciclos de cine, ceremonias y vinculación con el entorno, entre otras. La finalidad de estas actividades era propiciar que los estudiantes asumieran su pertenencia a alguno de los Pueblos Originarios en el contexto universitario, a través de la legitimación y el reconocimiento hecho por pares científicos, artísticos y académicos. Asimismo, se esperaba potenciar la participación de estudiantes de zonas rurales y la comunidad en general en lo referido a costumbres y eventos de los pueblos originarios. En cuanto a las dificultades, surgieron la baja participación en algunas actividades, tanto de los estudiantes de pueblos originarios, como del resto de la comunidad educativa, así como también el hecho, reconocido por los propios profesionales a cargo del programa, de requerir mayor capacitación y especialización en estas temáticas.

#### *Programa Rüpü Universidad de La Frontera*

Las tres universidades presentadas previamente en esta sección refieren a la Universidad de La Frontera como entidad impulsora en la implementación de los programas en esas instituciones. Como también se aprecia que todas estas iniciativas comparten objetivos y una metodología común, que corresponden al Programa “*Rüpü*” (expresión traducida del Mapuche como “camino”) de esta casa de estudios. Esta iniciativa manifiesta como objetivo, fortalecer e innovar la estrategia institucional orientada a la inclusión académica y sociocultural de estudiantes Mapuche, que mejore los logros de aprendizajes y favorezca su integración a la vida universitaria en un contexto educativo equitativo e inclusivo. Con esta intervención afirmativa, la Universidad de La Frontera busca lograr impactos en mejorar las tasas de ingreso, retención, avance curricular y titulación oportuna de los estudiantes Mapuche. Además, de instalar un sistema de monitoreo que permita realizar un seguimiento semestral y evaluar el proceso de aprendizaje periódicamente. Agregar que, en el proceso de ejecución del programa, se contribuye a generar un clima organizacional y académico que brinde un espacio acogedor e inclusivo para la vida universitaria de los estudiantes Mapuche.

---

<sup>259</sup> Otros siete estudiantes se dividen entre las etnias Atacameña, Aymara, Colla y Rapa Nui, en tanto ocho no especifican.

También, se busca que todos los estudiantes de esta casa de estudios logren conocer, valorar y respetar el patrimonio de la cultura Mapuche. De esta forma se espera avanzar hacia la sensibilidad intercultural en la comunidad universitaria y en las políticas de formación académica, traducándose estos objetivos, en acciones de apoyo académico culturalmente sensible y pertinente.

Desde sus inicios el Programa *Rüpü* (2003) ha tenido como propósito contribuir a visibilizar y sensibilizar a la comunidad académica y universitaria respecto de la situación de desventaja inicial y, por tanto, de falta de acceso a iguales oportunidades que afecta a un grupo significativo de la población estudiantil, como son los estudiantes Mapuche. A la par, tiene por objetivo generar las acciones necesarias para revertir tal proceso, y ha implementado una serie de estrategias de apoyo tanto en lo académico como en lo cultural, fortaleciendo expectativas de éxito académico y su identidad Mapuche, a través de un modelo sociocultural de aprendizaje de acción afirmativa.<sup>260</sup> También busca el fortalecimiento de redes asociativas que trascienden lo estrictamente académico, y constituir un lugar validado, dado que algunos talleres son dictados por dirigentes tradicionales de Comunidades Mapuche de la Región que, desde su vivencia personal, dan a conocer sus experiencias en determinados ámbitos.<sup>261</sup> Además, se ha logrado permear las estructuras académicas y administrativas, con otros hechos simbólicos, tales como: la incorporación oficial en el calendario académico del día de los Pueblos Indígenas, y la autorización para izar la bandera Mapuche en fechas especialmente solicitadas por los estudiantes de una agrupación Mapuche.

En términos metodológicos, para mejorar las estrategias académicas institucionales, se trabaja en base al modelo de aprendizaje sociocultural entre pares, diseñando la modalidad de trabajo con tutores; estos últimos, estudiantes de cursos superiores con ascendencia Mapuche. Lo anterior, es uno de los principales insumos para avanzar en el desarrollo de prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad cultural y que generen espacios académicos de fortalecimiento cultural para los estudiantes de la Universidad de La Frontera.<sup>262</sup> En el proceso de matrícula,

---

<sup>260</sup> Contribuye a esta visibilización, la instalación del Programa físicamente, con una infraestructura pertinente en lo cultural en el campus principal (Andrés Bello) reconocida como la “Rüpü Ruka” instalaciones al interior de la UFRO que identifican al estudiante mapuche con su cultura. En lo operativo sirve como lugar de reunión, sala de talleres, computeca y oficina administrativa; y se ha transformado con el paso del tiempo en un lugar con identidad de encuentro en torno a la cultura mapuche, permitiendo allí la reproducción de prácticas sociales y culturales por parte de los estudiantes. Es habitual el uso del “mapudungun”; el consumo del “mate” y “sopaipillas” como parte de una recreación de los lugares de origen de estos estudiantes.

<sup>261</sup> En el campus Andrés Bello de la Universidad de La Frontera, se ubica la Rüpü Ruca está en un sector donde hay otras unidades vinculadas a esta temática como es el Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales y el Centro de Documentación Indígena.

<sup>262</sup> En ese marco se asume que la generación de espacios de diálogo, discusión e interacción positiva, hace posible avanzar hacia el respeto necesario a los Pueblos Indígenas y disminuir los prejuicios que aún subsisten; lo que también se promueve en las diversas actividades artísticas, culturales y de vinculación con el entorno, que se ejecutan a través del Programa. Así, el Rüpü técnicamente se puede definir como un programa de inserción integral; con enfoque de inclusión educativa; una iniciativa que tiene por finalidad mejorar los conocimientos y metodologías de

entre los registros de información básica del estudiante, destaca el registro generado por la esta universidad, denominado Formulario Integrado de Admisión. Este instrumento permite identificar el “AMD”; abreviatura que refiere a la Ascendencia Mapuche Declarada. Más allá de un tema administrativo (matrícula) y del aspecto técnico (cuantificación), este procedimiento posibilita la visibilización de todas aquellas personas que se auto declaran ante la institucionalidad educativa como “Mapuche”, trayendo consigo en este acto una serie de implicancias personales, sociales, culturales y políticas.<sup>263</sup>

En cuanto a los resultados e impactos del programa, existen informes (Candia, et al., 2013: 75) que demuestran que los estudiantes Mapuche que participaron del *Rüpü*, fueron aquellos que tenían mayores debilidades académicas iniciales de ingreso y que, después de su participación, lograron homologar tanto sus indicadores de retención, promedio ponderado semestral y avance curricular, con el resto de los estudiantes.<sup>264</sup> A partir de la experiencia *Rüpü* es posible destacar ciertos indicadores cuantitativos exitosos que fueron comprometidos al inicio del proyecto, tales como tasas de retención y aprobación; pero también destacan aspectos cualitativos que surgen producto de la ejecución de este tipo de iniciativas; que en este caso cuenta con el apoyo del MINEDUC; entidad esta última que financia y supervisa el cumplimiento de los hitos definidos para este programa. El “*Rüpü*”, actualmente vigente producto de un convenio con dicho ministerio ha influido como modelo de aprendizaje sociocultural en otras universidades del sur de Chile. Destaca su consolidación y permanencia en el tiempo, ejecutado desde hace más de 15 años, producto de la Cooperación Internacional, específicamente de la Fundación Ford, “manteniendo en lo sustancial la filosofía inspiradora de ser una iniciativa de inclusión y plataforma de igualdad de oportunidades”, refiere la encargada académica de esta iniciativa.<sup>265</sup>

En síntesis, constatamos las primeras diferencias interinstitucionales. Respecto a Visión y Misión y la omisión de toda referencia a la población estudiantil indígena. Agregar que, en los Planes Estratégicos de Desarrollo, la ausencia de la variable étnica es evidente. En otro orden, solo dos universidades -con diferencias en cuanto

---

aprendizaje de aquellos estudiantes con debilidades académicas y facilitar su inserción en la vida universitaria, partiendo del reconocimiento de sus particularidades socioculturales.

<sup>263</sup> El Formulario Integrado de Admisión (FIA) se aplica todos los años en el proceso de matrícula de los estudiantes de primer año y tiene una serie de ítem referente a la familia del estudiante y a sus características sociales. Una de las preguntas que se realiza es “¿Tienes ascendencia Mapuche?”, la respuesta positiva identifica a los estudiantes Mapuche. Adicional a ello se consulta por la pertenencia a algún pueblo originario y también por el dominio del idioma en el cual se incorporó el mapudungun. Todos los antecedentes del FIA permiten caracterizar a los estudiantes de la Universidad de La Frontera.

<sup>264</sup> Los datos utilizados en el estudio “Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes Mapuche de la Universidad de La Frontera e incidencia de los Programas de Apoyo Académico” se consideraron las cohortes de ingreso del 2006 a 2011, observándose que los estudiantes Mapuche en promedio tienen un Promedio Ponderado Semestral (PPS) al primer año de 4,45 y los estudiantes Mapuche participes del *Rüpü* un 4,6 de PPS. En términos de aprobación de asignaturas, los estudiantes Mapuche de primer año aprueban en promedio un 75% y los estudiantes *Rüpü* un 78%.

<sup>265</sup> Ruth Candía Cisternas, Encargada Académica del Programa *Rüpü*, abril 2019.

a cobertura e impacto- mantienen programas académicos dirigidos a estudiantes Mapuche. En cuanto a admisiones especiales, todas disponen de cupos, pero varían en formas y priorización que le asignan. En los aspectos comunicacionales, cinco de las seis, aluden a conceptos indígenas en su comunicación web, pero en los contenidos variables de sus sitios web tienden a ser de suma transitoriedad. En lo que compete a la acreditación institucional, todas omiten alusión directa, con la excepción de la Universidad de Los Lagos, que destaca en este ámbito.

A continuación, desarrollaremos, el componente de las características del estudiantado Mapuche, segundo aspecto en este análisis, y que revisten importancia para los procesos de planificación de las políticas universitarias. Técnicamente, a este conjunto de características se le denomina como perfil de ingresos o condiciones de entrada de los estudiantes. Asumiremos esta última denominación y nos referiremos a “condiciones de entrada del estudiantado Mapuche”. La información recolectada es a partir de entrevistas a actores claves al interior de las seis universidades en estudio, todos ellos relacionados con la gestión institucional en esta temática.

### **3.3. Condiciones de entrada del estudiantado Mapuche**

#### **3.3.1. Características Socioculturales**

Las universidades consultadas, sobre estas características del estudiantado Mapuche, respondieron con un importante despliegue de apreciaciones y definiciones. Los énfasis internos, en la categoría de “Características Socioculturales” se expresó en 14 subtipos de respuestas. En lo específico, destacan aquellas que mayoritariamente refieren sobre “capital cultural” del estudiante Mapuche. Así, estos énfasis están dirigidos a que estos estudiantes dispondrían a su haber de este significativo “capital cultural”. En ese marco, también hay que destacar que dicho elemento, concita el mayor peso, en el plano de las características socioculturales, en términos de las descripciones que las universidades perciben de estos estudiantes.<sup>266</sup>

Hay que señalar que el “capital cultural” estudiantil Mapuche, es presentado como un recurso significativo de orgullo identitario; en cierto modo, inherente al sujeto Mapuche, expresado como señal de resistencia y, de algún modo, valorado y reiteradamente sugerido como un elemento a ser preservado en las aulas universitarias. Este capital cultural también está sesgado por un énfasis preservacionista y coincide con cierto grado de exotización a lo indígena por parte de la institucionalidad universitaria. En esa línea, las expresiones más recurrentes, para dar cuenta de este “capital cultural”; son que los estudiantes Mapuche: “reconocen la práctica frecuente de sus costumbres; se sienten orgullosos; adhieren

---

<sup>266</sup> Agregar que, en esta línea, sigue un largo detalle de estas percepciones, tales como que “los urbanos no se interesa mayormente por su cultura; los de sectores rurales, son más cercanos a la cultura mapuche y varios de ellos han vivido en comunidades; participan activamente en sus comunidades en actividades propias de su cultura; respeto a las tradiciones; alto interés por reivindicar su cultura; promueven el lenguaje y tradiciones de la cultura mapuche” complementando las antes señaladas.

a las reivindicaciones políticas y territoriales; reconocen sus nexos con la etnia; se enorgullecen de sus características socio culturales; su capital cultural es distinto en comparación con sus compañeros de mismo curso, proveniente de la ciudad” por citar algunas.<sup>267</sup>

En un segundo lugar, dentro de estas “características socioculturales”, se instala como elemento una amplia referida al “Mundo Rural y/o Ruralidad”. Este elemento es percibido como algo inherente al estudiantado Mapuche, y tiende a asumirse esta ruralidad como una condición adscrita y donde provenir del sector rural ha hecho que el sacrificio, las dificultades y el atraso sean características propias de ese ámbito. En esa lógica, las personas provenientes del medio rural, al ser contrastadas con las dinámicas universitarias, tienden a obtener una connotación negativa.<sup>268</sup> Resumidamente, es posible identificar que los estudiantes Mapuche que provienen del “campo”, o de “comunidades rurales”, son exponentes de un supuesto atraso y/o carentes de oportunidades, escaso desarrollo y, por ende, con una serie de debilidades en herramientas socioculturales para enfrentar la educación universitaria dada esta extracción rural. Además, y en otro plano, esta lógica produce un efecto de auto referencia pues, el lugar donde se emplaza la casa de estudios y desde donde se realizan los análisis comienza a transformarse en lo urbano y por ende lo moderno. En esa lógica, todo lo que escapa a ese lugar, adquiere la connotación de “rural” y por ende “atrasado”.<sup>269</sup> Estos dos elementos socioculturales antes desarrollados en el perfil de los estudiantes Mapuche, como son su “capital cultural”, derivado de su pertenencia al pueblo Mapuche y, su origen mayoritario del mundo rural, son aspectos desde el enfoque de la inclusión social y educativa, debieran aparecer como orientadores de las políticas institucionales; lo que en la práctica no ocurre, ya que si bien puede aparecer a nivel declarativo, no se materializa a nivel programático.

Seguidamente, y sin muchas diferencias en la distancia de preferencias con la ruralidad, se sitúa otro conjunto de acepciones que califica a estos estudiantes como “vulnerables socioeconómicamente”. Esta vulnerabilidad social y económica se manifiesta con la expresión en la jerga universitaria sobre los “bajos quintiles”. Esta última y popular acepción, entre el estudiantado, está íntimamente ligada por la política gubernamental de Becas y Ayudas Estudiantiles que asignó, durante varios años, en base a quintiles de ingresos de los grupos familiares, dichos beneficios

---

<sup>267</sup> En este ítem de “capital cultural” se le asocia a orgullo, reivindicación, lucha por sus derechos, identidad, idioma, vivir en comunidad, participación cultural, respeto a las tradiciones” y por ello, que las expresiones refieren a que “algunos jóvenes Mapuche se manejan en las tradiciones; respeto por sus tradiciones en las aulas que estos estudiantes transmiten en forma habitual; desean dar a conocer su historia; manifiestan o asumen su identidad. También, pero ínfimamente, opiniones en contrario, como que: “no todos estos estudiantes tienen una identidad clara de ser mapuche, algunos solo llevan el apellido (y con dificultades)”.

<sup>268</sup> Precisar que los sujetos que residen en el sector rural tendrían mayor capital cultural, que aquellos que residen en el sector urbano, a juicio de nuestros entrevistados.

<sup>269</sup> En esa línea, las expresiones habituales en su mayoría califican como: “En general son jóvenes que provienen de comunidades rurales; sectores de alto nivel de ruralidad; provienen de comunas; zonas rurales; sectores aledaños; sectores campesinos; comunidades indígenas del sector rural; medio rural tradicional; de los alrededores; migración de sus territorios”, por referir algunas.

gubernamentales. Sin embargo, la asociación implícita que revisten las características socioculturales de los estudiantes Mapuche con “Vulnerabilidad Socioeconómica” está conceptualmente relacionado al fenómeno de “indigenización de la pobreza” que hemos descrito con anterioridad. En el plano de las opiniones universitarias, se expresan un conjunto de aseveraciones técnicas, pero centrados en identificar y calificar a este segmento de estudiantes como los que: “pertenecen a los tres primeros quintiles; pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población; ingresan con gratuidad; provienen de los dos primeros quintiles; quintiles más bajos de la estratificación socioeconómica; vulnerados y empobrecidos; 40% más vulnerable según Registro Social de Hogares; vienen de internados y hogares; provienen de sectores populares; medios bajos o pobres”, por mencionar algunas de las más recurrentes.

Este indicador de vulnerabilidad socioeconómica, por parte de las universidades, confirma la ubicación de los estudiantes Mapuche en la posición de sujetos beneficiarios y grupo objetivo preferente de las Políticas Públicas. La cobertura que presta la institucionalidad universitaria para estos fines es un elemento que otorga legitimidad y validación institucional a algunas casas de estudios, por cumplir así estas universidades con su rol de prestador de servicios de un derecho garantizado.

Agregar que, en un cuarto lugar, muy cercano a los dos últimamente nombrados, aparece otra serie de referencias vinculadas a “Capital Social”. Pero esto último se inscribe en un contexto dicotómico y equilibrado, dividiendo las percepciones en dos grandes ámbitos. Por un lado, aquellas instituciones que refieren un déficit en los estudiantes Mapuche; vale decir, un estado carencial de capital social, que produciría que los alumnos experimentarían problemas de habilidades sociales, autoestima negativa, timidez y dificultades de adaptación respecto a las herramientas habituales que se espera contar en la vida universitaria.<sup>270</sup> Y, por otro lado, se advierte una serie de percepciones en sentido contrario; es decir, se destaca el hecho de que justamente estos estudiantes contarían con capital social, elemento resiliente que les permitiría sortear los escenarios desventajosos a los que son expuestos durante el proceso formativo.<sup>271</sup>

---

<sup>270</sup> Recordemos que, además, secundaba el hecho referido al origen rural y terciaba, la Vulnerabilidad Socioeconómica y en cuarto lugar se posicionó este déficit de capital social, por un lado y por el otro, la valoración positiva de contar con dicho capital, expresado en Resiliencia y solidaridad. Esta dicotomía, se expresaba en la fase negativa de la siguiente forma y así era posible advertir: “escaso capital social; problemas de relacionarse con sus pares; personas de bajo perfil; retraídos; y desventajas en competencias básicas” por referir algunas. Respecto a quienes lo expresaban en fase positiva, se encontraban las expresiones que señalaban: “Tienen mayor Resiliencia ante malos resultados; respetuosos y abnegados; son solidarios entre ellos; apoyarse mutuamente en el proceso formativo; respetuosos de sus pares y docentes” entre otras.

<sup>271</sup> En un quinto lugar, bastante alejado de los cuatro aspectos antes señalados, se sitúan algunas opiniones que pueden aglutinarse sobre: “primera generación de sus familias que ingresa a la universidad” y además que son estos estudiantes son en ocasiones “padres y/o madres” y con ello les demandaría otras responsabilidades, conflictuándolos con los estudios.



### 3.3.2. Características Académicas

En primer término vale destacar que existe mayoritariamente coincidencia entre las universidades del estudio, en términos de establecer que las condiciones de entrada de los estudiantes Mapuche son deficitarias. Dicho déficit es atribuido al hecho de que provienen de “establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados”; dupla de dos tipos de instituciones que representan y cargan con la responsabilidad de ser exponentes de mala calidad educativa, por lo general. En esta línea, se advierte un importante grado de coincidencia en describir con exactitud a este tipo de colegios, y no otros, como los espacios que albergaron al segmento indígena previamente a su ingreso a las universidades. En tal sentido, este aspecto se constituye en un signo distintivo de las Características Académicas de los estudiantes Mapuche. Agregamos que, volverá a repetirse este aspecto en otra categoría consultada (problemáticas académicas) y que más adelante abordaremos.

En las Características Académicas, el provenir de establecimientos municipales y particulares subvencionados, acompañará un conjunto de problemáticas académicas del estudiante Mapuche universitario. También es necesario señalar que, dada su reiteración y coincidencia por parte de la institucionalidad universitaria, en todos sus niveles, esta situación tiende a producir un sesgo eximente de algunas responsabilidades universitarias cuando se manifiestan problemáticas en los inicios del proceso de formación profesional. Además, que, el provenir de este tipo de establecimientos produciría efectos -a largo plazo- que puede durar los primeros años de vida universitaria, según se refiere por parte de estas universidades.<sup>272</sup>

En un segundo nivel y consecuentemente por esta condición de la enseñanza media, se manifiesta otro ámbito de estas características académicas en las aulas universitarias, y que es referido reiteradamente como: “un alto déficit en la preparación académica” del estudiante Mapuche. En tercer y cuarto lugar, con escasa diferencia entre ambos, se ubica un conjunto amplio de definiciones sobre “inexistencia de diferencias académicas entre Mapuche y no Mapuche”, dado que las dificultades avizoradas en los procesos formativos serían comunes a toda la comunidad estudiantil y por ende no se inclinan por hacer distinguos. El otro conjunto

---

<sup>272</sup> De forma tal, que se asume que las condiciones de entrada (la descripción académica) terminan siendo subvaloradas respecto de aquellas que se manifiestan en el proceso formativo propiamente tal. No obstante, sigue atribuyéndose a una condición de entrada que en este caso corresponde al tipo de colegio de proveniencia, grados crecientes y permanentes de responsabilidades en el proceso de formación profesional. Acá primó, mayoritariamente, la categoría relacionada con “establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados”, que en este contexto cobra expresamente un conjunto de valoraciones de carácter negativo. En ese marco, este tipo de instituciones son aludidas con variados calificativos, que van desde responsables de una: “mala base; muy mala base; establecimientos precarios; no tienen una base educativa adecuada; educación no es la mejor; liceos de las mismas localidades donde viven; escuelas públicas de campo”, por citar las más recurrentes. Sin embargo, es preciso señalar que se advierte, que las opiniones giran más específicamente en torno al espacio “municipal” que, a los denominados, particulares subvencionados, como también en la asociación que se realizan entre “municipal y público” que para algunos resulta ser similar.

de indicadores refiere una “proactividad y competencias actitudinales” a estos estudiantes Mapuche para enfrentar las dificultades propias de la vida académica.<sup>273</sup>

### 3.3.3. Características Socioculturales y Académicas: Yuxtaposiciones

Al intentar fusionar ambos aspectos, se percibe una notoria diferencia en detalles y profundidad de la información por parte de las universidades respecto a una y otra categoría de análisis. En esa línea, la información es más precisa y extensa cuando se describen los aspectos socio culturales, no así cuando se refiere a los académicos. Estos últimos menos desarrollados, lo que resulta algo contradictorio, dado que, como entidades formadoras, se tiende a confiar que las universidades disponen de un mayor acervo técnico, justamente sobre estos tópicos. Una explicación provendría que las condiciones de entrada de los estudiantes, en lo concerniente a aspectos académicos, están bastante estandarizados a indicadores de rendimiento de la enseñanza media, las cuales terminan siendo algo desconocidas o subvaloradas por parte de las comunidades universitarias, a excepción de las unidades técnicas del pregrado que deben operacionalizar dichos procedimientos. Contrariamente, prevalece de forma importante, una buena capacidad de esfuerzo diagnóstico sobre las particularidades socioculturales, revelando un importante capital técnico de diagnóstico sobre el estudiantado Mapuche de parte de las universidades. Sin embargo, este bagaje se desarrolla a un nivel operativo y, como tal, debe coexistir de todas formas con la invisibilización institucional en esta materia en las respectivas casas de estudios.

En esta materia se aprecia una desconexión entre los niveles de la gestión institucional, donde los objetivos y valores asociados a la inclusión social y educativa aparecen cada día, de manera incremental, siendo declarados, pero no se articulan adecuadamente en los niveles de planificación y operacionalización. A partir de estos resultados, se constata que la experiencia de los actores claves que tienen claridad diagnóstica, tampoco logran permear la temática indígena al resto de la institucionalidad universitaria.

Al generar ciertas yuxtaposiciones en ambas categorías, se advierte claridad respecto a que las ventajas asignadas al capital cultural son independientes a que los estudiantes hayan cursado sus estudios en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados. Así, el capital cultural se torna en un elemento que no es cuestionado, por el hecho de que los establecimientos educacionales de enseñanza media sean vistos y asumidos como deficitarios, condición señalada por las universidades encuestadas.

En otro orden, es posible hacer coincidir lo sociocultural y académico, en torno a la “Vulnerabilidad Socioeconómica” del estudiantado Mapuche, expresándolo en una secuencia de causa efecto. Así, al describir en las características socioculturales el

---

<sup>273</sup> En un quinto lugar, con escasa adhesión de parte de las universidades entrevistadas, refieren como característica académica, el que los estudiantes Mapuche presentan “malos puntajes PSU” y eso sería una constante que se extiende durante el proceso de formación.

ámbito de Vulnerabilidad Socioeconómica, circunscribe forzosamente a los sujetos Mapuche a desarrollar sus estudios en aquellos establecimientos educacionales de enseñanza media que, para nuestros efectos, son evaluados por las universidades como de menor calidad educativa. En este caso, “Colegios Municipales y Particulares Subvencionados”, reflejan lógicamente esta calificación deficitaria, en tanto la mejor valoración de calidad la obtienen los Colegios Particulares Pagados; inaccesibles para las familias Mapuche. En esta lógica, de los tres tipos de establecimientos, es el municipal -también referido, como lo público-, el que carga con los bajos indicadores en la preparación del ingreso a la Universidad, problema que se extiende a los subvencionados en menor medida.

Además, el hecho de provenir de “sectores rurales”, adquiere una connotación de atraso y aislamiento para los informantes entrevistados y definiría a los estudiantes Mapuche que, por esta situación, no alcanzarían estándares de suficiencia, tanto en sus establecimientos de origen, como posteriormente en las universidades. Este aspecto nos resulta del todo interesante en términos de proyección sociológica, al atribuirse resultados académicos de la enseñanza media (también universitaria) por su condición rural. De ahí que, lo que se denomina “déficit en la preparación académica” del estudiante Mapuche universitario, es una amplia gama de situaciones que también suma el antecedente que sea del sector rural.<sup>274</sup> La presencia de escaso capital social es visto para con los Mapuche, cuando estos estudiantes no se integran, no comparten o no cuentan con el mismo nivel de sociabilidad que los no Mapuche, pero otra dimensión reviste esta categorización, a la hora de situarlo en el plano académico, donde sí se aprecian ciertos sectores estudiantiles Mapuche con “pro actividad” y competencias actitudinales.

Este conjunto recurrente de calificaciones desde las universidades sobre de situación de vulnerabilidad socioeconómica, aislamiento, ruralidad, colegios de origen con bajos indicadores de calidad, son todos elementos que configuran la percepción sobre exclusión social y educativa de los estudiantes Mapuche en las universidades.

### 3.3.4. Problemáticas Académicas

Al revisar internamente la categoría de “Problemáticas Académicas” destaca un conjunto diverso de énfasis que reviste en las distintas entidades educativas del estudio. En ese marco, las Problemáticas Académicas sitúan, en primer término, a una serie de “Dificultades en asignaturas o ámbitos específicos” y es así como, de estas destacan las relacionadas a Lenguaje, Comunicación y Expresión escrita. En esta lógica, y revisando con más detalle, podríamos sostener que más que Lenguaje y Comunicación propiamente tal, a lo que efectivamente refieren es a esos aspectos adyacentes, tales como: expresión escrita, redacción, ortografía, comprensión lectora y hábitos de estudio, para enfrentar determinados trabajos académicos y

---

<sup>274</sup> Es posible encontrar asociaciones en este sentido, tales como: “alta ruralidad”; “dificultades de acceso a educación en zonas rurales”.

evaluaciones.<sup>275</sup> En esta problemática de las “Dificultades en asignaturas o ámbitos específicos”, aparece otro aspecto vinculado, prácticamente igualado en importancia a las dificultades de Lenguaje y Comunicación, que son las “complejidades en el área de las Ciencias Básicas”. Aquí, el detalle problemático es muy específico y destacan, las aseveraciones coincidentes sobre: “el tema de las del área de matemática, biología, química; conocimientos básicos del área matemática; matemática, operatoria básica, razones y proporciones; mala base en ciencias básicas” y expresiones que revelan déficits de estas materias. Continúan enfatizando en: “que la problemática es la nivelación de los primeros años con las ciencias básicas; especialmente en la asignatura de matemática; en el área del razonamiento matemático, demuestran ciertos obstáculos de comprensión para el análisis de algunas problemáticas, como las económicas; matemática y en general los ramos científicos”, por señalar algunas de estas percepciones.<sup>276</sup>

Un segundo ámbito de las problemáticas académicas, pero esta vez ubicado levemente por debajo de la antes señalada, son los que refieren a “Deficientes hábitos de estudios y docencia”, comprendiendo los hábitos: metodologías y déficits en la búsqueda de información. Un aspecto menor de este ámbito refiere sobre la docencia, al señalarse “enfoques errados de docencia”; que alude más bien a falta de comprensión y sensibilidad a la diversidad cultural por parte de los docentes principalmente.<sup>277</sup> Aparece también, pero sin importancia para efectos del peso de respuestas, una universidad que refirió bajos puntajes en la PSU y NEM de estos estudiantes como problemáticas académicas. De este análisis se destaca que se identifican dos aspectos de la problemática: “deficientes hábitos de estudios y docencia”, lo que pone el foco en que, para superar la exclusión educativa que afecta a los estudiantes Mapuche, se debe trabajar con los propios estudiantes

---

<sup>275</sup> Al respecto, se las describen, como: “poseen mala redacción; les cuesta bastante expresar en palabras lo que desean decir; les cuesta bastante exponer; la timidez de consultar, si no ha entendido; comprensión de textos leídos; redacción; capacidad de análisis; tienen escaso vocabulario; problemas de lectura; comprensión lectora; escritura; expresión oral; falta de hábito de lecturas, vacíos en cuanto a “cultura general”, comprensión lectora, habilidades de redacción clara, estructuración de sus respuestas y trabajos” entre las más clarificadoras. Agregar, que en ocasiones se detalló más este punto. Así, se describía: “en todas las áreas, pero más específicamente en lenguaje (comprensión, ortografía, redacción, análisis, reflexión, etc.), también en idiomas como inglés (competencia genérica institucional) las estudiantes manifiestan muchos problemas...” Otras en la misma dirección: “Como ya se indicó, creo que presentan importantes deficiencias en su capacidad redacción y por tanto en la capacidad para explicar y explicarse diversas materias y contenidos. Lo anterior redundo en calificaciones deficientes, en promedio más bajas que el resto de sus compañeros”, entre las opiniones vertidas.

<sup>276</sup> Otras posiciones de igual connotación son: “Las dificultades académicas se presentan mayoritariamente en el área de las ciencias básicas”. Complementa otra en esta dirección: “las principales problemáticas se encuentran en asignaturas del área matemática; los niveles de comprensión y asimilación de las materias de área matemática, les cuestan bastante más, puesto que la base que traen que es más mala que el resto de sus compañeros”.

<sup>277</sup> En lo que respecta a los “deficientes hábitos de estudios” se despliegan referencias a: “Metodología para estudiar; búsqueda de la información y técnicas de estudio; no saben estudiar, no conocen hábitos de estudios, son intermitentes en su trabajo académico; mala base para estudiar por malos hábitos de estudios; es necesario reforzar los hábitos de estudios y suspensión, además retiros de la universidad por malos hábitos de estudios” entre las más citadas.

(hábitos, competencias, nivelación) y también con los docentes. Para estos últimos, se alude a capacitación en competencias para trabajar con alumnos Mapuche, desde un aspecto integral, más allá de lo pedagógico, para corregir lo que los entrevistados definen como “enfoques errados de docencia” a la hora de interactuar con comunidades estudiantiles Mapuche.

En un tercer lugar de importancia se sitúa como elemento caracterizador de esta problemática, lo que se ha calificado como “Colegio de Origen”. Dichos establecimientos de Enseñanza Media adquieren, en este contexto, una connotación de carácter negativo, deficitaria y asociada a una mala calidad. Por defecto, los “Colegios de Origen”, aparecen instalados en un sitio de asumir la responsabilidad, no toda, pero de parte importante, de ser los causales de las problemáticas académicas de los estudiantes Mapuche en la Universidad. Probablemente, si siguiéramos esta lógica, no escaparían los no Mapuche que presentan problemas académicos en la universidad. En esa línea, lo anterior se expresa en variadas aseveraciones que señalaban: “dado el origen de los colegios de los cuales provienen; al venir de colegios vulnerables; provienen de Liceos o Colegios con una exigencia bastante inferior; mala base adquirida en establecimientos secundarios; por establecimiento de proveniencia educativa; por la mala base que traen algunos, provienen de escuelas de menor nivel académico, probablemente rurales”, entre las más recurrentes. Agregar que, acá ingresan a este conjunto de definiciones los establecimientos de carácter politécnicos y técnicos profesionales, también señalados como deficitarios.<sup>278</sup>

En un cuarto lugar se ubica el conjunto de opiniones que apuntan a que el “sistema educativo no considera los aspectos culturales” y, como tal, es factor importante de deserción estudiantil Mapuche, al sentirse estos últimos rechazados por su condición cultural. En ese marco, se señala que: “el sistema educativo actual no considera la identidad cultural, la cosmovisión y la socialización entregada desde la familia de origen; la educación los somete a un proceso de negación y debilitamiento de la autoestima; no existe en la universidad una oferta académica de carácter cultural o intercultural; la universidad no valida saberes y contribuya al desarrollo de su identidad y ponga en valor la diversidad cultural entre los estudiantes” por mencionar algunas.<sup>279</sup> Seguidamente, se ubica como problemática la “vulnerabilidad socioeconómica”, que es relacionada con el hecho que el estudiante Mapuche traería consigo un conjunto de dificultades prácticas vinculadas con la adaptación a la vida universitaria de parte de estos estudiantes con esa problemática. Se aprecia

---

<sup>278</sup> Agregar que, en este mismo sentido, se señala: “ya que nuestros estudiantes más descendidos son aquellos provenientes de las zonas rurales y de liceos politécnicos, debido al tipo de enfoque de la educación media recibida”. Otras opiniones fueron, “como mencione en su gran mayoría los estudiantes provienen de liceos técnico profesional y no cuentan con una base sólida académica en los ramos supuestamente básicos en la secundaria (matemática, lenguaje, física, química, biología, entre otros)”. Para finalizar con quienes señalan que “provienen de colegios técnicos, podrían tener menor formación en ciertas áreas, por tanto, se les podría dificultar cursar algunas materias”.

<sup>279</sup> Agregar que a esta condición se puede sumar la opinión, menor, pero de varias universidades, que la “adaptación del mundo rural al urbano”, trae consecuencias académicas.

escasa distancia entre estos dos últimos aspectos, no obstante, un elemento común es que ambos tienden a no retener al estudiante Mapuche.

### 3.3.5. Problemáticas Socioculturales

En el lugar número uno se ubican dos aspectos, que con igual grado de importancia son referidas por las universidades en lo que son las Problemáticas Socioculturales. El primero guarda relación con lo que es denominado “Invisibilidad y escaso reconocimiento a la diversidad; y ausencia de espacios en las comunidades universitarias” y, en esa línea, para lo primero, priman las referencias que aluden a: “la necesidad de mayor visibilidad étnica; invisibilidad de identidad; silencio; exclusión intencional; no saben que son indígenas e identidad diluida”, por citar algunos. La ausencia de espacios, va en la línea de contar con normas e institucionalidad, pero algunas de las universidades refirieron también que los problemas se agudizan por “carecer de redes de apoyo, cooperación y escasa asociatividad” para enfrentar estos temas. El otro aspecto que comparte importancia, con invisibilidad y escaso reconocimiento a la diversidad, dice relación con la necesidad que perciben de “fomentar una inclusión institucional y en el sistema educativo superior” para los estudiantes Mapuche; mismo que debe comenzar primeramente en el aula, con procesos de sensibilización y análisis a la diversidad. En este sentido, se advierte que, primero, el énfasis sería fomentar la inclusión en el entorno más cercano, vale decir, aula e institución, y después el sistema educativo, entendiéndose esto último como un elemento más estructural. Acá, los entrevistados refieren que “el mayor problema es la inclusión en la sala de clases; problemas de adaptación, menor ingreso, invisibles para las políticas institucionales” entre otros. Aparece como interesante que se perciba como problemática recurrente la invisibilización de la temática étnica al interior de las universidades, aspecto que constata una situación advertidas por vastos sectores académicos y técnicos en la materia.

De igual forma, en un segundo lugar de importancia, se concentran dos categorías de respuestas de las casas de estudios que describen la problemática sociocultural Mapuche en términos de “desinterés cultural, autoestima e identidad deteriorada”. Al analizar brevemente el primero, las alusiones vinculadas son: “poco conocimiento de su cultura; vergüenza por reconocer su identidad; no practican su cultura y cosmovisión; no se identifican como Mapuche; falta de interés por aprender prácticas culturales, y; vergüenza por su condición de ser Mapuche” entre otras.<sup>280</sup> Agregar que se señala: “les cuesta integrarse a los equipos, baja autoestima, pérdida de cultura por creencias religiosas evangélicas y se restan de participar en las actividades culturales programadas por la universidad”. En esa línea, y con la misma importancia en términos de concentración de opiniones, se encuentra lo que

---

<sup>280</sup> Agregar, “les cuesta integrarse a los equipos, baja autoestima, pérdida de cultura por creencias religiosas evangélicas y se restan de participar en las actividades culturales programadas por la universidad”.

se denomina “Pérdida cultural por nuevo entorno urbano y discriminación”.<sup>281</sup> En tercer lugar, apreciamos que se instalan también dos conjuntos de opiniones vinculadas a “precaria situación socioeconómica”, de este segmento poblacional, y “déficit de habilidades sociales para el entorno universitario”.

### 3.3.6. Problemáticas Académicas y Socioculturales: Algunas vinculaciones

Ambas categorías, indistintamente, refieren a la situación de vulnerabilidad socioeconómica que el estudiantado Mapuche presenta durante su vida académica y, si bien, no es referido en el lugar protagónico de las opiniones universitarias, es constituyente a simple vista de una serie de situaciones problemáticas presentadas tanto en el plano académico como sociocultural. Esto constituye un argumento de larga data y vastamente reproducido por las institucionalidades universitarias. Al respecto, la asociación que se puede establecer entre pobreza y acceso a educación de calidad, resulta bastante sólida, en este tipo de estudiantes. De tal forma que, cuando se sindicó al Colegio de Origen como causante responsable, es en definitiva el establecimiento de Enseñanza Media que lega vulnerabilidad a la universidad, en el marco de esta lógica.

En el ámbito de las problemáticas, sean académicas y socioculturales, en lo general se advierte que las problemáticas académicas del Mapuche son, en su mayoría, por no decir en su totalidad, atribuidos a factores de corte estructural y, por ende, con esa lógica, se tiende a eximir de forma importante a las universidades de algún grado de participación y/o responsabilidad en la falencia académica que se está diagnosticando. En tanto, las problemáticas socioculturales, si bien mantienen dicha lógica, tienden a centrarse más en algunas acciones individuales. Los Colegios de origen, elemento reiterativo, como causantes de una serie de déficits en el proceso de formación profesional, es un argumento que también esconde una autocrítica a las propias institucionalidades universitarias respecto de esta materia. El que se señale por parte de estas, como problemática sociocultural del Mapuche, el hecho de que asiste a un escenario excluyente y por ende ameritan fomentarse líneas de inclusión institucional, ocupando una alta coincidencia de parte de las universidades, reviste por sí mismo, un avance en la materia, si se analiza en una óptica de autoevaluación organizacional. Sin embargo, en el plano académico, se sigue enfatizando lo que serían las condiciones ex ante, del ingreso universitario. Esta mirada de que las universidades deban asumir el conjunto de las problemáticas como una condición previa, que el estudiante Mapuche trae del medio externo al recinto universitario, revela en parte la inexistencia de una mirada integral de un

---

<sup>281</sup> En lo que respecta al otro aspecto referido (perdida cultural por nuevo entorno y discriminación) las expresiones recurrentes guardaban relación con una crisis que experimentarían los estudiantes por el hecho de migrar del campo a la ciudad; siendo lo rural una señal de prístino, pero atrasado y lo urbano, dinámico y complejo para los sujetos rurales. Aquí entonces priman referencias tales como: “deben enfrentar el nuevo entorno; dejar sus rituales comunitarios; desde un estilo rural hacia un establecimiento de educación complejo y urbano; que su cultura no está presente en el ámbito universitario; discriminados y por años postergados; resentimiento y postergación; viven situaciones de discriminación (bromas) por su fisonomía o por sus apellidos”, según se señalan.

sistema educativo que parte desde la prebásica y culmina en la enseñanza superior. Esa falta de sincronía e integralidad, refuerza la exclusión desde el nivel universitario y hace más complejo avanzar en la inclusión social y educativa.

En otro orden, al relacionar las “Características Socioculturales” y “Características Académicas” con lo que son las “Problemáticas Socioculturales” y “Problemáticas Académicas”, es posible advertir en las comunidades universitarias una mejor calidad de diagnóstico técnico respecto de las primeras dos categorías. Es decir, las “Características Socioculturales” y “Académicas” cuentan con mayor información, detalle, pormenores y profundidad, respecto de las “Problemáticas” sean estas “Socioculturales o Académicas”. De esta última en particular, cabe señalar que concitó una diversidad de opiniones, pero todas ellas posibles de reagruparlas en categorías relacionadas.<sup>282</sup> En las características socioculturales, se advierte un conocimiento profundo y que guarda relación con el vínculo disciplinario y técnico de los entrevistados que, en el marco de sus funciones interactúan cotidianamente con el segmento estudiantil Mapuche.

A lo antes señalado, es decir, mejor diagnóstico sobre las características que las problemáticas, constituye una situación que podríamos definir como de sesgo “sobre caracterizador”. Dicho sesgo debiera ser considerado en eventuales procesos de diseño de herramientas técnicas para el segmento estudiantil Mapuche, pues contribuye en avanzar en objetividad y -con ello- desalentar visiones estereotipadas sobre lo Mapuche de parte de la sociedad nacional. Así también, se hace necesario revisar los procesos evaluativos que refieren a capacidades institucionales efectivas -tanto internos y externos- para atender esta población en particular, cuando se señalan iniciativas que surgen como fruto de los problemas reales del estudiantado Mapuche.

Con este conjunto de antecedentes estudiantiles que hemos presentado, desde la percepción de los directivos y gestores programáticos en las universidades, se suma el análisis a los hallazgos de seis dimensiones de la política universitaria institucional que fueron descritos en la primera parte de esta sección. Ambos aspectos permiten esbozar algunas consideraciones finales que las hemos desplegado en la siguiente y última sección de este capítulo.

### **3.4. Algunas Conclusiones**

Se constata la persistencia de históricos problemas que afectan a los estudiantes Mapuche en materia de educación superior, específicamente referidos al ingreso y acceso efectivo a la oferta de las universidades, lo que configura una situación de exclusión educativa, que las políticas institucionales no han logrado abordar con respuestas que sean efectivamente pertinentes e inclusivas. Problemática que se relaciona a una situación dual que surge como una explicación: Por una parte, se evidencia una omisión consistente del Estado a través de sus políticas educativas

---

<sup>282</sup> Los distintos énfasis internos de la categoría de “Problemáticas Académicas” de los estudiantes mapuche se expresaron en la división de 17 subtipos de respuestas a esta categoría convocante.



para el sector universitario respecto del estudiantado Mapuche, políticas que en un sistema centralizado son uniformes sin distinciones territoriales y sin que exista en los hechos una autonomía universitaria para generar respuestas alternativas. Además, como una segunda línea explicativa de este desinterés institucional, se vincula a los efectos de las relaciones políticas de gestión de estas universidades con el entorno, en un modelo neoliberal donde la educación superior y las universidades forman parte de un mercado competitivo; dominado por elites políticas y empresariales que subvaloran, y criminalizan las problemáticas Mapuche, imponiendo este enfoque, limitando el problema a la pobreza material histórica de los mapuche, lo que genera como respuestas acciones de carácter asistencial desde las instituciones, sin un enfoque de derechos. Aspectos que son reiterativos y que lejos de superarse, se han ido acrecentando a partir de los procesos de financiamiento estudiantil y de modelos de gestión instalados en las universidades con un enfoque funcional organizacional. Si bien, en el plano externo prima una concertación discursiva de las universidades sobre inclusión en general, y donde también se menciona el componente indígena, continúan en la práctica invisibilizados y manteniendo las mismas brechas y desigualdades socio académicas de este Pueblo Indígena en las universidades chilenas.

El Estado y el sistema universitario en general, no han estado a la altura de trabajar con la diversidad cultural en sus comunidades estudiantiles. La institucionalidad ministerial se ha concentrado más bien en apoyar iniciativas asistenciales y escasos y discontinuados programas socioeducativos, en base a énfasis de la Política Multicultural, que genera acciones formales educativas funcionales a metas institucionales, pero que omiten autodeterminación, autonomía, autoaprendizajes, valoración al agente educativo indígena.

En materia de Políticas Universitarias, en cuanto a Visión y Misión, destaca el profundo nivel de penetración de estos dos elementos en las lógicas de la planificación universitaria, naturalizando el uso de estas herramientas (visión y misión) fuertemente desarrolladas en los enfoques empresariales, como algo común a todas las universidades del estudio. Recordemos que Druker (1973), instaló el concepto de Misión que “consiste en pensar como satisfacer al cliente”, lo que revela el ámbito empresarial de aplicación original de este enfoque. Lo anterior es consistente con el hecho que en las lógicas universitarias coexisten definiciones de estudiantes clientes y beneficiarios. En cuanto a los contenidos, es posible apreciar que las definiciones operacionales de visiones y misiones de estas casas de estudios presentan algunos ejes similares, respondiendo a vinculaciones interinstitucionales, adscripciones, historias comunes y años de fundación. Las universidades católicas surgieron prácticamente de forma simultánea, en tanto, las derivadas tienen orígenes con historias comunes. Dentro de estas similitudes, destaca una universidad, que es la única que refiere expresamente su voluntad por respetar la diversidad cultural, hecho que se inscribe desde los llamados enfoques teóricos funcionalistas, que así manifiestan su plena sintonía con la realidad sociodemográfica del territorio donde se encuentra emplazada, el cual le provee mayoritariamente su matrícula.

En los Planes Estratégicos de Desarrollo de las universidades en estudio, se aplica un formato homogéneo, relacionado con los énfasis derivados de políticas ministeriales similares a las aplicadas en procesos de las acreditaciones institucionales. Estos PED contienen orientaciones institucionales, para periodos de gestión de cuatro a diez años, con la expectativa que sirvan de guía para la elaboración de los planes operativos anuales. Se declara que son el resultado de procesos participativos en las respectivas comunidades educativas; aspecto siempre complejo de alcanzar en instituciones universitarias. De esta manera, por su pretendida representatividad, estos PED son presentados como garantía de legitimidad, al interior de las organizaciones universitarias. Buscando lineamientos pro-inclusión mapuche en dichos planes y abocándonos al apartado de pregrado, todos consideran como línea de acción, a nivel operativo, disponer de programas de apoyo estudiantil con el objetivo de lograr una “adecuada y exitosa” inserción de los estudiantes en el proceso universitario, lo que se espera impacte en indicadores “exitosos” en materia de retención, rendimiento académico y titulación. Aparecen menciones generales del tema intercultural; esto último, y en el contexto actual, no necesariamente han de relacionarse con el pueblo Mapuche, como solía subentenderse hace unas décadas atrás.

En el ámbito de los ingresos especiales, es posible establecer una revisión en un nivel más operativo, de una expresión concreta de las políticas institucionales que a nivel declarativo, aparecen como pro-inclusión, objetivo que con diferentes énfasis debieran aparecer en este ítem. Sin embargo, la oferta de ingresos especiales a las universidades estudiadas, que por definición debiera estar orientada a los grupos más vulnerables, se advierte que no cumplen necesariamente con dicha orientación y aparecen destinados como reconocimiento a talentos en expresiones artísticas y deportivas. Al dirigirse estos ingresos especiales a vulnerabilidad, se constituyen en mecanismos, para promover la inclusión; pero en los hechos, es posible concluir que se reafirma un panorama de invisibilización de la variable indígena Mapuche en la planificación y oferta programática universitaria, ya que solo en el 50% de las universidades estudiadas aparece mencionado como grupo objetivo o criterio el pertenecer a “pueblos originarios” o “con ascendencia indígena”, con distintos niveles de relevancia. Así, específicamente en la Universidad de La Frontera aparece destacado, y en las de Los Lagos y Austral, es un criterio secundario. Sin embargo, en ningún caso se alude explícitamente que sea un criterio prioritario en este tipo de admisión pertenecer al Pueblo Mapuche, y si aparece, es ubicado en lugares secundarios. Tratándose de universidades ubicadas en territorios indígenas, por lógica, debieran tener en un nivel, sino prioritario, a lo menos relevante de los ingresos especiales, a estudiantes de ascendencia Mapuche.

Mediante la Acreditación Institucional, las universidades chilenas buscan alcanzar un estándar de “certificación” en base a parámetros preestablecidos, lo que termina por homogeneizar el quehacer institucional, alineándose con la política gubernamental centralizada, lo que se constata al revisar los Informes de Acreditación de las Universidades del estudio. El énfasis está dado en implementar un sistema ordenado desde el punto de vista organizacional funcional, permitiendo facilidad en la administración y control, contraponiéndose a paradigmas que se

hacen cargo de la pertinencia del proyecto educacional con su contexto territorial (social, cultural, económico, ambiental) como un pilar para un desarrollo sostenible y equilibrado de los territorios. La existencia de un modelo único de Acreditación, en la práctica, es una contradicción con la cada vez más extinta autonomía universitaria; además, en la actualidad se ha transformado en un sello de *marketing* que hace competitivas a las universidades en el mercado, trasladando el foco de ser pro-inclusión al foco de captura de alumnos-clientes y para ello debe destacarse propagandísticamente el sello de *Acreditadas*. Advertimos una distorsión en este proceso, pasando la acreditación a ser un fin en sí misma y no un medio para asegurar la calidad. En los hechos, termina imponiéndose un modelo funcionalista, por sobre las miradas más socioculturales de vinculación efectiva de las universidades con las realidades de sus comunidades y territorios.

En los aspectos comunicacionales igualmente, se constata que la variable étnica no aparece en primera línea. En términos publicitarios, a nivel de “marca”; más permanente que las publicaciones del formato noticias; el caso de la Universidad de La Frontera, es posible alguna identificación desde el logo institucional, como el uso estilizado de un Cultrún. En términos comunicacionales incluir el tema étnico en la promoción virtual, no aporta en la lógica de atraer demanda a las universidades. De esta manera, en la propaganda de las Universidades, no se recurre a destacar esta temática, reflejando con ello, que es un ámbito que no “vende”.

Al revisar un aspecto aún más específico como son los Programas de Apoyo a Estudiantes Mapuche, se observa un evidente déficit, ya que sólo dos universidades (Universidad de La Frontera y Universidad del Bío-Bío) mantienen vigentes este tipo de acciones, de las cuatro que en un momento ejecutaban este tipo de iniciativas, las cuales se implementaron por esfuerzos de la Universidad de La Frontera que sirvió de gestora, revelando que el Estado y el sistema universitario en general, no han estado a la altura de trabajar con la diversidad cultural en sus comunidades estudiantiles. La institucionalidad ministerial se ha concentrado más bien en apoyar iniciativas de este tipo en base a resultados previamente garantizados, por cumplimiento de metas institucionales. Agregar que en estos programas priman énfasis de la Política Multicultural, que genera acciones formales educativas, pero omiten autodeterminación, autonomía, autoaprendizajes, valoración al agente educativo indígena, entronizando la autogestión y el empoderamiento, caminos ineludiblemente unidos a la individualización y fragmentación social indígena. Algunas universidades entienden por programas de inclusión educativa, aquellos con fines de menor alcance, como de inserción, inducción, acción afirmativa e incluso de bienvenida institucional. Respecto a los de acción afirmativa (inclusivo y de igualdad de oportunidades), son acciones específicas orientadas a grupos históricamente discriminados, que poseen un fundamento compensatorio, apuntando a nivelar, reforzar y complementar las deficiencias en las condiciones de entrada de los estudiantes a los sistemas educacionales.

Las condiciones de entrada de los estudiantes de origen indígena, debieran ser significativas en la planificación de las políticas universitarias orientadas a lograr su inclusión. En este aspecto, se analizaron cuatro ámbitos: caracterización

sociocultural y académica; además de problemáticas académicas y socioculturales. En lo sociocultural destacan: capital cultural, ruralidad, vulnerabilidad socioeconómica y capital social. En las características académicas, principalmente: origen desde establecimientos municipales y particulares subvencionados; déficit en la preparación académica. A su vez, las problemáticas académicas que aparecen, son: dificultades en lenguaje y ciencias básicas; deficientes hábitos de estudios; enfoques docentes errados; y sistema educativo no conectado a aspectos culturales. Las problemáticas socioculturales: invisibilidad y escaso reconocimiento a la diversidad; ausencia de espacios en las comunidades universitarias; fomento de una inclusión institucional y en el sistema educativo superior y desinterés cultural, autoestima e identidad deteriorada. Agregar, mala situación socioeconómica y un déficit de habilidades sociales para inserción y trayectoria en el entorno universitario.

En las características socioculturales y académicas se percibe una notoria diferencia en detalles y profundidad informativa de las universidades respecto de una y otra categoría. En esa línea, la información aportada por los entrevistados en este estudio, es más precisa en describir los aspectos socio culturales, no así a los aspectos académicos que están menos desarrollados, resultando algo contradictorio, dado que, como entidades formadoras, se tiende a confiar disponen de un mayor acervo técnico en lo académico. En las problemáticas académicas y socioculturales, están cruzadas por la vulnerabilidad económica; advirtiéndose que las académicas en su mayoría, por no decir en su totalidad, atribuidos a factores de corte estructural y, por ende, tendientes a eximir las universidades de algún grado de responsabilidad en la falencia académica que está diagnosticando. Las problemáticas socioculturales, si bien mantienen dicha lógica, tienden a centrarse más en acciones individuales, como los colegios de origen, evadiendo así la autocrítica a las propias institucionalidades universitarias.

Finalmente, en cuanto al perfil de los estudiantes mapuche, aportado por parte de las comunidades académicas, se advierte que existen fortalezas y debilidades en materia de diagnóstico por parte de los equipos que trabajan con esta temática; lo que da cuenta de parte de los insumos que soportan el sistema, aunque con un énfasis mayor en caracterizar, más que en analizar y vincular variables para profundizar en conocer su situación; sesgo propio de un sistema que debe responder a metodologías y procedimientos estandarizados, generando información mínima, para respuestas institucionales básicas orientadas a “retener” a este estudiante sujeto-cliente/sujeto-beneficiario e impactar en indicadores de “egreso exitoso”. Con todo, se destaca a los docentes y equipos profesionales de apoyo estudiantil, como un factor clave de intervención para lograr avances en la inclusión educativa de los estudiantes universitarios mapuche.

**Capítulo IV**  
**Caracterización sociocultural de estudiantes Mapuche**  
**universitarios**

---

## Capítulo IV

### Caracterización sociocultural de estudiantes Mapuche universitarios

---

<b>Introducción</b>	183
<b>4.1. Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional</b>	185
4.1.1.    Quinquenio 1991 a 1995: Información a partir de sistemas de becas	185
4.1.2.    Datos regionales 2003: Universidad de La Frontera	186
4.1.3.    Análisis nacional de los cuartos medios 2008	189
4.1.4.    Procesamiento base de datos: Variable étnica en SUA (2018)	191
4.1.5.    Resumen ejecutivo: Perfil estudiantil Mapuche pregrado nacional	200
<b>4.2. Perfil estudiantil Mapuche de las 6 universidades zona macro sur</b>	204
4.2.1. Aspectos generales	204
- Cifras Globales	204
- Cifras específicas	204
4.2.2. Las seis universidades y su convocatoria	205
- Mapuche seleccionados de las seis universidades	205
- Seleccionados Mapuche y no Mapuche de las seis universidades	205
• Procedencia	206
• Género	207
• Edades	208
• Composición de los grupos familiares	209
• Parentalidad	210
• Educación Superior familiar	211
• Actividad del Jefe de Familia	213
• Grupo de dependencia	215
• Rama educacional	216
• Educación del padre	216
• Educación de la madre	217
• Puntajes de la Prueba de Selección Universitaria PSU	218
• Brechas PSU por las seis universidades	219
4.2.3. Resumen ejecutivo: Perfil estudiantil Mapuche de las 6 universidades zona macro sur	220
<b>4.3 Algunas Conclusiones</b>	221

## Introducción

Las universidades se constituyen en la estructura social, en un tipo determinado de organización, para el “procesamiento de personas, individuos, en este caso los estudiantes, con necesidades específicas entran a la organización desde su entorno, la organización actúa sobre ellos y éstos son devueltos a la sociedad” (Ordorika, 2001:87). Si bien, estos postulados datan de los 70, no es menos cierto que cobran vigencia a la luz de recientes estudios (Rodríguez, 2015), pronosticando nuevos escenarios y características del estudiantado universitario del tercer milenio. En este contexto, resulta relevante conocer a este estudiantado, mediante indicadores que dispongan de información para establecer una línea base, un diagnóstico de las características o perfil específico al momento de ingresar a las universidades; generando respuestas institucionales pertinentes e integrales. Un acercamiento descriptivo del perfil específico de los estudiantes Mapuche universitarios, entrega luces sobre los destinatarios de las respuestas institucionales, aspecto básico para asegurar su pertinencia y su efectividad como factor de inclusión social y educativa. Específicamente, los estudiantes universitarios que comienzan a poblar las aulas (y hacemos nuestro, el planteamiento de Rodríguez, 2015), provendrán de marcos socioeconómicos y culturales muy diversos, edad más avanzada, ritmos de vida agitados, y asumirán condición de clientes (Rodríguez, 2015:93).<sup>283</sup>

En la búsqueda de insumos teóricos y referenciales que permitan la caracterización de los estudiantes Mapuche universitarios, se trabajó con dos fuentes: estudios sobre esta materia y los datos arrojados por los sistemas de información estadística del sistema de admisión. En este escenario, vale agregar como una limitante que lo que denominamos invisibilización estadística Mapuche, continúa siendo una situación recurrente a la hora de procesar información técnica y construir sistematizaciones en este ámbito. Esta dificultad, a estas alturas, adquiere un sesgo político y como tal, aparece inherente al sistema de registro en la educación universitaria; lo que se evidencia en un aspecto concreto y cotidiano, configurándose en un efecto más de este fenómeno generalizado de invisibilización Mapuche y de otros pueblos indígenas del continente.<sup>284</sup>

Resulta evidente identificar cuáles son los elementos claves de la institucionalidad universitaria para trabajar con la población Mapuche, y que ésta considere aspectos más allá de identificación y que sea de un perfil sociocultural, y que permita contar con un sistema de información pertinente a los contextos universitarios. Además, es necesario adecuarse a un escenario normativo vinculado al Convenio 169 de la OIT,

---

<sup>283</sup> Sobre el este punto: “en su estancia en la universidad, su formación universitaria no es el único tema de interés; bien por que han de compartirla con un trabajo necesario o complementario para vivir, o bien porque hay otras muchas cosas que reclaman su atención” (Rodríguez, 2015:93).

<sup>284</sup> Recordemos que entre la década de los treinta a los setenta se ubicó muchas veces a las etnias indias como parte del “Movimiento Nacional Popular” que abarcó a los diferentes movimientos sociales, que para nuestra realidad fue el movimiento obrero” (Garretón, 2001:16) donde los indígenas estaban asociados, agudizando aún más invisibilización.

sobre este particular.<sup>285</sup> En este contexto, de déficit estadístico hemos en primer término, procedido a sistematizar algunas fuentes de información bibliográfica, disponibles de investigaciones a contar de los años 90 (donde fueron seleccionados tres); y complementar con la información sobre la variable étnica que aparece contabilizada en el registro 2018 del Sistema Universitario de Admisión.

En ese marco, este capítulo se estructura en torno a dos grandes apartados. El primero denominado como: “Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional”, es una sistematización general con antecedentes nacionales, en tanto el segundo, más acotado, es también una caracterización, pero focalizada en las casas de estudios seleccionadas, posibilitando determinar un Perfil estudiantil Mapuche de las 6 universidades zona macro sur. Respecto del “Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional”, esta es una sistematización de cuatro momentos, organizado a partir de la recopilación de los resultados de tres investigaciones, a las cuales se sumó un cuarto producto de los resultados de la Admisión 2018. Detalladamente se describe un primer subcomponente surgido en base a los datos de los años 1991 a 1995 y, como tal, lleva el nombre de “Quinquenio 1991 a 1995: Información a partir de becas”. El segundo, lo hemos denominado “Datos regionales 2003” y, el tercero, “Análisis nacional de los cuartos medios (2008)”. A estas tres caracterizaciones, se sumó, un último subcomponente, con estadísticas recientes, del procesamiento de la base de datos denominada “Variable étnica en SUA 2018”.<sup>286</sup> En lo que respecta al segundo apartado, “Perfil estudiantil Mapuche de las 6 universidades zona macro sur”, constituye un análisis más específico, emanado de la base de datos del SUA 2018, pero que fue procesada considerando solamente a las seis universidades que componen las casas de estudios de la presente investigación.

---

<sup>285</sup> Complementariamente y en los procesos de acreditación de programas de pregrado, desde el año 2016 el (Formulario de antecedentes para la acreditación de carreras y programas de pregrado, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile) agregó nuevos formularios para presentar la información de las carreras a acreditar, que si bien relevan el tema de la calidad de vida de los estudiantes no incorporan variables que den cuenta de la equidad en los procesos formativos y que permitan analizar el proceso formativo desde una mirada sociocultural del aprendizaje.

<sup>286</sup> Sobre esta base de datos está circunscrita al 2018; elaborada por el Sistema Único de Admisión (SUA); institucionalidad vigente del CRUCH en esta materia, que consideró por primera vez para esa admisión; una serie de preguntas adicionales (socioculturales) a los habitualmente consultados para este tipo de procesos. La Admisión 2018 fue ejecutado a través de cinco etapas debidamente difundidas, como son: a) Inscripción, b) Aplicación de Prueba; c) Postulación; d) Selección y e) Matrícula respectivamente. Para un primer análisis, el Sistema Único de Admisión (SUA), remitió el 26 de diciembre de 2017, a las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión, la base de datos que contemplaba los archivos de los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), como también los antecedentes de los inscritos, tales como su información personal, familiar y establecimiento educacional de origen, entre otros.



#### 4.1. Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional <sup>287</sup>

##### 4.1.1. Quinquenio 1991 a 1995: Información a partir de sistemas de becas

Para este período, es posible describir una serie de antecedentes sobre los estudiantes universitarios Mapuche, a través de información obtenida de los trabajos de Álvaro Bello, circunscritos a la primera mitad de los noventa (1991-1995), basados en los datos obtenidos de los postulantes al Programa Beca Indígena implementado desde 1991 y que subsiste a la fecha. Dos trabajos destacan de este investigador en esa época: “Pueblos Indígenas, educación y desarrollo” (1997) en conjunto con Willson, González y Mariman y “El programa de becas indígenas y la demanda Mapuche por Educación Superior” (1997) respectivamente. Los principales descriptores eran:

##### *Pobreza*

Condición generalizada respecto de la situación socioeconómica de los estudiantes Mapuche que lograban acceder a las universidades. No obstante, la mayoría de las veces debían contar con apoyo externo, ya sea proveniente de la oferta de los servicios gubernamentales, o bien beneficios estudiantiles directos de las propias casas de estudios (hogares y alimentación). También de otros aportes, como los de organismos no gubernamentales, iglesias y entidades filantrópicas. El acceso universitario, en ese entonces el ingreso, era objetivo central de las demandas indígenas y las políticas estudiantiles de la época. Primaba el esfuerzo estudiantil con sus redes familiares, en primer término, y de apoyo asistencial que atendía población en situación de pobreza o necesidad manifiesta.

##### *Urbano v/s Rural*

Territorialmente, los universitarios Mapuche provenían mayoritariamente de los sectores urbanos; los postulantes de este sector fueron para el quinquenio un 64.54%, sobre los 35.45% del sector rural. Este último ámbito era significativo, considerando el contexto de un creciente fenómeno migratorio campo-ciudad y evidenciando una situación de mayor marginalidad de la población rural. La agenda política cambia a partir de 1990, respecto a los Mapuche cuando se define un “contexto en que se identifica a los indígenas como un segmento de la población al que se debe destinar políticas tendientes a promover su desarrollo social, económico y cultural, respetando su especificidad” (Abarca y Zapata, 2007: 57).

##### *Género*

Para 1991, las estudiantes mujeres indígenas representaban el 51.96% sobre el 48.03% de hombres. Esta diferencia era explicada, desde un punto de vista demográfico, como una consecuencia directa de la fuerte migración de mujeres

---

<sup>287</sup> Sección en torno a tres estudios sobre la situación estudiantil universitaria Mapuche y su presentación se ha estructurado en base a categorías comunes entre ellos. A estos tres análisis, se adicionó una cuarta fuente, que corresponde a datos generados de Sistema Único de Admisión, fuente oficial estadística del sistema de acceso universitario chileno, que dada su vigencia ameritó su procesamiento y fusión a los antes referidos.

Mapuche a la ciudad. Cabe precisar que Bello (1995), realiza sus análisis a partir de la categoría “indígenas”, pero en este caso en específico, lo asoció a mujeres Mapuche.<sup>288</sup>

#### *Focalización territorial y déficit de becas*

Hasta 1994, las regiones mayormente beneficiadas con la oferta de este programa de becas, eran aquellas que poseían mayor porcentaje de población indígena: tales como las regiones I, II, RM, VIII, IX y X respectivamente. El déficit de beneficios era notorio, y prueba de ello es que, para 1995, la Región Metropolitana contaba solo con 92 cupos de becas indígenas para Educación Superior, frente a una demanda de 1.500 postulantes habilitados para estos cupos, escenario en el cual el modelo de focalización en base a puntajes, poseía un rol muy relevante. Según refiere Bello (1997) en lo que respecta a becas y ayudas estatales, éstas eran cuantitativamente poco relevantes, en el sentido que eran claramente insuficientes para dar respuesta a una demanda creciente en la enseñanza superior. De esta manera, en 1995, se otorgaron 5.390 becas indígenas (para todos los niveles) de las cuales sólo 940 fueron para Educación Superior. Si bien las becas no son un descriptor del perfil de los estudiantes Mapuche, al referirse al déficit y la creciente demanda por estos beneficios, da cuenta y refuerza la característica que ubica a este segmento estudiantil entre la población más vulnerable; ya que las becas indígenas focalizan sus beneficiarios por ser Mapuche y también por ser pobres. Además, este énfasis gubernamental en las becas, revela que este ha sido la principal respuesta desde el Estado para este segmento, manteniéndose con algunas variaciones hasta la actualidad y constituyéndose como una muestra de inclusión incidental.

#### *Ámbitos de intereses*

Los estudiantes Mapuche de la cohorte 1991, se distribuyeron en carreras de todas las áreas del conocimiento, concentrándose principalmente en las áreas de Educación, Tecnología, Administración y Comercio. También se identifica una importante presencia en “áreas de especialización disciplinaria como las Humanidades y las Ciencias Sociales” (Abarca y Zapata, 2007: 64). Sin embargo, quedan demostradas las diferencias entre las preferencias Mapuche y otras etnias como los Aymara; estos últimos postulan “principalmente en las áreas de Administración y Comercio, Tecnología y Educación, teniendo una presencia minoritaria en el resto de las áreas” (Bello et al., 1997:41).

#### 4.1.2. Datos regionales 2003: Universidad de La Frontera

Este período comprende de 1996 a 2003 y recoge insumos del estudio publicado el 2003, de una sistematización focalizada en estudiantes Mapuche de la Universidad de La Frontera. Lo anterior, en el marco de una tesis doctoral de José Luis Saiz

---

<sup>288</sup> Hay que recordar que el Censo de 1992, estableció que casi el 80% de la población mapuche mayor de 14 años, residía en el sector urbano y un 43% residía en Santiago. La estructura de la población era joven y se ubicaba en el tramo de 14 a 29 años.

Vidallet, titulada: “Valores en estudiantes universitarios Mapuche: Una visión transcultural de su contenido, estructura y jerarquía” (2003).<sup>289</sup>

### *Cifras y Estimaciones*

En 2003 la Universidad de La Frontera estimaba en un 13% la población estudiantil Mapuche, correspondiendo a 1.092 alumnos de un universo de 8.400, ubicándola esta casa de estudios con la mayor presencia indígena en sus aulas en Chile.<sup>290</sup> La distinción étnica se basaba, en estricto sentido, en la ascendencia Mapuche declarada por el alumno al ingreso a la universidad en un formulario especial de registro. Esta declaración étnica se abrevió técnicamente como “AMD” y sigue siendo un indicador institucional para el procesamiento informático, no tan solo de esta universidad, sino también asumido por otras casas de estudios vecinas.<sup>291</sup>

### *Género*

Desde 1996 a 2003 en pregrado, el indicador de auto adscripción étnica se mantuvo estable, cercano al 10% de “AMD”. El género se manifestó con tendencia creciente en un mayor índice de masculinidad, y es así como los hombres alcanzaron en un 58.1%; en tanto que las mujeres bajó a un 41.9% de la población total. Este dato es significativo desde el punto de vista estadístico, con la diferencia que revela una importante brecha de género en el acceso a la enseñanza universitaria, superior al dato nacional del mismo período que indica el estudio del punto anterior, en que esta diferencia era de solo 4 puntos porcentuales.

### *Conocimientos y educación media*

Respecto a aptitudes y conocimientos entre “AMD” y no Mapuche, en el mismo rango de tiempo, considerando la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y el promedio estandarizado de las notas obtenidas durante su educación media, arrojó que los “AMD” presentaban puntajes (en verbal y matemática) sistemáticamente inferiores a los no Mapuche, en 16.7 puntos. También, las notas de educación media de los “AMD” versus los no Mapuche, indicaban tendencias a ser inferiores. Se constataba la existencia de una brecha entre ambos grupos de estudio respecto de la situación de entrada, lo que se reflejaba en los datos referidos a conocimiento y rendimiento académico previo.

### *Cobertura cupos especiales*

En el caso de la vía especial de admisión (ingreso indígena) durante el período 1990-2003, de un total de 696 vacantes ofrecidas por la Universidad de La Frontera en las distintas carreras, sólo 277 de ellas fueron finalmente ocupadas, lo cual representó un 32.6%. Es importante aclarar que se trataba de estudiantes que

<sup>289</sup> Tesis de doctorado en Psicología, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>290</sup> Recordemos que las estadísticas de población y vivienda, específicamente del 2002, indicaban “que un 67.6% de los habitantes mapuche mayores de 14 años de la región vive en ciudades y el resto en zonas rurales” (Durán et al., 2011: 137). Adicional a lo anterior, “en 2002, 8,7 de cada 100 mapuche eran analfabetos, 3.5 puntos más bajo que la población no indígena” (Durán et al., 2011:137).

<sup>291</sup> La auto adscripción étnica comenzó a ser promovida por la política indígena como requisito para el acceso a diversos beneficios gubernamentales relacionados con la Educación Superior.

ingresaban por vía especial, los cuales se sumaban a los que ingresan vía proceso regular de admisión.

### *Resultados de los procesos formativos*

En las notas de titulación, desde 1998 a 2003, se constató que los “AMD” obtienen un promedio sistemáticamente inferior al promedio que logran los no Mapuche. En cuanto al número de semestres adicionales para concluir sus estudios (más allá de la duración regular del correspondiente plan de estudios de su carrera), con la excepción de los dos primeros años (1997 y 1998), se observa que los egresados “AMD” tienden a requerir un promedio de semestres adicionales sistemáticamente mayor al requerido por los estudiantes no Mapuche.<sup>292</sup>

### *Aspectos cognitivos*

Los factores personales señalan las diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico, en especial en matemática, razonamiento, análisis, comprensión lectora y resolución de problemas; esto, en los estudiantes mayoritariamente provenientes de liceos técnico-profesionales del sector rural. Para esos años, se consignó que “...un 2% de la población indígena ha completado estos estudios, mientras que el 6,9% de la no indígena logró su finalización.”<sup>293</sup>

### *Aspectos socioeconómicos*

Aparece como factor, la insuficiencia de redes de apoyo social y familiar, producto de la distancia entre la ciudad de la sede universitaria con los espacios de socialización y convivencia, con su consiguiente desarraigo. La falta de apoyo, particularmente en términos económicos, en muchos casos determinaba condiciones deficientes para vivir y estudiar, especialmente en aquellos estudiantes que residían en hogares indígenas. Además, estaban las dificultades para organizar su tiempo de estudio y enfrentar los ritmos y demandas académicas. Estos aspectos, se presume influían en la calidad de la experiencia universitaria y en el rendimiento académico.<sup>294</sup> Este aspecto cualitativo de análisis, que más que aportar

---

<sup>292</sup> En la evolución de la cohorte de 1997, se constata que, en el primer, tercer y séptimo años un mayor porcentaje de estudiantes mapuche que de no Mapuche discontinúa temporalmente la carrera. La tendencia observada entre los Mapuche parece darse con mayor intensidad al inicio de sus estudios, aunque también se observa, de manera más atenuada, inmediatamente antes de la etapa media de su permanencia en la Universidad y, finalmente, también de manera menguada, en las etapas tardías, estas últimas incluyendo, quizás, a alumnos bastante atrasados en su avance curricular. Muy probablemente, la significativa diferencia advertida en el primer año explique el menor porcentaje de alumnos mapuche que de no Mapuche que incurre, ese mismo año, en causal de eliminación. Al parecer, a fin de evitar la posibilidad cierta de ser eliminados por bajo rendimiento, los alumnos Mapuche de primer año prefieren, en mayor medida que los no Mapuche, discontinuar provisionalmente y esperar, luego de reintegrarse, una mejora en su rendimiento.

<sup>293</sup> Esto es coherente con cifras CASEN, que indican que, respecto de la Educación Superior incompleta, 2.5% de la población indígena se encuentra en esta condición, frente al 5.6% de los no indígenas (CASEN 2003 y Población Indígena, 2005:52).

<sup>294</sup> Como antecedente complementario, la Encuesta CASEN de ese período (2003) mostró indicadores desfavorables en todos los ámbitos sociales para los indígenas, pese a leves mejorías, se mantuvieron bajos respecto a la población no indígena. Se manifestó en un 28.7% de pobreza frente al 18.1% de la población no indígena que se encontraba en esta condición.

al perfil, da cuenta de la insuficiencia en las respuestas institucionales y de las redes de esos años.

### *Discriminación*

Los sujetos con “AMD” exhibían diferencias aculturativas; es decir que un 58% tenían alto involucramiento con la cultura chilena y bajo involucramiento con la cultura indígena; un 38.8% era bicultural, (poseía alto involucramiento en ambas culturas); y un 2.5% es poco aculturado (alto involucramiento en la cultura Mapuche y bajo en la chilena). La discriminación que experimentan los “AMD” en el ingreso y acceso de los sistemas educativos formales, se expresa en un doble ámbito, tanto las familias como los propios estudiantes, contribuyendo con ello a que el acceso a la Educación Superior se constituya en un mecanismo efectivo de distanciamiento de la condición étnica o de autoafirmación de la identidad.

#### 4.1.3. Análisis nacional de los cuartos medios 2008

Un tercer momento analítico, esta vez de cobertura nacional, lo aportan Blanco y Meneses en 2011, a partir de una investigación a estudiantes de cuarto medio de la cohorte 2008. Se trata de un análisis estadístico descriptivo a egresados de cuarto medio de ese año y que intentaban ingresar a la Educación Superior el 2009. Se compararon tasas de ingreso a la Educación Superior, rendición de pruebas, postulación y acceso a beneficios, usando egresados del 2008 como base de comparación o contra-factual de los alumnos indígenas.<sup>295</sup>

### *Cifras globales de población estudiantil Mapuche*

Los estudiantes indígenas, a nivel país, eran cerca de 11 mil alumnos, con altas tasas de repitencia y deserción. Las becas indígenas estaban asignadas a un total de 8.630 alumnos. En términos porcentuales, el 6.7% de la población escolar se autoidentifica con algún pueblo originario, y el 61% de estos alumnos ha recibido algún tipo de beneficio, asociado a su origen étnico durante la educación media. Estas cifras - según los investigadores - serían coherentes con la encuesta CASEN 2009, donde un 6.9% de la población se autoidentifica como perteneciente a un pueblo originario.<sup>296</sup> En la prueba de medición de la calidad de la educación, SIMCE y el Programa Becas Indígenas, se obtiene un total de 14.157 alumnos identificados con alguna etnia, es decir, 3.157 personas más que el dato original considerado en el estudio.

### *Equidad de género*

Las mujeres indígenas ingresan más que los hombres a la Educación Superior, aunque estadísticamente es solo una leve diferencia (1%); en tanto, los no indígenas entran en igual proporción a la Educación Superior sin importar que sean

---

<sup>295</sup> El Artículo “Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: acceso y beneficios” y que surge a partir del procesamiento de bases de datos de organismos especializados. Hay que precisar que los investigadores, asumen Educación Superior, en su expresión formal, es decir los tres ámbitos: Centros de Formación Técnica, Universidades e Institutos Profesionales.

<sup>296</sup> Blanco y Meneses (2011) advierten sobre algunas imprecisiones en las cifras analizadas, dado que se trabajó con varias bases de datos.

hombres o mujeres. Se evidencia así un avance en equidad de género desde el 2000 hasta el 2008, momento de la medición, pues en los 2000 las mujeres indígenas ingresaban en un 11% menos que los hombres a la Educación Superior.

#### *Aspectos socioeconómicos*

Existen brechas y diferencias relevantes al vincular variables de etnicidad con nivel socioeconómico, lo que se manifiesta en los diversos tipos de dependencia de los establecimientos educacionales de origen de los estudiantes. La proporción de no indígenas en colegios particular-pagado es de casi 10 veces la proporción de indígenas. La diferencia se reafirma en colegios municipales, que es un 13% superior a tal proporción en los alumnos no indígenas. La población estudiantil indígena tiende a provenir más del sistema de enseñanza media técnico-profesional con una diferencia de 20 puntos. Esto último, se puede explicar porque en este segmento la enseñanza media es considerada como el nivel más alto al que se aspira, sin que sea la continuidad de estudios superiores su objetivo.

#### *Colegios*

El tipo de colegio de origen de los estudiantes indígenas es una variable intensamente relacionada con el nivel socioeconómico de los matriculados indígenas. El 83% de los que estudiaron en colegio particular-pagado, se matriculó en la Educación Superior; no obstante, sólo el 1% de los indígenas estudió en colegios particulares pagado. En los de establecimientos subvencionados, corporaciones y municipales, por el contrario, la cifra baja a menos de la mitad y hasta un cuarto: sólo un 38% de los estudiantes indígenas de colegios particulares subvencionados frente a un 46% de no indígenas ingresa a la Educación Superior.

#### *Intereses y PSU*

Los indígenas que postulan, acceden en un 55% promedio a estudios universitarios, mientras que el restante 45% acceden a CFT o IP; en tanto, los no indígenas acceden en un 66% a la universidad. Los indígenas tienden a rendir menos en el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en comparación con los no indígenas. En términos generales, un 82% de la población estudiantil a nivel nacional rinde la PSU, por lo tanto, es un dato con alta representatividad estadística. Un 83% de los estudiantes no indígenas rinden PSU, mientras que esta cifra en los indígenas sólo alcanza a un 75%. Es decir, un cuarto de los estudiantes indígenas ni siquiera intenta ingresar a la educación universitaria mediante PSU. A lo anterior, además se suma la constatación de rendir menos en PSU ya que los indígenas tienen rendimiento promedio 53 puntos inferior a los no indígenas, y 50 puntos inferior al promedio nacional. Incluso rindiendo la PSU, estos estudiantes tienen menores posibilidades de éxito en el ingreso a la Educación Superior.

#### *Beneficios gubernamentales*

De los matriculados indígenas en Educación Superior, un 80% recibe algún tipo de beneficio estatal, y entre los no indígenas alcanza a un 53%. Con sólo 21% para alcanzar la cobertura total, la población estudiantil indígena tiene en gran medida cubiertas algunas de sus necesidades de atención, a lo menos en el ámbito de asistencial material (mantención, arancel, útiles y otros). Este avance de cobertura

da cuenta de una mejora en comparación a estudios previos, sin embargo, debe analizarse a la luz que no permite dimensionar su impacto ya que no se sabe los beneficios específicos accedidos por ese 80%.

#### 4.1.4. Procesamiento base de datos: Variable étnica en SUA (2018)

##### *Cifras globales de inscritos y adscripción étnica*

Al analizar en cifras globales, es decir respecto de todas las personas que se inscribieron para participar de este proceso de selección, se contabilizó un registro total de 295.534 inscritos; de los cuales un número de 45.529 personas, es decir un 15.4% declararon pertenecer a algún Pueblo Indígena.

Al descomponer esta última cifra de 45.529 personas pertenecientes a algún Pueblo Indígena, se aprecia que un 82%, es decir 37.312 personas, reconoció ser Mapuche.<sup>297</sup> Al analizar las restantes 8.217 personas indígenas, estas decrecientemente refirieron ser Aymaras con 3.575 personas (representando el 7.8%); luego ser Diaguitas con 2.403 personas (en un 5.27%); y el resto de 2.239 personas se distribuyen en los otros pueblos indígenas indicados en la encuesta.

De esta forma, al agrupar los tres Pueblos Indígenas mayoritarios (Mapuche, Aymaras y Diaguitas) representan el mayor número de inscritos a este proceso, alcanzando un 14.6% del total de inscritos. Todo lo anterior, se puede ver en la Tabla N.º 3.<sup>298</sup>

Tabla N.º 3. Inscritos por grupo étnico

Descripción de Pueblo Indígena	Total	% etnia
Aymara	3.575	01,2 %
Mapuche	37.312	12,6 %
Diaguaita	2.403	00,8 %
No me considero perteneciente a ninguno de estos pueblos originarios.	250.005	84,6 %
Otros Pueblos Originarios	2.239	00,8 %
<b>Total</b>	<b>295.534</b>	<b>100,0 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

##### *Procedencia*

La Región Metropolitana concentró mayoritariamente a los inscritos postulantes al Sistema de Admisión Universitaria. En ese marco, analizados solo los inscritos Mapuche, que en nuestro caso representan 37.312 personas, y vincularlos con su lugar de procedencia, es decir su domicilio declarado en el proceso de postulación, el orden que se establece en forma decreciente es el siguiente:

<sup>297</sup> De los 295.534 inscritos los Mapuche representan un 12.6% de ese total. Los Aymaras con 3.575 personas (representando el 1.2%); luego ser Diaguitas con 2.403 personas (en un 0.8%); y el resto de 2.239 personas que se distribuyen en los otros pueblos indígenas, representa el 0.75%.

<sup>298</sup> Para efectos de presentación de la información en esta sección, hemos procedido a ordenar de acuerdo al siguiente esquema: después de cada análisis se presentan las tablas que corresponden a dicho análisis, tal cual lo presentamos respecto de la Tabla N.º 3. En la sección de anexos se complementan las tablas presentadas en este capítulo.

Se constata que, en primer lugar, provienen de la Región Metropolitana, con 14.029 personas Mapuche representando un 37.6%; a continuación, la Región de La Araucanía con 5.608, que equivale a un 15% y; en el tercer lugar (prácticamente igualadas), se ubican las Regiones del Biobío, con 4.295 personas, que representan el 11.5% y Los Lagos, con 4.266, que porcentualmente son un 11.4%. Esta información, al suprimírsele la Región Metropolitana, corresponde a la focalización territorial del presente estudio respecto de las seis universidades seleccionadas.

Tabla N° 4. Procedencia

Región	Hombres	Mujeres	Total general	% Mapuche por Región
8	2.014	2.281	4.295	11,5 %
9	2.487	3.121	5.608	15,0 %
10	1.792	2.474	4.266	11,4 %
13	6.537	7.492	14.029	37,6 %
Otras Regiones	4.214	4.900	9.114	24,4 %
<b>Total general</b>	<b>17.044</b>	<b>20.268</b>	<b>37.312</b>	<b>100,0 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

### Género

Del total de 295.534 personas inscritas para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), se estableció que 155.822 son mujeres y 139.712 son hombres, representando un mayor índice de feminidad que se expresa en un 53% y 47% respectivamente. Específicamente, en lo que respecta a la población Mapuche, se distribuye en 54% de mujeres y 46% de hombres manteniendo cierta similitud a los indicadores nacionales. Así, entonces, dos Pueblos Indígenas (Aymaras y Diaguitas) también presentan la condición de más mujeres que hombres, 55% en Aymaras y 53% en los Diaguitas respectivamente, demostrando esta tendencia de feminización.

Tabla N° 5. Género

Desc. Etnia	Hombres	Mujeres	Total general	% Mujeres
Aymara	1.599	1.976	3.575	55 %
Mapuche	17.044	20.268	37.312	54 %
Diaguita	1.124	1.279	2.403	53 %
No me considero perteneciente a ninguno de estos pueblos originarios.	118.812	131.193	250.005	52 %
Otros Pueblos Originarios	1.133	1.106	2.239	49 %
<b>Total</b>	<b>139.712</b>	<b>155.822</b>	<b>295.534</b>	<b>53 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

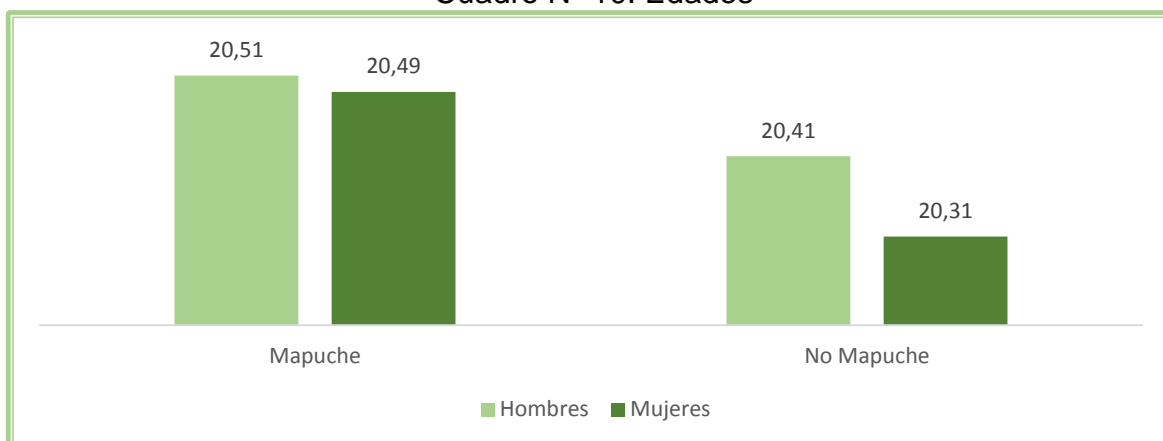
### Edades

En lo que respecta a las edades promedio de los estudiantes Mapuche, éstos presentan como indicador 20.50 años y en esa línea, más alto que las personas no Mapuche que bordean los 20.35 años. En la población Mapuche propiamente tal, las diferencias de edades por género se expresan en que los hombres presentan 20.51 años, en tanto las mujeres es de 20.49. Comparativamente, esto último con



los no Mapuche, arroja diferencias, dado que su edad promedio es de 20.41 años en hombres y 20.31 en las mujeres.<sup>299</sup>

Cuadro N° 10. Edades

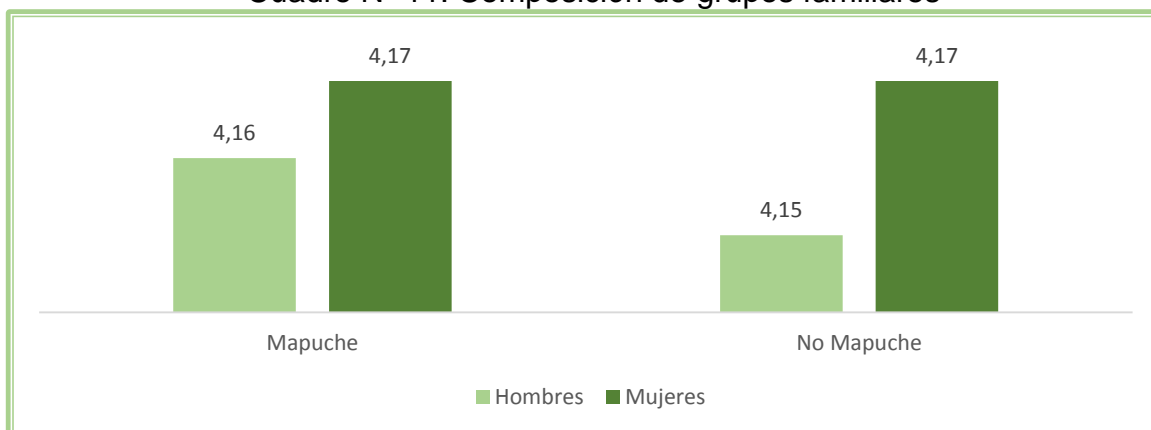


(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### *Composición de los grupos familiares*

En relación a este aspecto, al revisar del universo de sujetos inscritos, el número de personas por grupo familiar, se constata un promedio de 4.16 personas por grupo familiar, levemente inferior a la población Mapuche que arroja, 4.17 personas integrantes por grupo familiar.

Cuadro N° 11. Composición de grupos familiares



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### *Parentalidad*

En lo que guarda relación con las personas parientes que residen en los hogares con los estudiantes, es posible señalar respecto de los Mapuche, que en un 43% viven con ambos padres. Luego, en un 37% residen solo con la madre y en un 11% lo hacen con otros parientes y el resto se divide en otras categorías de menor peso

<sup>299</sup> Para el cálculo de la edad, hay que recordar que se cuenta con la fecha de nacimiento, de forma tal que se procede a considerar solo el año calendario. Así entonces, la edad es calculada como la diferencia entre el año actual y el año de nacimiento.

estadístico. En cuanto a lo mismo, pero sobre las personas no Mapuche, en un 44% viven con ambos padres, un 38% viven con la madre y un 10% con otros parientes. Los porcentajes en ambos grupos, asociados a la presencia de la madre como pariente con quien reside el postulante, guarda relación con una tendencia nacional y latinoamericana sobre esta materia.

Tabla N° 6. Parentalidad

Grupo	cod_aluviv		Total general	%
Mapuche	3	Con ambos Padres	15906	43 %
	2	Mi madre	13850	37 %
	4	Otros parientes	4156	11 %
	1	Mi Padre	1513	4 %
	7	Con mi pareja	1033	3 %
	6	Sólo	832	2 %
	5	Hogar de menores	22	0 %
	<b>Total Mapuche</b>			<b>37.312</b>
No Mapuche	3	Con ambos Padres	112545	44 %
	2	Mi madre	97156	38 %
	4	Otros parientes	26009	10 %
	1	Mi Padre	11007	4 %
	7	Con mi pareja	6008	2 %
	6	Sólo	5329	2 %
	5	Hogar de menores	155	0 %
	<b>Total No Mapuche</b>			<b>258.209</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### *Educación Superior familiar*

Para desarrollar este ámbito, debe excluirse del análisis al “postulante inscrito” del grupo familiar. Así entonces, respecto de los Mapuche, en un 54.07% no tiene ningún integrante familiar en Educación Superior; luego, el 28.82% presentan una persona de la familia con este tipo de estudios y un 10.81% con dos personas en la Educación Superior. Cifras similares al comparar con los no Mapuche, donde estos últimos presentan un 50.97% que no tienen otra persona en Educación Superior; 29.86% (una persona) y es mayor a los Mapuche en este último, donde un 12.87% refiere dos personas de la familia en Educación Superior.

Tabla N° 7. Educación Superior familiar

Grupo	est_edsup	Total general	Porcentaje
Mapuche	0	20.175	54,07 %
	1	10.754	28,82 %
	2	4.032	10,81 %
	3	741	1,99 %
	4	134	0,36 %
	5	23	0,06 %

Grupo	est_edsup	Total general	Porcentaje
	Más de 5	27	0,07 %
	99	1426	3,82 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>37.312</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	131.601	50,97 %
	1	77.100	29,86 %
	2	33.238	12,87 %
	3	7.028	02,72 %
	4	1.182	00,46 %
	5	270	00,10 %
	Más de 5	161	00,06 %
	99	7.629	02,95 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>258.209</b>	<b>100,00 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### *Actividad del jefe de familia*

Respecto de la actividad económica del jefe de familia, de los inscritos Mapuche es posible establecer que en un 52.26% refieren acerca del encargado de la familia, como: “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o variable”. A continuación, le sigue en orden decreciente con un 13.56% los que señalan al jefe de familia como “Trabajador y/o Profesional Independiente”, y en un 9.73% quienes indican al jefe de familia como “Dueño/a de Casa, sin actividad remunerada”.

Al comparar con el segmento de los no Mapuche, se refiere un 55.40% para “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o variable”, seguido con un 14.91% para quienes son “Trabajador y/o Profesional Independiente” y un 7.63% de Dueño/a de Casa, sin actividad remunerada”. En otro ámbito, de menor concentración de casos pero significativa en términos socioeconómicos, es la concerniente a la actividad calificada como “Cesante, persona desvinculada de un trabajo remunerado por contrato u honorarios”. Acá los inscritos Mapuche superan a los no Mapuche, con un 4.90% sobre un 3.97% respectivamente.<sup>300</sup>

<sup>300</sup> Código Actividad: 1: Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o Variable; 2: Trabajador y/o Profesional Independiente; 3: Comerciante o socio de Empresa Comercial Industrial o Constructora; 4: Sostenedor de Establecimiento Educacional; 5: Transportista de carga y pasajeros; 6: Empresario Agrícola; 7: Rentista de bienes raíces no agrícolas o de capitales mobiliarios; 8: Cesante. Persona desvinculada de un trabajo remunerado por contrato u honorarios; 9: Mayor de 65 años, sin pensión ni otros ingresos; 10: Inválido, menor de 65 años, sin pensión ni otros ingresos; 11: Dueño/a de casa, sin actividad remunerada; 12: Estudiantes de Educación Superior, de Escuelas Matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden o de Preuniversitarios; 13: Desconozco la información. Fuente: Base de datos Sistema Único de Admisión, 2019

Tabla N° 8. Actividad del jefe de familia

Grupo	cod_acteco	Total general	Porcentaje
Mapuche	1	19.498	52,26 %
	2	5.061	13,56 %
	3	1.012	2,71 %
	4	57	0,15 %
	5	857	2,30 %
	6	173	0,46 %
	7	12	0,03 %
	8	1.829	4,90 %
	9	127	0,34 %
	10	51	0,14 %
	11	3.631	9,73 %
	12	172	0,46 %
	13	4.832	12,95 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>37.312</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	1	143.040	55,40 %
	2	38.500	14,91 %
	3	7.981	3,09 %
	4	442	0,17 %
	5	6.635	2,57 %
	6	1.429	0,55 %
	7	222	0,09 %
	8	10.263	3,97 %
	9	789	0,31 %
	10	290	0,11 %
	11	19.711	7,63 %
	12	1.290	0,50 %
	13	27.617	10,70 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>258.209</b>	<b>100,00 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Ingresos económicos*

Respecto del total de inscritos (295.543) y los ingresos económicos familiares de estos, es posible advertir que el 63% percibe ingresos que van desde los \$ 0 hasta los \$ 470.000 pesos mensuales. A su vez, 58.431 personas, es decir, el 20%, informó que su grupo familiar percibía entre \$ 177.001 a \$ 270.000 mensuales. Ahora bien, al continuar analizando los ingresos económicos familiares del total de inscritos que refirieron ser Mapuche (37.312 personas), es posible advertir que el 75% percibe ingresos que van desde los \$ 0 hasta los \$ 470.000 pesos. En ese marco, 8.969 personas, es decir el 24%, refirió que su familia percibía entre \$

177.001 a 270.000 mensuales.<sup>301</sup> Resulta evidente advertir, que, en los Mapuche, un porcentaje mayor del total de inscritos, se ubica en los tramos de menores ingresos económicos.<sup>302</sup>

Tabla N° 9. Ingresos económicos

Ingreso Bruto	Hombres	Mujeres	Total general	%
1	16.461	22.398	38.859	13 %
2	24.924	33.507	58.431	20 %
3	24.649	28.779	53.428	18 %
4	17.855	18.804	36.659	12 %
5	13.859	13.374	27.233	09 %
6	11.437	10.923	22.360	08 %
7	8.150	7.632	15.782	05 %
8	7.102	6.287	13.389	05 %
9	5.532	5.089	10.621	04 %
10	9.743	9.029	18.772	06 %
<b>Total general</b>	<b>139.712</b>	<b>155.822</b>	<b>295.534</b>	<b>100 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### *Grupo de dependencia*

De acuerdo a esta calificación denominada “dependencia”, los establecimientos educacionales previos a la universidad se circunscriben a los a) municipales; b) particulares subvencionados y; c) particulares pagados. En esta clasificación, los estudiantes Mapuche egresan de estos establecimientos de acuerdo a la siguiente distribución: en un 42% de entidades municipales, en un 55% de establecimientos particular subvencionado y un 3% de instituciones particulares pagados. Al comparar este tipo de dependencia en los estudiantes no Mapuche, estos últimos egresan en un 34% de establecimientos municipales, en un 54% de entidades particular subvencionado y 12% de particular pagado. Al analizar esta dependencia, específicamente en lo que es el género en los inscritos Mapuche en la modalidad denominada “particular subvencionada” es más la cantidad de mujeres que hombres, no así en la municipal y particular pagada.

<sup>301</sup> Cálculo realizado a partir de una escala de ingresos brutos (a diciembre de 2017) de 10 indicadores, donde el 1 corresponde a familias que perciben de entre 0 a \$ 177.000 mensuales y el 10 a familias que perciben sobre \$ 1.898.001 al mes. Sobre este indicador el SUA previno, que los datos presentan inconsistencias; ya que, según este organismo, no es posible precisar con exactitud. De ahí que consignamos esta información para efectos referenciales.

<sup>302</sup> Código Ingreso Familiar: 1: De 000 a 177.000; 2: De 177.001 a 270.000; 3: De 270.001 a 356.000; 4: De 356.001 a 470.000; 5: De 470.001 a 588.000; 6: De 588.001 a 722.000; 7: De 722.001 a 939.000; 8: De 939.001 a 1.220.000; 9: De 1.220.001 a 1.898.000; 10: De 1.898.001 o más.

Tabla N° 10. Grupo de Dependencia

Grupo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	13.565	17.792	1.033	32.390
No Mapuche	79.373	124.714	26.760	230.847
<b>Total general</b>	<b>92.938</b>	<b>142.506</b>	<b>27.793</b>	<b>263.237</b>
<b>Porcentaje</b>				
Mapuche	42 %	55 %	3 %	100 %
No Mapuche	34 %	54 %	12 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Rama educacional*

Este ámbito se refiere a los tipos de establecimientos de enseñanza media, que se circunscriben a la modalidad científico-humanista o bien, técnico profesional. Al respecto, los Mapuche en un 66% cursaron la modalidad científico humanista y el restante 34% lo hicieron en los de carácter técnico profesional. Al comparar este ámbito con los no Mapuche, estos últimos, estuvieron en un 74% en entidades del tipo científicas humanistas y en un 26% en las del tipo técnico profesional.

Tabla N° 11. Rama educacional

Grupo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
Mapuche	21.403	11.232	32.635
No Mapuche	172.776	60.375	233.151
<b>Total general</b>	<b>194.179</b>	<b>71.607</b>	<b>265.786</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	66 %	34 %	100 %
No Mapuche	74 %	26 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Educación de los Padres*

Los estudiantes Mapuche refieren sólo en un 8% sobre el hecho que su padre es profesional y el restante 92% no cumplen con esa condición educativa del progenitor. Evidentemente se advierte un cambio, en lo que respecta a los estudiantes no Mapuche, ya que éstos, en un 17%, señalan a su padre como profesional y el restante 83% no cumpliría con esta característica. Respecto de la madre, los Mapuche refieren sobre ella, en un 8% que es profesional, en tanto las personas no Mapuche, en un 15% su progenitora cumpliría con esta condición.

Tabla N° 12. Educación de los padres: Padre

Grupo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	2.550	30.085	32.635
No Mapuche	40.747	192.404	233.151
<b>Total general</b>	<b>43.297</b>	<b>222.489</b>	<b>265.786</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	8 %	92 %	100 %
No Mapuche	17 %	83 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 13. Educación de los padres: Madre

Grupo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	2.566	30.069	32.635
No Mapuche	35.950	197.201	233.151
<b>Total general</b>	<b>38.516</b>	<b>227.270</b>	<b>265.786</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	8 %	92 %	100 %
No Mapuche	15 %	85 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

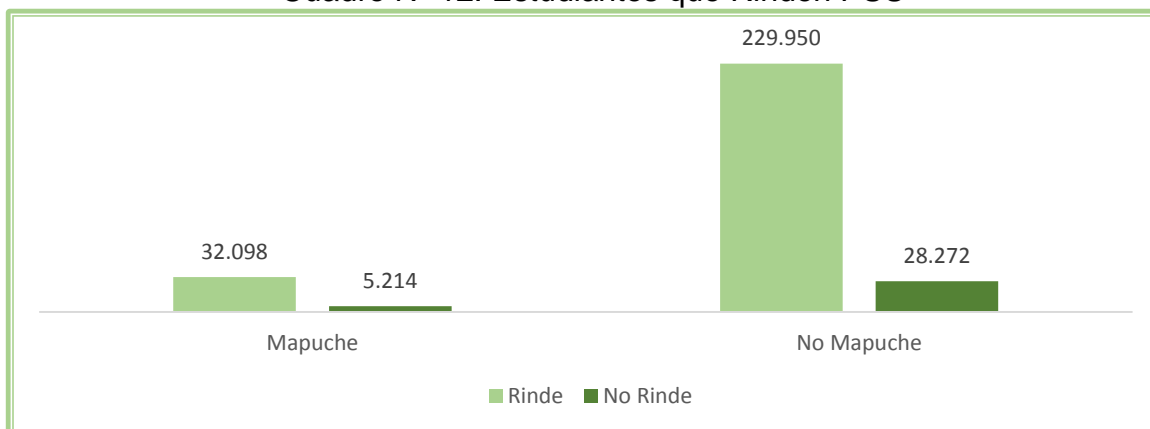
*Puntajes en Prueba de Selección Universitaria (PSU)*

Del universo de inscritos, es decir 295.534, sólo 262.048 personas efectivamente rindieron dicha prueba; y de los inscritos Mapuche (37.312), también se redujo la cantidad a 32.098 que fueron a la postre los que acudieron a rendir dicha prueba estandarizada.

Respecto de los resultados de este instrumento, el promedio PSU (considerando Matemática y Lenguaje) para este total fue de 506 puntos. Hay que precisar que los no Mapuche promediaron 509 puntos, en tanto los Mapuche alcanzaron los 485 puntos. Respecto a puntajes y género, hay que señalar que, en los no Mapuche, los hombres lograron 513 y las mujeres 505 puntos y en los Mapuche, los hombres logran 489 y las mujeres 483 puntos respectivamente.

Al revisar específicamente los resultados de Matemática y comparar con personas no Mapuche; estos últimos respecto de los hombres promedian 519 puntos y las mujeres 502. En tanto en el grupo de los Mapuche, los hombres alcanzan los 491 y las mujeres 478 puntos. En lo que respecta a la prueba de Lenguaje, en el grupo de los no Mapuche, los hombres alcanzan 508 puntos y las mujeres el mismo guarismo. En cambio, en los Mapuche, los hombres logran 486 puntos y las mujeres 488, es decir, 22 y 20 puntos más bajos respecto de los no Mapuche.

Cuadro N° 12. Estudiantes que Rinden PSU



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

La información analizada previamente constituye una descripción general de los estudiantes Mapuche, inscritos en el 2018 para acceder a las universidades chilenas. Al adicionar, los otros aspectos descriptivos, de esos otros momentos previos, permiten generar un cuadro general que resumimos a continuación, con el nombre de Resumen ejecutivo: Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional.

#### 4.1.5. Resumen ejecutivo: Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional

Considerando las cuatro etapas antes desarrolladas, es posible esquematizar resumidamente dichos antecedentes de la siguiente forma:

##### *1991-1995: Pobreza, procedencia; género, becas e intereses*

En esta época se caracterizaba a este segmento poblacional, situándolo en la condición de pobreza material y, como tales, requiriendo apoyo externo y gubernamental para mantenerse en la educación universitaria. Se constata que priman más jóvenes Mapuche urbanos, y más mujeres que hombres en las aulas universitarias de ese entonces. Las becas para este segmento poblacional son insuficientes y su distribución se concentraba en seis regiones con mayor presencia indígena. Los intereses son por carreras del ámbito de la Educación, Tecnología, Administración y Comercio.

Tabla N° 14. Caracterización Quinquenio 1991 - 1995

<b>Quinquenio 1991 - 1995</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza: Necesidad de ayuda externa / red de apoyo estatal</li> <li>• Urbano v/s rural: Priman universitarios Mapuche urbanos</li> <li>• Género: Más mujeres que hombres</li> <li>• Becas a indígenas: Insuficientes y concentradas en seis regiones</li> <li>• Intereses: Educación, Tecnología, Administración y Comercio</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)



*1997-2003: “AMD”, género, PAA, calificaciones, aspectos cognitivos y socioeconómicos*

La Universidad de La Frontera asumió, con una fórmula técnica que revelaba la distinción étnica como ascendencia Mapuche declarada, y lo acuñó como “AMD”; y así lo comenzó a registrar en sus procesos de matrícula. Desde entonces, se invierte la tendencia anterior y aparece mayor presencia de hombres que de mujeres en la población universitaria. Los puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en verbal y matemática fueron sistemáticamente inferiores en 16.7 puntos respecto de los sujetos no Mapuche, situación que se repite en calificaciones de educación media, que también son inferiores. Igual situación se da en las notas de titulación y demandan más semestres adicionales -en promedio- para finalizar sus carreras. En los aspectos cognitivos, se evidencian diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico, especialmente en matemática, razonamiento y análisis, comprensión lectora, resolución de problemas en estudiantes Mapuche mayormente provenientes de liceos técnico-profesionales, del sector rural. Aspectos socioeconómicos deficitarios, insuficiencia de redes de apoyo social y familiar y sensación de desarraigo entre los Mapuche universitarios.

Tabla N° 15. Caracterización Período 1997 - 2003

<b>Datos universitarios regionales 1997- 2003</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascendencia Mapuche Declarada (UFRO) en matrícula</li> <li>• Género: Mas hombres que mujeres</li> <li>• PAA: Puntajes en prueba de verbal y matemática son inferiores a los no AMD</li> <li>• Notas de educación media: Promedios inferiores</li> <li>• Notas de titulación: Promedios inferiores</li> <li>• Necesitan semestres adicionales para terminar carrera</li> <li>• Aspectos cognitivos: Diferencias en conocimiento disciplinario básico, en matemática, razonamiento y análisis, comprensión lectora, resolución de problemas (estudiantes de liceos técnicos-profesionales, del sector rural)</li> <li>• Aspectos socioeconómicos: Pobreza y falta de redes de apoyo</li> <li>• Identidad: El ingreso es un mecanismo efectivo de distanciamiento de la condición étnica o por el contrario de autoafirmación de la identidad.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*2008: Auto identificación, Avance en equidad de género, nivel socioeconómico, PSU y becas gubernamentales:*

El 6.7% de la población escolar se auto identifica con algún pueblo originario y el 61% de estos alumnos ha recibido algún tipo de beneficio asociado a su origen étnico en la educación media. Las mujeres indígenas ingresan más que los hombres a la Educación Superior, aunque se trata de una leve diferencia (1%), en tanto que los no indígenas entran en igual proporción a la Educación Superior sin importar si son hombres o mujeres. Esto refleja un posible avance en equidad de género pues en los años 2000 las mujeres indígenas ingresaban en un 11% menos que los hombres a la Educación Superior. Se vincula etnicidad con nivel socioeconómico representado, y esto en los tipos de dependencia de los establecimientos

educacionales de origen. Tienden a provenir, en mayor medida, del ámbito técnico-profesional en comparación a los no indígenas, manifestándose estadísticamente en una diferencia de 20 puntos. Se mantiene la brecha de inaccesibilidad para los Mapuche en lo que son los colegios particulares pagados. En los establecimientos subvencionados, corporaciones y municipales, sólo un 38% de los estudiantes indígenas (frente a un 46% de no indígenas) ingresa a la Educación Superior. Por ende, los indígenas acceden menos a la universidad que los no indígenas en un diferencial de 11 puntos. A su vez, en un 75% se inscriben para rendir la PSU, pero es menos que los no indígenas, que lo hacen en un 83%. Rinden menos en el puntaje de la PSU, con un promedio 53 puntos inferior a los no indígenas. Respecto a los beneficios gubernamentales para los matriculados indígenas en Educación Superior, en un 80% reciben algún tipo v/s el 53% de los no indígenas. Para una cobertura total, solo resta un 21% de la población estudiantil indígena, a lo menos en el ámbito asistencial.

Tabla N° 16. Caracterización 4tos Medios, 2008

<b>4° medios 2008</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes indígenas serían el 6.7% de la población escolar</li> <li>• Género: Más mujeres que hombres (Atribuido al éxito de la agenda de género de los gobiernos concertacionistas)</li> <li>• Brechas y diferencias: La proporción de no indígenas en colegios Particular Pagado es de casi 10 veces la proporción de indígenas.</li> <li>• El colegio de origen de los indígenas es relacionado con el nivel socioeconómico</li> <li>• Sólo el 1% de los estudiantes indígenas que estudió en colegios particulares pagados ingresa a la universidad. Un 38% de colegios particulares subvencionados ingresa a la Educación Superior</li> <li>• PSU: Inscripción en menor cantidad para rendirla</li> <li>• Menores puntajes</li> <li>• Beneficios Gubernamentales: En un 80% reciben algún tipo de beneficio</li> <li>• Resta un 21 % para cobertura total de indígenas con becas</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*2018: Pregunta étnica en admisión, procedencia, género, edades, grupos familiares, (educación, actividad, ingresos); dependencia y rama educacional*

En el proceso de admisión del 2018, se registró un total de 295.534 inscritos y un 12.6% de éstos declaró ser Mapuche. La Región Metropolitana concentró la zona de mayor procedencia y le sigue La Araucanía, Biobío y Los Lagos. En género, son más mujeres que hombres y la edad promedio es de 20.50 años, más alta que las personas no Mapuche. En los siguientes indicadores todos son deficitarios comparativamente respecto a los no Mapuche, a saber: “composición de los grupos familiares” arroja 4.17 personas por grupo familiar. Residen en un 43% con ambos padres, un 37% con la madre y un 11% con otros parientes. En Educación Superior familiar, un 54.07% no tienen otra persona de la familia en Educación Superior, el 28.82% presentan 1 familiar y un 10.81% con 2 personas en este tipo de nivel educacional. La actividad del jefe de familia, en un 52.26% son “Trabajador

Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o variable”, y sigue con un 13.56% los “Trabajador y/o Profesional Independiente”, y un 9.73% como “Dueño/a de Casa, sin actividad remunerada”. En los ingresos económicos, el 75% percibe recursos desde los \$ 0 hasta los \$ 470.000 pesos. En la dependencia, un 42% son de entidades municipales, en un 55% de establecimientos particular subvencionado y un 3% de instituciones particulares pagados. En la rama educacional un 66% cursaron la modalidad científico humanista y el restante 34% lo hicieron en la rama técnico profesional. En la educación de los padres en un 8% su padre y madres son profesional y los promedios PSU siempre inferiores a los no Mapuche.

Tabla Nº 17. Aplicación Variable Étnica SUA

**Aplicación variable étnica en SUA (2018)**

- Primera vez pregunta étnica en Inscripción PSU
- 295.534 personas inscritas y un 12.6%, es Mapuche
- Procedencia de un 37.6% de la Región Metropolitana, sigue La Araucanía con 15% y luego con el 11% las del Biobío y Los Lagos
- Género: Mas mujeres que hombres (54% y 46%) respectivamente
- Edades de 20.50 años promedio. Hombres Mapuche presentan 20.51 en tanto en las mujeres es de 20.49
- Composición de los Grupos familiares es de 4.17 personas
- Parentalidad: El 43% vive con ambos padres, 37% residen con la madre y en un 11% con otros parientes.
- Educación Superior Familiar: 54.07% no tienen otra persona en Educación Superior, el 28.82% presentan 1 familiar y un 10.81% con 2 personas en la Educación Superior.
- Actividad del Jefe de Familia: un 52.26% “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o variable”. Sigue con un 13.56% los “Trabajador y/o Profesional Independiente” y un 9.73% como “Dueño/a de Casa, sin actividad remunerada”.
- Ingresos económicos: 75% percibe entre 0 a 470.000
- Dependencia: un 42% son municipales, un 55% de establecimientos particular subvencionado y un 3% de instituciones particulares pagados
- Rama Educacional: un 66% cursó Científico Humanista y el 34% Técnico Profesional
- Educación de los Padres: Un 8 % refiere padre y madre profesionales
- Puntaje PSU siempre más bajos que los no Mapuche

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Estos cuatro momentos, corroboran tendencias de más de 25 años, donde las condiciones de entradas siguen presentando resultados deficitarios respecto a la población estudiantil Mapuche. También, revelan las muestras de exclusión resultado de las brechas en los sistemas de admisión, como también en pruebas específicas. La necesidad de contar con más estudios, en miras a enfrentar la invisibilidad estadística que señalábamos y la ausencia de estrategias académicas instaladas por citar algunas de las necesidades más recurrentes.

## 4.2. Perfil estudiantil Mapuche de las 6 universidades zona macro sur

### 4.2.1. Aspectos generales

La sección denominada “Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional” desarrollada en la sección anterior, se conformó a partir de cuatro fuentes de información. Las tres primeras aluden a momentos anteriores al 2018 y la cuarta contribuyó con antecedentes de mayor vigencia producto del registro de la pregunta étnica del Proceso de Admisión 2018. A esta variable étnica le fueron sumados (por DEMRE) otros antecedentes generales, que permitieron estructurar la base de datos de los “Resultados del Proceso de Admisión 2018”.

Este último elemento técnico, por su importancia en tanto la magnitud de antecedentes y por la cobertura de carácter nacional, se constituye en la fuente principal de procesamiento informativo que permite estructurar el comportamiento de la población estudiantil Mapuche en realidades acotadas y específicas, tales como son la situación de las seis universidades del presente estudio. En ese marco, es perfectamente posible estructurar un segundo perfil, de Estudiantes Mapuche de las 6 universidades Macro Sur participantes de este estudio. Siguiendo un esquema comparativo, entre la realidad nacional y de las seis universidades, se presenta el siguiente resumen ejecutivo.

#### *Cifras Globales*

Respecto a las cifras generales, cabe precisar que en el Proceso de Admisión 2018; se inscribieron 295.534 personas; cifra que posteriormente experimentó una disminución, quedando en 262.048 personas que efectivamente rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) ese año. El diferencial entre los inscritos y quienes efectivamente rinden la prueba de selección, se encuentra dentro de los rangos habituales e históricos para este tipo de procesos masivos nacionales. En este caso alcanzó una deserción de 33.486 personas. En esa línea, de estas 262.048 personas, es posible arribar a los que a la postre efectivamente resultaron seleccionados, cifra que alcanzó un total de 120.762 personas.

Así entonces, en el mismo orden antes referido, vale decir: a) personas inscritas; b) personas que rindieron PSU; y c) personas seleccionadas, la población Mapuche se manifestó estadísticamente con 37.312 inscritos, 32.098 que rindieron PSU y 11.724 que resultaron seleccionados a nivel nacional. En esa línea, y para efectos de análisis y presentación de la información, hemos establecido una comparación entre a) las cifras globales de seleccionados, y los: b) seleccionados específicamente en las seis universidades (UCM, UBB, UCSC, UFRO, UACH y ULA) para estructurar un perfil Mapuche en estas seis casas de estudios superiores.

#### *Cifras específicas*

La población Mapuche a nivel país que resultó seleccionada fue de 11.724 personas. Ahora bien, específicamente en las seis universidades, se concentraron 2.385 de estos estudiantes, representando con ello el 20.34% del total población estudiantil nacional Mapuche; y un 1,9% del universo de 120.762 (Mapuche y no

Mapuche) que resultaron seleccionados de dicho proceso de Admisión. Precisar, no obstante, que estas seis instituciones concentraron 14.261 seleccionados (Mapuche y no Mapuche); es decir, un 12% del universo de 120.762 seleccionados nacionalmente. Los 2.385 Mapuche que concentran las seis universidades en estudio, deben ser analizados comparativamente con el global de los 11.724 Mapuche, advirtiendo con ello un espacio que se evidencia de alta convocatoria que generan las universidades privadas. Al respecto, en lo que compete a estas últimas entidades educativas, se advierte un protagonismo importante, en cuanto a ser espacio de oferta estudiantil para el segmento Mapuche, ocupando incluso, los primeros lugares; tal como se explicará más adelante en el siguiente punto.

#### 4.2.2. Las seis universidades y su convocatoria

Es necesario precisar que, de los 11.724 seleccionados Mapuche a nivel nacional, las primeras instituciones que reciben la mayor adhesión de estos alumnos no corresponden a las seis universidades del presente estudio. Específicamente, sólo dos de ellas, (la Universidad Austral y de La Frontera) respectivamente, aparecen en esta nómina de intereses. En ese marco, algunas de estas universidades privadas que ocupan los primeros lugares de preferencia son las siguientes. La Universidad Andrés Bello, convocando a un 10.2% de seleccionados Mapuche, se sitúa en el primer lugar. Seguidamente aparece la Universidad San Sebastián, con un 9.11% y, luego, en tercer lugar, la Universidad Autónoma de Chile, con 8.07%. En cuarto, quinto y sexto lugares aparecen la Universidad Austral, con 6.33%, la Universidad Católica de Temuco, con 6.17% y, finalmente, la Universidad de La Frontera con 5.39%. En otra perspectiva, inversa a lo anterior, es decir sobre aquellas instituciones que menor cantidad de estudiantes Mapuche seleccionados convocan a sus aulas, aparecen en primer lugar: la Universidad de Aysén (0.17%); la Universidad de Los Andes (0.24%) y, finaliza; la Universidad Adolfo Ibáñez con (0.33%) respectivamente.

##### *Mapuche seleccionados de las seis universidades*

En términos absolutos, los 2.385 estudiantes Mapuche seleccionados, se distribuyen: en la Universidad Austral que concentra a 742 estudiantes Mapuche, lo que representa un 31%; en la Universidad de La Frontera con 632, que representa el 26%; en la de Los Lagos con 379, que significan un 16%. A continuación, les sigue la Católica de la Santísima Concepción, con 259 representando un 11%; la del Bío-Bío, con un 222 que representan un 9% y, finalmente; la Católica del Maule, con 151 estudiantes que significan el 6%.

##### *Seleccionados Mapuche y no Mapuche de las seis universidades*

Al respecto, cabe señalar que de los 14.621 seleccionados (Mapuche y no Mapuche), los 2.385 Mapuche de las seis universidades representan el 16.3%. Al analizar sus totales de seleccionados por universidad (sean estos Mapuche y no Mapuche) se configura: El primer lugar, lo ocupa la Universidad de Los Lagos con un 33%; le sigue la Universidad de La Frontera con un 25% y; en tercer lugar, la Universidad Austral con un 21%. Continúa el orden, para las restantes tres, el cual está dado por el cuarto lugar, donde la Universidad de la Santísima Concepción

aparece con un 12%, seguidamente la Universidad del Bío-Bío, con 8% y, finalmente, la Universidad Católica del Maule con un 7%.<sup>303</sup>

### *Procedencia*

En esta línea, los seleccionados Mapuche de las seis universidades, a saber 2.385 personas, provienen de todas las regiones del país, no obstante, mayoritariamente su procedencia está circunscrita a la Región de Los Lagos en un 30.7%; le sigue la Región de La Araucanía con un 23.4%, seguida por la Región del Biobío con un 19.08%. La cuarta concentración corresponde a la Región de Los Ríos, con un 12.4% y, en quinto lugar, la Región del Maule, con un 5,53%.<sup>304</sup> Las cinco regiones antes mencionadas, concentran el 91.1% del total de los estudiantes Mapuche seleccionados.

Tabla N° 18. Procedencia Mapuche de las seis universidades

Región	Total general	% Mapuche
1	2	0,08 %
2	2	0,08 %
3	1	0,04 %
4	5	0,21 %
5	14	0,59 %
6	38	1,59 %
7	132	5,53 %
8	455	19,08 %
9	558	23,40 %
10	733	30,73 %
11	40	1,68 %
12	16	0,67 %
13	90	3,77 %
14	298	12,49 %
15	1	0,04 %
<b>Total general</b>	<b>2.385</b>	<b>100 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Sin embargo, estas cifras experimentan cambios al ser comparadas con el universo de Mapuche seleccionados a nivel nacional. Así entonces, en este otro marco comparativo, los estudiantes provienen, en primer lugar, de la Región Metropolitana con 37.0%, le sigue La Araucanía con un 15.26%, en tercer lugar, la del Biobío con

<sup>303</sup> Para mayor detalle nos permitimos explayarnos. Esto implica, que, en el caso de la ULA, de su total de seleccionados (1.163) mapuche y no Mapuche; el 33%, es decir, 379 son estudiantes Mapuche. En la UFRO, de 2.505 el 25%, es decir 632 son mapuche y en la UACH de 3.489, el 21% es decir 742 son mapuche. En la UCSC, de 2.251, el 12%, es decir 259 son mapuche; la UBB de 2.648, el 8%, es decir 222 son mapuche y finalmente la UCM de 2.205, el 7% es decir, 151 son mapuche.

<sup>304</sup> En cuanto a la procedencia, expresado en las regiones donde residen estos seleccionados; también cabe mencionar aquellas con menor número de seleccionados. En ese marco, se ubica Arica y Parinacota con 0,04% y las de Tarapacá; y la de Antofagasta, ambas con 0,08%.

13.09%, en cuarto lugar, la de Los Lagos con un 10.70% y en quinto lugar la Región de Valparaíso con 6.03%.

Tabla N° 19. Procedencia Mapuche nacionales

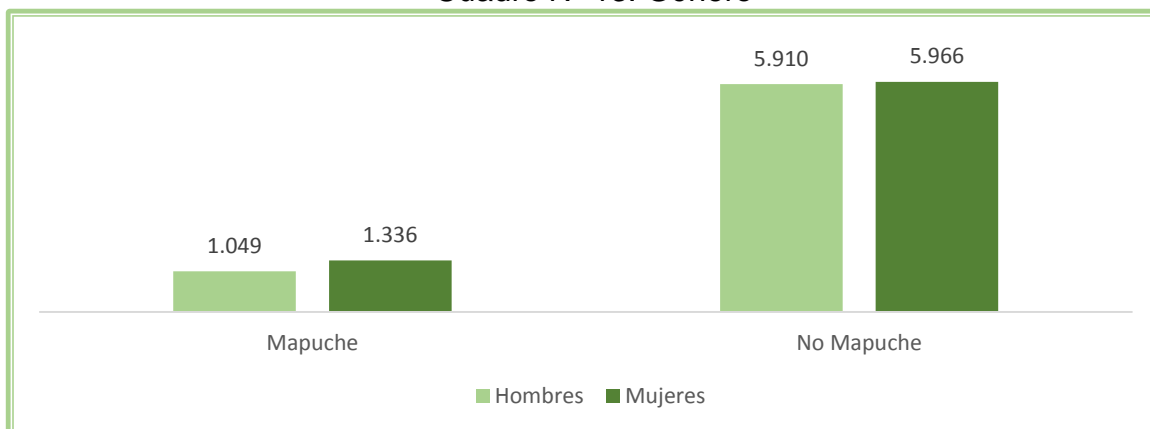
Región	Total general	% Mapuche por Región
1	77	0,66 %
2	108	0,92 %
3	72	0,61 %
4	151	1,29 %
5	707	6,03 %
6	370	3,16 %
7	387	3,30 %
8	1.535	13,09 %
9	1.789	15,26 %
10	1.255	10,70 %
11	135	1,15 %
12	173	1,48 %
13	4.338	37,00 %
14	564	4,81 %
15	63	0,54 %
<b>Total general</b>	<b>11.724</b>	<b>100,00 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

### Género

Sobre esta condición, referir que en las seis universidades prevalece un marcado índice de feminización, dado que los 2.385 seleccionados Mapuche, se manifiestan en una distribución de 1.336 mujeres y 1.049 hombres, representando con ello un 56% y 44,0% respectivamente. Al contrastar esta última información, respecto del total nacional de seleccionados Mapuche (11.724) se expresa una sostenida similitud, en tanto, las mujeres representan el 56.7% y los hombres el 43.2%. Al comparar el género en los seleccionados Mapuche de las seis universidades, con el género del total de seleccionados de dichas universidades (14.261 Mapuche y no Mapuche) se aprecian diferencias, toda vez que las mujeres representan el 51.2% y los hombres 48.79% de esta última población.

Cuadro N° 13. Género



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Cuadro N° 14. Género en los Seleccionados a nivel Nacional



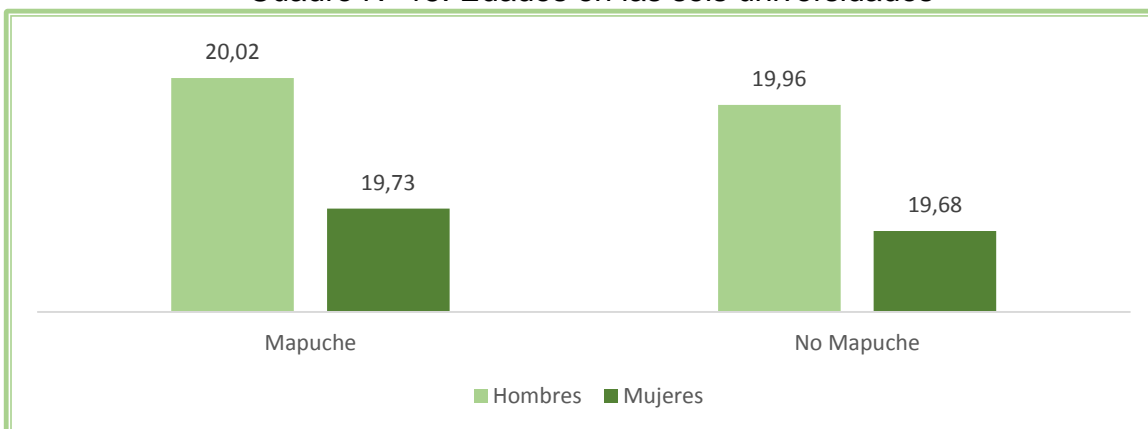
(Fuente: Elaboración propia, 2019)

### *Edades*

En las seis universidades del presente estudio, y revisando lo que concierne a las edades promedio de estos 2.385 seleccionados, es posible señalar lo siguiente: en el caso de los sujetos hombres, éstos alcanzaron una edad promedio de 20.02 años, una cifra superior respecto de las mujeres, que bordearon los 19.73 años promedio. Ahora bien, al compararse estos porcentajes con el total nacional de seleccionados Mapuche (11.724), los promedios de edad de estos últimos son levemente superiores, dado que para los hombres alcanzó los 20.22 años y para las mujeres fue de 19.90 años promedio. Al comparar las edades promedio de las seis universidades con el total de seleccionados (Mapuche y no Mapuche) de esas mismas seis universidades (14.261), las cifras son levemente superiores, dado que los hombres alcanzan 19.97 y las mujeres 19.69 años promedio.

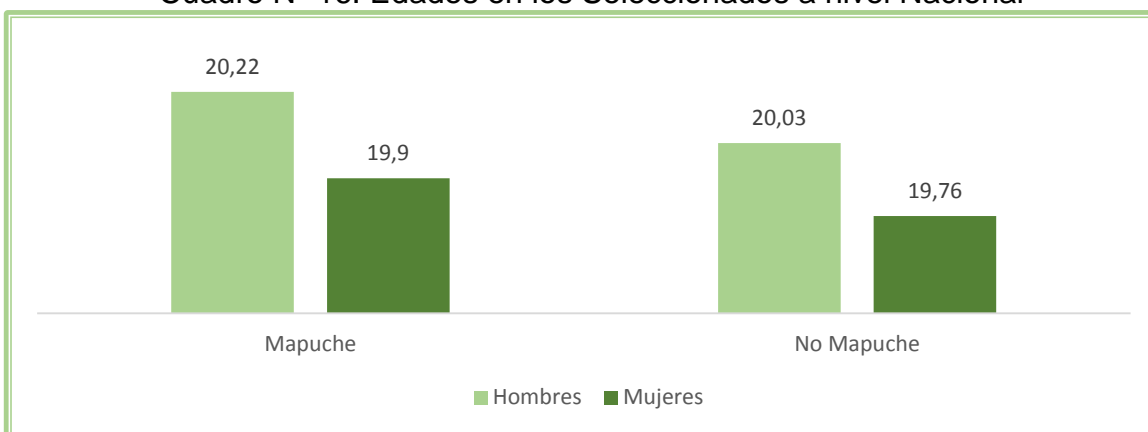


Cuadro N° 15. Edades en las seis universidades



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Cuadro N° 16. Edades en los Seleccionados a nivel Nacional

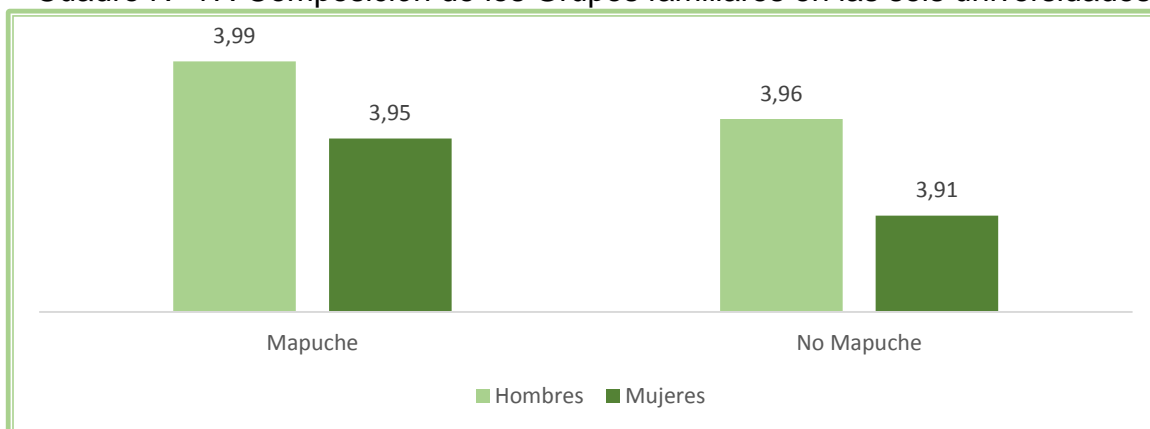


(Fuente: Elaboración propia, 2019)

### *Composición de los grupos familiares*

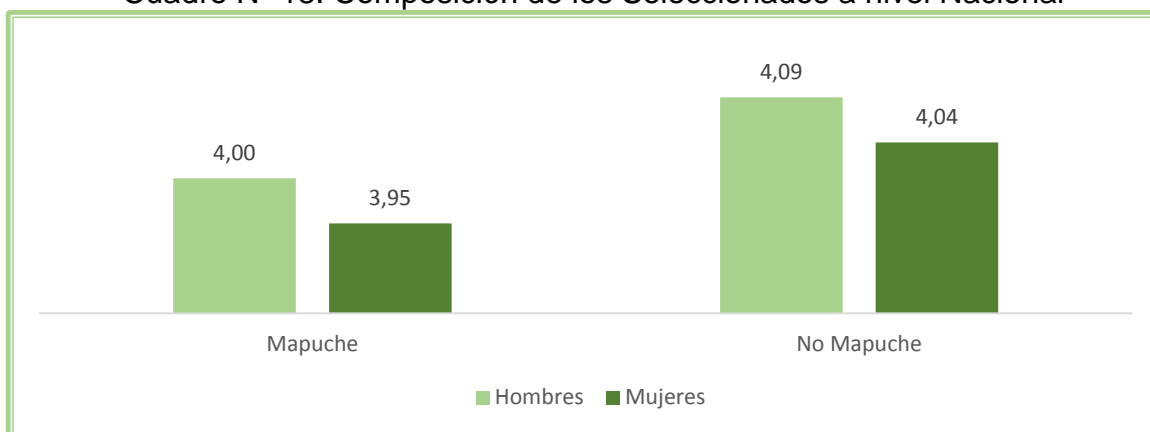
En el conjunto de las seis universidades del estudio, que reúnen 2.385 seleccionados Mapuche, y respecto de la composición de personas por grupos familiares, es posible establecer que en los hombres, dicha composición alcanzó un promedio de 3.99 personas; en tanto que para las mujeres era de 3.95 personas por grupo familiar. Al contrastar con el total nacional Mapuche de seleccionados (11.724), dichos promedios experimentan cambios levemente superiores en los hombres solamente, dado que estos últimos alcanzan un promedio de 4.0. En las mujeres se mantiene la tendencia sin grandes variaciones, alcanzando estas un 3.95 de promedio.

Cuadro N° 17. Composición de los Grupos familiares en las seis universidades



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Cuadro N° 18. Composición de los Seleccionados a nivel Nacional



(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Parentalidad*

Respecto de las personas que, siendo familiares de los estudiantes, se encuentran viviendo con los 2.385 seleccionados Mapuche, es posible señalar que un 44.7% lo hace con “ambos padres”, seguido de un 39.29% que señaló vivir “con la madre” y luego, un 9.52% con “otros parientes”. Al compararlos con los seleccionados no Mapuche, estos últimos no superan dichos indicadores, dado que arrojan un 43.6%; un 34.44% y un 9.51% respectivamente. Entre los seleccionados Mapuche de las seis casas de estudios comparados con los Mapuche nacionales (11.724), se advierten diferencias, dado que, en las tres características antes mencionadas, se expresan en 41%, otro 41% y un 11%, respectivamente.

Tabla N° 20. Parentalidad en las seis universidades

Grupo	Con quién vive	Hombres	Mujeres	Total general	%
<b>Mapuche</b>	Con ambos Padres	494	572	1.066	44,70 %
	Mi madre	390	547	937	39,29 %
	Otros parientes	98	129	227	9,52 %
	Otros	67	88	155	6,50 %
	<b>Total Mapuche</b>	<b>1.049</b>	<b>1.336</b>	<b>2.385</b>	<b>100 %</b>
<b>No Mapuche</b>	Con ambos Padres	2.666	2.522	5.188	43,68 %
	Mi madre	1.915	2.175	4.090	34,44 %
	Otros parientes	456	467	923	7,77 %
	Otros	873	802	1.675	14,10 %
	<b>Total No Mapuche</b>	<b>5.910</b>	<b>5.966</b>	<b>11.876</b>	<b>100 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 21. Parentalidad de los seleccionados a nivel nacional

Grupo	Con quién vive	Hombres	Mujeres	Total general	%
<b>Mapuche</b>	Con ambos Padres	2.215	2.634	4.849	41 %
	Mi madre	1.939	2.847	4.786	41 %
	Otros parientes	538	736	1.274	11 %
	Otros	377	438	815	7 %
	<b>Total Mapuche</b>	<b>5.069</b>	<b>6.655</b>	<b>11.724</b>	<b>100 %</b>
<b>No Mapuche</b>	Con ambos Padres	22.513	23.551	46.064	42 %
	Mi madre	17.245	21.334	38.579	35 %
	Otros parientes	4.047	5.331	9.378	9 %
	Otros	7.549	7.468	15.017	14 %
	<b>Total No Mapuche</b>	<b>51.354</b>	<b>57.684</b>	<b>109.038</b>	<b>100 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Educación Superior familiar*

Al analizar los seleccionados de las seis universidades, es decir, 2.385 personas Mapuche, respecto del número de sus familiares que se encuentren estudiando en la Educación Superior, se advierte que el 57.61% refiere “no tener a nadie”. A esto le sigue un 26.83% de aquellos que tienen “un familiar” en esta condición y, finalmente, un 10.86% de aquellos que tienen “dos integrantes” de la familia en la Educación Superior. Al comparar estas cifras con el total de 11.724 seleccionados Mapuche a nivel nacional, sobre los mismos tres indicadores, estos se expresan en un 54.50%, 28.68% y 11.57%, respectivamente.<sup>305</sup>

<sup>305</sup> Al comparar “Educación Superior familiar” en los seleccionados mapuche y no Mapuche de las seis universidades (14.261); los no Mapuche en un 48.36% no tienen familiar con esta característica y en igualdad de condiciones (26.83%) a los Mapuche respecto a tener “un familiar” en Educación Superior y en cuanto a “dos familiares” los no Mapuche alcanzan un 11.01%.

Tabla N° 22. Educación Superior familiar en las seis universidades

Grupo	est_edsup	Total general	Porcentaje
Mapuche	0	1.374	57,61 %
	1	640	26,83 %
	2	259	10,86 %
	3	43	1,80 %
	4	4	0,17 %
	5	1	0,04 %
	Más de 5 (6)	3	0,13 %
	99	61	2,56 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>2.385</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	5.743	48,36 %
	1	3.186	26,83 %
	2	1.307	11,01 %
	3	263	2,21 %
	4	35	0,29 %
	5	6	0,05 %
	Más de 5	6	0,05 %
	99	1.330	11,20 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>11.876</b>	<b>100,00 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 23. Educación Superior familiar seleccionados a nivel nacional

Grupo	est_edsup	Total general	Porcentaje
Mapuche	0	6.390	54,50 %
	1	3.363	28,68 %
	2	1.356	11,57 %
	3	232	1,98 %
	4	29	0,25 %
	Más de 4	12	0,10 %
	99	342	2,92 %
	<b>Total</b>		<b>11.724</b>
No Mapuche	0	49.147	45,07 %
	1	30.121	27,62 %
	2	14.647	13,43 %
	3	3.299	3,03 %
	4	565	0,52 %
	Más de 4	171	0,15 %
	99	11.088	10,17 %
	<b>Total</b>		<b>109.038</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

### Actividad del Jefe de Familia <sup>306</sup>

Al respecto, de los 2.385 seleccionados Mapuche en las seis universidades, sobre los tres indicadores de mayor concentración, se refiere que en un 55.8% la actividad del jefe de familia es de “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta fija y/o variable”. Le sigue, con un 14.59%, la actividad de “Trabajador y/o Profesional Independiente” y luego, con un 10.02%, quienes tienen como actividad “Dueño/a de casa, sin actividad remunerada”.

Los mismos tres indicadores, pero comparados con los 11.724 (total nacional de Mapuche seleccionados), se manifiestan de forma similar, con una leve excepción de una actividad superior, como es la de “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta fija y/o variable”, arrojando un 57.52% y los dos restantes, mantienen tendencias similares, con un 14.37% y 9.29%, respectivamente.

Al comparar la Actividad del Jefe de Familia en los seleccionados de las seis universidades, con la misma actividad del total de seleccionados de dichas universidades, a saber, los 14.261 (Mapuche y no Mapuche), se logran apreciar diferencias. Los no Mapuche, para las mismas actividades del jefe de familia, en los tres indicadores de mayor concentración, se comportan con un 52.58%, un 13.15% y 8.01%, respectivamente.

Tabla N° 24. Actividad del jefe de familia en las seis universidades

Grupo	cod_acteco	Total general	Porcentaje
Mapuche	1	1.331	55,81 %
	2	348	14,59 %
	3	60	2,52 %
	4	4	0,17 %
	5	54	2,26 %
	6	12	0,50 %
	8	142	5,95 %
	9	8	0,34 %
	10	1	0,04 %
	11	239	10,02 %
	12	9	0,38 %
	13	177	7,42 %
	<b>Total</b>	<b>2.385</b>	<b>100 %</b>

<sup>306</sup> Código Actividad: 1: Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o Variable; 2: Trabajador y/o Profesional Independiente; 3: Comerciante o socio de Empresa Comercial Industrial o Constructora; 4: Sostenedor de Establecimiento Educacional; 5: Transportista de carga y pasajeros; 6: Empresario Agrícola; 7: Rentista de bienes raíces no agrícolas o de capitales mobiliarios; 8: Cesante. Persona desvinculada de un trabajo remunerado por contrato u honorarios; 9: Mayor de 65 años, sin pensión ni otros ingresos; 10: Inválido, menor de 65 años, sin pensión ni otros ingresos; 11: Dueño/a de casa, sin actividad remunerada; 12: Estudiantes de Educación Superior, de Escuelas Matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden o de Preuniversitarios; 13: Desconozco la información. (Fuente: Base de datos Sistema Único de Admisión, 2019).

Grupo	cod_acteco	Total general	Porcentaje
No Mapuche	0	1.129	9,51 %
	1	6.244	52,58 %
	2	1.562	13,15 %
	3	266	2,24 %
	4	21	0,18 %
	5	252	2,12 %
	6	68	0,57 %
	7	12	0,10 %
	8	542	4,56 %
	9	33	0,28 %
	10	8	0,07 %
	11	951	8,01 %
	12	48	0,40 %
	13	740	6,23 %
	<b>Total</b>	<b>11.876</b>	<b>100 %</b>
	<b>Total general</b>		<b>14.261</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 25. Actividad jefe de familia en los seleccionados nacional

Grupo	cod_acteco	Total general	Porcentaje
Mapuche	1	6.744	57,52 %
	2	1.685	14,37 %
	3	310	2,64 %
	4	18	0,15 %
	5	217	1,85 %
	6	47	0,40 %
	7	3	0,03 %
	8	584	4,98 %
	9	30	0,26 %
	10	10	0,09 %
	11	1.089	9,29 %
	12	63	0,54 %
	13	924	7,88 %
	<b>Total</b>	<b>11.724</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	8.925	8,19 %
	1	59.118	54,22 %
	2	16.910	15,51 %
	3	3.260	2,99 %
	4	161	0,15 %
	5	1.914	1,76 %
	6	621	0,57 %

Grupo	cod_acteco	Total general	Porcentaje
	7	135	0,12 %
	8	4.041	3,71 %
	9	263	0,24 %
	10	83	0,08 %
<b>No Mapuche</b>	11	6.986	6,41 %
	12	566	0,52 %
	13	6.055	5,55 %
	<b>Total</b>	<b>109.038</b>	<b>100,00 %</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

### *Grupo de dependencia*

En lo que son los establecimientos educacionales, es pertinente referir que los 2.385 seleccionados Mapuche de las seis universidades, en un 52% provienen de colegios particulares subvencionados; luego, en un 46%, de municipales, y un 2% de particulares pagados. Al compararlos con los 11.724 seleccionados Mapuche a nivel nacional, estos últimos se distribuyen con diferencias, dado que provienen en un 58%, un 37% y un 6%, respectivamente. Al comparar los 2.385 seleccionados mapuche de las seis universidades con los no Mapuche, que también fueron seleccionados, las diferencias persisten; en un 56% adscriben a particulares subvencionados, un 37% a municipales y en un 6% a particulares pagados.

La brecha significativa se establece en este caso, en los establecimientos municipales, dado que los seleccionados de las seis universidades superan en nueve puntos a los seleccionados nacionales Mapuche en este tipo de establecimiento. También es posible advertir diferencias en el género entre los seleccionados Mapuche de las seis universidades, así los hombres provenientes de establecimientos particulares subvencionados alcanzan un 49%, de los municipales un 48%, y de los particulares pagados un 3%, en cambio las mujeres arrojan un 45%; siguen con un 53% y un 2% respectivamente.

Tabla N° 26. Grupo de dependencia en las seis universidades

Grupo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	1.096	1.225	55	2.376
No Mapuche	4.392	6.668	755	11.815
<b>Total general</b>	<b>5.488</b>	<b>7.893</b>	<b>810</b>	<b>14.191</b>
<b>Porcentaje</b>				
Mapuche	46 %	52 %	2 %	100 %
No Mapuche	37 %	56 %	6 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 27. Grupo de dependencia en los seleccionados a nivel nacional

Grupo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	4.282	6.719	651	11.652
No Mapuche	27.104	59.361	21.678	108.143
<b>Total general</b>	<b>31.386</b>	<b>66.080</b>	<b>22.329</b>	<b>119.795</b>
<b>Porcentaje</b>				
Mapuche	37 %	58 %	6 %	100 %
No Mapuche	25 %	55 %	20 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Rama educacional*

Los 2.385 estudiantes seleccionados Mapuche de las seis casas de estudios, provienen en un 81% de la rama educacional definida como “científico humanista” y el 19% restante de la “técnico profesional”. Al contrastar con los 11.724 seleccionados Mapuche del país, las cifras se mantienen en estos rangos. Sin embargo, al compararlas con los estudiantes no Mapuche seleccionados de las seis universidades, se aprecien interesantes diferencias, dado que estos últimos, provienen en un 84% de establecimientos educacionales “científicos humanistas” y el 16% restante del ámbito “técnico profesional”.

Tabla N° 28. Rama educacional en las seis universidades

Grupo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
Mapuche	1.924	460	2.384
No Mapuche	9.957	1.915	11.872
Total general	<b>11.881</b>	<b>2.375</b>	<b>14.256</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	81 %	19 %	100 %
No Mapuche	84 %	16 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 29. Rama Educacional en los seleccionados a nivel nacional

Grupo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
Mapuche	9.487	2.229	11.716
No Mapuche	95.614	13.364	108.978
<b>Total general</b>	<b>105.101</b>	<b>15.593</b>	<b>120.694</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	81 %	19 %	100 %
No Mapuche	88 %	12 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Educación del padre*

Considerando los 2.385 estudiantes seleccionados Mapuche de las seis universidades, y consultados sobre la “educación del padre”, un 11% refirió a su padre como “profesional” y el restante 89% señaló sobre el progenitor que este no



cumplía con dicha condición, es decir, “no es profesional”. Al contrastar con los 11.724 seleccionados Mapuche a nivel nacional, refieren una leve diferencia dado el 13% y 87% que presentan respectivamente los dos indicadores previos. Respecto de los estudiantes del grupo de las seis universidades, las diferencias entre seleccionados Mapuche (11% y 89%) con los no Mapuche, las diferencias se acentúan, dado que estos últimos, en un 15%, señalan que el padre está en la categoría de “Profesionales y el 85% restante serían “padres no profesionales”.

Tabla N° 30. Educación Padre en las seis universidades

Grupo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	255	2.130	2.385
No Mapuche	1.777	10.099	11.876
<b>Total general</b>	<b>2.032</b>	<b>12.229</b>	<b>14.261</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	11 %	89 %	100 %
No Mapuche	15 %	85 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 31. Educación Padre en los Seleccionados a nivel Nacional

Grupo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	1.501	10.223	11.724
No Mapuche	27.786	81.252	109.038
<b>Total general</b>	<b>29.287</b>	<b>91.475</b>	<b>120.762</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	13 %	87 %	100 %
No Mapuche	25 %	75 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### *Educación de la madre*

De igual forma que el análisis anterior, considerando los 2.385 seleccionados Mapuche de las seis universidades, pero esta vez sobre la educación de la madre, esta se comporta de la siguiente manera: En un 11% señalan que ella es “profesional” y el 89% restante refieren que “no es profesional”. Al contrastar con los 11.724 seleccionados Mapuche a nivel nacional, refieren 13% y 87% respectivamente. En el grupo de las seis universidades, las diferencias entre los 2.385 seleccionados Mapuche (11% y 89%) con los no Mapuche; es que estos últimos, en un 14% señalaron que su madre era “profesional” y el restante 86% como “no Profesional”.<sup>307</sup>

<sup>307</sup> En este caso, no existen diferencias educativas entre padres y madres en las seis universidades del estudio; y tampoco al contrastar con el conjunto de los 11.724 seleccionados a nivel nacional.

Tabla N° 32. Educación madre en las seis universidades

Grupo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	252	2.133	2.385
<b>No Mapuche</b>	1.686	10.190	11.876
<b>Total general</b>	<b>1.938</b>	<b>12.323</b>	<b>14.261</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	11 %	89 %	100 %
No Mapuche	14 %	86 %	100

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

Tabla N° 33. Educación madre en los Seleccionados a nivel Nacional

Grupo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	1.490	10.234	11.724
No Mapuche	24.367	84.671	109.038
<b>Total general</b>	<b>25.857</b>	<b>94.905</b>	<b>120.762</b>
<b>Porcentaje</b>			
Mapuche	13 %	87 %	100 %
No Mapuche	22 %	78 %	100 %

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Puntajes de la Prueba de Selección Universitaria PSU*

De los estudiantes seleccionados Mapuche, (2.385) y revisados aquellos que logran mejor promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), se advierte que son los provenientes de establecimientos particulares pagados que alcanzaron 598.94 puntos de promedio. Les siguen aquellos de establecimientos particulares subvencionados con 564.19 puntos y, por último, se ubican los pertenecientes a colegios municipales, con 553.52 puntos promedio.

Al realizar una comparación con los seleccionados no Mapuche, en el mismo orden antes referido, lograron promedios de 622.78, 573.98 y 554.50 puntos, respectivamente. No obstante, entre Mapuche y no Mapuche de colegios municipales, el promedio tiende a ser similar (553.52 v/s 554.50); sin embargo, la brecha tiende a aumentar entre ambos grupos en los colegios particulares subvencionados (9.79 puntos de diferencia); y en los particulares pagados se expresa esta diferencia de manera muy marcada, llegando a los 23.84 puntos de diferencia. En los colegios particulares pagados el promedio PSU del estudiante Mapuche es 598.94 en tanto los no Mapuche fue de 622.78 que se traduce en estos 23.84 puntos de diferencia entre ambos segmentos poblacionales.

Tabla N° 34. Puntajes (PSU): De los que rinden PSU

Grupo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Sin Dato	Total general
Mapuche	1.096	1.225	55	9	2.385
No Mapuche	4.392	6.668	755	61	11.876
<b>Total general</b>	<b>5.488</b>	<b>7.893</b>	<b>810</b>	<b>70</b>	<b>14.261</b>
Grupo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Sin Dato	Total general
Mapuche	553,52	564,19	598,94	570,67	560,12
No Mapuche	554,50	573,98	622,78	551,45	569,85
<b>Total general</b>	<b>554,29</b>	<b>572,33</b>	<b>621,03</b>	<b>554,54</b>	<b>568,08</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

*Brechas PSU por las seis universidades*

Analizado el conjunto de las seis universidades, pero esta vez respecto a las brechas promedio en la Prueba de Selección Universitaria, es posible advertir los siguientes resultados. En todas las casas de estudio, salvo en una de ellas, los estudiantes no Mapuche logran puntajes promedio PSU significativamente mayores que los Mapuche. Es así, que en la Universidad Austral se expresa en una brecha de 20 puntos promedio, siendo la más alta de las seis casas de estudio. En segundo lugar aparece la Universidad de La Frontera, con 17 puntos menos. En tercer lugar, se ubica la Universidad Católica de la Santísima Concepción con 13 puntos, y luego viene la Universidad Católica del Maule con 9 y, en quinto lugar, se ubica la Universidad de Los Lagos con 7 puntos menos de brecha respecto a los no Mapuche. La única excepción la constituye la Universidad del Bío-Bío donde la brecha se invierte, pero solo en un punto promedio de los Mapuche respecto a los no Mapuche.

Tabla N° 35. Puntajes (PSU): seis universidades

Universidad	Mapuche	No Mapuche	Brecha
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	568,70	588,26	20
UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION	547,16	560,62	13
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	547,67	556,45	9
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	578,27	595,10	17
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	526,26	533,74	7
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	561,28	560,74	-1
<b>Promedio PSU</b>	<b>560,12</b>	<b>569,85</b>	<b>10</b>

(Fuente: Elaboración propia, 2019)

#### 4.2.3. Resumen ejecutivo: Perfil estudiantil Mapuche de las 6 universidades zona macro sur

##### *Antecedentes de Contexto*

En términos de contexto, son 11.724 los seleccionados Mapuche a nivel nacional, lo que representa a un 1,9% del total de seleccionados del proceso de admisión. Es necesario precisar que este es un proceso selectivo, en el cual el puntaje mínimo de promedio PSU para postular es de 450 puntos promedio entre la prueba de Lenguaje y Comunicación y la de Matemática. Al analizar las instituciones en las que han sido seleccionados los estudiantes Mapuche, éstas se concentran en universidades privadas adscritas al sistema único de Admisión: Universidad Andrés Bello, San Sebastián y Autónoma de Chile. Solo en estas tres universidades se concentra el 27.4% de la población Mapuche seleccionada. En relación con los estudiantes Mapuche de las 6 universidades del estudio, esta población alcanza los 2.385 estudiantes, lo que representa al 20.34% del total de estudiantes Mapuche que resultaron seleccionados en el proceso de admisión. Considerando las 6 universidades del estudio, las que concentran la mayor cantidad de estudiantes son la Universidad de Los Lagos, la Universidad de La Frontera y la Universidad Austral de Chile, con un 79%. Respecto a la procedencia de los estudiantes, estos provienen mayoritariamente (73%) de la Región de Los Lagos, de La Araucanía y del Biobío; el 56% de la población es de género femenino, antecedente similar a la totalidad de estudiantes Mapuche seleccionados; el promedio de edad de los hombres Mapuche es mayor al de las mujeres Mapuche, 20.02 años y 19.73 respectivamente.

##### *Antecedentes Familiares*

Respecto a antecedentes familiares de la población Mapuche seleccionada en las 6 universidades, el número promedio de integrantes del grupo familiar de los estudiantes Mapuche es levemente superior a la población no Mapuche. La mayoría de la población Mapuche seleccionada vive con “ambos padres”, 44.7%; el 57.6% de los estudiantes seleccionados Mapuche no tiene familiares en educación superior; y la actividad mayoritaria del Jefe de Familia es “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta fija y/o variable”.

##### *Antecedentes Académicos*

En términos de los antecedentes académicos de la población Mapuche en las universidades del estudio: 52% provienen de colegios particulares subvencionados; luego, un 46% de municipales; un 81% de la rama educacional definida como “científico humanista” y el 19% restante de la “técnico profesional”; sólo un 11% refirió a su padre y madre como “profesional” respectivamente. En relación con el promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), los estudiantes Mapuche provenientes de establecimientos particulares pagados alcanzaron 598.94 puntos de promedio, los de establecimientos particulares subvencionados, un 564.19 puntos y, por último, se ubican los pertenecientes a colegios municipales con 553.52 puntos promedio.

En síntesis, los análisis antes expuestos nos permiten generar una línea de tiempo respecto a los cambios suscitados en algunas áreas sobre el Perfil estudiantil Mapuche del pregrado nacional; y, por otro lado, al focalizarnos en las seis casas de estudios, posibilita un Perfil de estudiantes Mapuche de las 6 universidades; aspectos todos que a continuación los analizamos en una perspectiva más integral.

### **4.3 Algunas Conclusiones**

Considerando la información disponible, es posible afirmar que se mantienen en el tiempo una serie de problemáticas que enfrentan los estudiantes de origen Mapuche en las universidades chilenas, en el ingreso y acceso a la oferta de estas instituciones. Esta situación que puede calificarse de exclusión educativa, guarda relación con contexto que posibilita contar con una explicación dual: Por un lado, advertimos una omisión consistente del Estado a través de sus políticas educativas para el sector universitario respecto del estudiantado Mapuche, lo que implica una invisibilidad de este segmento en los planes y ofertas institucionales, sin mayores esfuerzos por contar con indicadores de superación de brechas y así generar oferta pertinente. Como otro pilar que sustenta este desinterés del sistema, aparece otro como efecto de las relaciones políticas funcionales con su entorno por parte de las universidades, en un escenario dominado por elites políticas y empresariales que subvaloran, y criminalizan las problemáticas Mapuche, influyendo e instalando en las instituciones universitarias, enfoques limitados, con sesgos de entender el tema Mapuche en las lógicas institucionales, como un tema de pobreza, por tanto, se generan respuestas asistenciales claramente insuficientes en cantidad y calidad. Aspectos que son de larga data, y que demandan acciones más integrales que promuevan una inclusión activa y efectiva.

Se requiere de disponer de mayores y mejores bancos informáticos para diagnosticar y dimensionar estas problemáticas, si bien hay datos que revelan avances en cuanto a ingreso de estudiantes mapuche, persiste invisibilización en los planes y gestión institucional (acceso). Es necesario contribuir a la urgente y necesaria construcción de indicadores que permitan elaborar un perfil más acotado de los estudiantes Mapuche, como base para generar políticas y respuestas institucionales pertinentes e integrales, y que permitan evaluar impacto de las acciones institucionales en reducción de las brechas detectadas y poder medir avances y retrocesos en materia de desigualdades socio académicas de este Pueblo Indígena en las universidades chilenas.

En la actualidad, no se cuenta con un perfil sociocultural y académico de los estudiantes Mapuche, sea elaborado o compartido a nivel oficial en el sistema universitario chileno. Aspecto, que esperamos contribuir con este primer esbozo, que sintetiza algunos ámbitos de caracterización sociocultural de estudiantes universitarios Mapuche. En tal sentido, se trabajó con dos fuentes documentales, a saber: estudios técnicos sobre esta materia y los datos arrojados por el Sistema Único de Admisión de las universidades chilenas. Cabe señalar que pese a acceder a ambas fuentes, prevalece la dificultad que más atrás denominamos como invisibilidad estadística de la problemática Mapuche, evidenciando un primer déficit,

dado que debe recurrirse a estadística descriptiva principalmente, fragmentada e incompleta en algunos casos. En un perfil sociocultural general del estudiantado Mapuche, es posible fijar tres momentos que entregan insumos y dan luces para este propósito, abarcando con ello, períodos que van desde 1990 hasta el 2008 específicamente.

En el quinquenio 1991 a 1995, se refieren principalmente situaciones de pobreza y la consiguiente necesidad de ayuda asistencial y priman Mapuche urbanos, más mujeres que hombres, explicado por las importantes migraciones campo ciudad del componente indígena de esos años. Las becas estudiantiles para la educación superior están concentradas solo en seis regiones, con coberturas insuficientes en relación con la demanda para la época. Los intereses eran por carreras del ámbito de la Educación, Tecnología, Administración y Comercio. El contexto de ese entonces se ajustaba a la reciente Ley 18.962 Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) y la proliferación de más de una veintena de universidad privadas. La equidad era el eslogan gubernamental, y prevalecía el convencimiento de una deuda histórica con los indígenas que debía ser saldada con tierras, créditos y educación.

En el sexenio 1996 a 2003, con antecedentes regionales, circunscritos a La Araucanía, se advierten como caracterizadores más hombres que mujeres, los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica (test de admisión de esa fecha) son bajos, al igual que las notas de enseñanza media, y en su trayectoria universitaria, los Mapuche requieren semestres adicionales para terminar sus carreras. Se advierten problemas en matemática, razonamiento, análisis, comprensión lectora, resolución de problemas de los provenientes de liceos técnico-profesionales rurales. La situación socioeconómica deficitaria sigue presente y las notas de titulación son más bajas que los no Mapuche.

En el análisis de la cohorte 2008 de los cuartos medios, en un estudio nacional que fuera publicado en 2011, constata las condiciones educativas diferenciadas de los no indígenas desde los últimos años de enseñanza básica hasta la Educación Superior. En ese marco, destacan más mujeres que hombres, 10:1 es la proporción de no Mapuche v/s Mapuche en colegios particular pagado; de quienes ingresan a la educación universitaria la proporción de indígenas es inferior en 8 puntos porcentuales a los no indígenas. Agregar, la menor inscripción en PSU; un cuarto de los indígenas no intenta ingresar a la educación universitaria. Los resultados en la PSU tienen un rendimiento promedio 53 puntos inferior a los no indígenas. Además que un 80 % reciben algún tipo de beneficio asistencial gubernamental.

En estos tres momentos analizados, abarcando prácticamente 20 años, se confirma la situación histórica de pobreza de la población Mapuche, el ambiente de vulnerabilidad socioeconómica y las brechas del rezago en indicadores académicos. Aspectos estos tres últimos transversales a la población estudiantil indígena en general. Desde los noventa a la fecha se constata un acortamiento de brechas, no obstante, siguen manteniéndose con leves crecimientos poco significativos. La pobreza material es una constante y es consistente con la necesidad de estos

sectores de contar con apoyos desde el Estado, soporte que aparece como insuficiente dado los déficits de becas; aspecto que se prevé persistirá, ya que las políticas de financiamiento se basan en sistemas de focalización, incluso el beneficio de gratuidad que no considera variables étnicas como criterio explícito de asignación. Además, agregar que en materia de respuestas institucionales, en el sistema de educación superior chileno, no existe una oferta normada de beneficios universales, asociada a la sola condición étnica, lo que respondería a un paradigma de políticas sociales inclusivas con perspectiva de derechos garantizados para este segmento.

Inscritos nacionales: A partir de los datos aportados por el SUA (Sistema Único de Admisión) para el proceso de admisión a las universidades del año 2018, al cual hemos hecho alusión por su importancia, al incorporar en sus formatos la variable étnica, se registró un total de 295.534 inscritos y de estas 45.529 personas, es decir un 15.4% declararon pertenecer a algún Pueblo Indígena, porcentaje relevante en términos del reconocimiento que los estudiantes realizan respecto a su pertenencia a un pueblo indígena. Los Mapuche alcanzaron un 12.6%.

Una de las dimensiones abordadas para una caracterización sociocultural de los inscritos Mapuche es la distribución geográfica en términos de lugar/zona de procedencia. En este aspecto es factible establecer una clasificación en dos grandes bloques, donde la procedencia mayoritaria es posible circunscribirla a un primer territorio: la Región Metropolitana y el segundo al sur de Chile, específicamente las Regiones de La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos respectivamente.

En este grupo, priman las mujeres y la edad promedio es más alta que los no Mapuche. Varios indicadores son deficitarios comparativamente respecto a los no indígenas, a saber: composición familiar (4.17 personas); residen en un 43% con ambos padres, un 37% con la madre y un 11% con otros parientes. Un 54 % no tienen otra persona de la familia en Educación Superior, el 28.8% presentan 1 familiar y un 10.8% con 2 personas, evidenciando que se inscriben para rendir la PSU sin tener referentes familiares con experiencia universitaria.

La actividad del jefe de familia, en un 52.2% son “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o variable”, y sigue con un 13.56% los “Trabajador y/o Profesional Independiente”, y un 9.73% como “Dueño/a de Casa, sin actividad remunerada”. El 75% percibe recursos económicos en el rango de \$ 0 hasta los \$ 470.000 pesos. Los colegios de origen en un 42% son municipales, un 55% particular subvencionado y un 3% particulares pagados. En la rama educacional en un 66% cursaron científico humanista y el restante 34% es técnico profesional. En la educación de los padres en un 8% su padre y madres son profesional.

En cuanto al ingreso Mapuche a las universidades, aparece un aspecto relevante, que guarda relación con que se habría producido una sobre representación Mapuche, es decir, acceden más que los no Mapuche. Lo anterior, dado que los estudiantes de este Pueblo Indígena que rindieron la Prueba de Selección

Universitaria (PSU) supera el porcentaje nacional de población Mapuche. Así entonces, según el Censo 2017, en Chile el 9.9 % de la población es Mapuche (1.745.147 de 17.574.003) por lo cual el porcentual anterior, es superado en 2018, toda vez que en ese año, un 12.2 % de quienes rindieron dicha prueba fueron Mapuche; (32.098 Mapuche que rindieron PSU, sobre un total de 262.048). Posteriormente, el total de los seleccionados Mapuche en el país, (11.724 sobre 120.762) corresponden al 9.7 %, es decir, 0.2 % más bajo para una inclusión proporcional en el sistema. Esta sobre representación instala la necesidad de precisar las categorías de ingreso y acceso, que están relacionadas, pero serían distintas. Agrega un elemento a la discusión respecto de los niveles de ingreso efectivo de los Mapuche a las universidades.

En lo que respecta a las postulaciones, destaca en este proceso 2018, la irrupción de las universidades privadas en la agenda de las preferencias de los estudiantes Mapuche que optaron por matricularse en estas casas de estudios, de manera prioritaria y significativa en términos cuantitativos. Este fenómeno emergente abre nuevas hipótesis a explorar, en tanto preliminarmente puede ser atribuido a las políticas de beneficios y subsidio a la demanda, que resultan en más oportunidades para el mercado de la educación superior, donde los estudiantes Mapuche calificados como vulnerables socioeconómicamente, poseen un *voucher* de gratuidad, que a la postre se traduce en arancel garantizado por el Estado transformándose estos en clientes atractivos para las universidades privadas. En el caso de los estudiantes Mapuche, estos datos aparecen también, como una manifestación más de la forma en que las Políticas Públicas, que declarativamente buscan ser inclusivas, terminan profundizando la exclusión formal, dado que el Estado mediante sus normativas e incentivos, en lógica de mercado, transfiere al sector privado la responsabilidad de una respuesta institucional para la materialización de las oportunidades y oferta para ejercer el derecho de acceso a la educación superior.

Universidades del estudio: En lo específico, las seis universidades analizadas concentran 2.385 Mapuche para esa cohorte, que implican el 20.3% respecto del total nacional de estudiantes Mapuche, lo que es un porcentual representativo de las situaciones que experimenta este segmento indígena. Proviene mayoritariamente de la Región de Los Lagos; seguidamente La Araucanía, del Biobío; Los Ríos y la Región del Maule.

En los aspectos demográficos y socioeconómicos de las familias de estos estudiantes Mapuche, podemos sintetizar lo siguiente: existe una tendencia de que son más las mujeres las que ingresan a las universidades del estudio y se mantiene dicha tendencia de feminización, cuando se compara este indicador a nivel nacional con los inscritos. En otro orden, al comparar con los estudiantes no indígenas, los Mapuche presentan promedios de edad superiores y también en factores sociales como el hecho que residen mayormente con sus madres y que la educación de ambos padres es deficitaria comparativamente a los estudiantes no Mapuche. Igualmente, en relación con la actividad del jefe de familia, clasificados como dependientes o pensionados. En lo que concierne al nivel educacional de los



padres, operacionalizado en dos dimensiones (profesionales y no profesionales) ambos progenitores, padre y madre; presentan igual situación respecto de esta condición educativa e incluso igualan los porcentajes, pero se advierten diferencias para el caso del nivel educacional paterno, al compararse con los no Mapuche; siendo estos últimos, los que presentan mejores indicadores, dado que son cuantitativamente superiores en número respecto de los Mapuche. Lo anterior adquiere relevancia, dado que se asume que ser profesional es indicador de mejor condición socio económica y cultural, valoración arraigada que asocia la educación superior como el medio de movilidad social más seguro. Respecto de la madre, se constata la misma situación a la hora de comparar con los no Mapuche, es decir estos últimos superan a los Mapuche en cuanto a presencia de madres profesionales.

Pasando a los ámbitos de caracterización en dimensiones académicas de los estudiantes, al comparar los de las seis universidades con los Mapuche seleccionados a nivel nacional, respecto del origen educacional existe mayor proveniencia de establecimientos municipales. A su vez, existen diferencias entre hombres y mujeres Mapuche, puesto que los hombres superan respecto de los mejores colegios asumiendo como criterio de prelación: particulares, subvencionados y municipales; pero la diferencia más sustantiva está en que los estudiantes Mapuche en general, provienen mayoritariamente de colegio municipales. También, cabe señalar que éstos provienen de Liceos Técnico Profesionales, proporcionalmente más que los estudiantes no Mapuche.

En cuanto a los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la tendencia histórica nacional indica que los mejores puntajes se concentran en los colegios particulares pagados, seguidos de los subvencionados y en último lugar los municipales. En este aspecto se aprecia una homogenización de los puntajes PSU de Mapuche y no Mapuche sólo en el segmento municipal y una diáspora significativa en los puntajes de los estudiantes que provienen de los colegios particulares pagados. Por último, es importante señalar que en las seis universidades del estudio, se advierten brechas en los promedios PSU, y en todas ellas, los no Mapuche superan a los Mapuche.

En términos generales en esta materia, si bien persisten importantes brechas y desafíos para avanzar en materia de inclusión de los estudiantes Mapuche, los datos indican una tendencia positiva en algunos indicadores, entre los que destaca un avance en términos de cobertura lo que se expresa en un aumento del número de estudiantes Mapuche que acceden a la educación superior universitaria, al comparar con los porcentajes de hace una década. También se evidencia una tendencia a la superación de brechas en algunos indicadores como es el caso de la diferencia en el acceso en materia de género, que se ha ido acortando pasando de más de 15 puntos porcentuales de diferencia con menor presencia de mujeres, en los años 90, a datos del SUA 2018 que indican en el caso de los inscritos Mapuche, una presencia de un 54% de mujeres.

En este tipo de análisis para la construcción de perfiles masivos, se estima necesario contar con miradas, más allá de lo descriptivo, permitiendo avanzar en el análisis y la generación de modelos predictivos, preferentemente. En directa relación con lo anterior, se requiere trabajar en estudios vinculantes en el análisis, a partir de perfiles institucionales de estudiantes mapuche, con datos complementarios como los proporcionados por la CASEN y los censos nacionales de población. Este tipo de trabajos redituará en contribuir a la urgente y necesaria construcción de indicadores que permitan elaborar un perfil más acotado de los estudiantes Mapuche, como base para generar políticas y respuestas institucionales pertinentes e integrales, y que permitan evaluar impacto de las acciones institucionales en reducción de las brechas detectadas. En este contexto de déficit y desafíos en esta materia, relevamos el esfuerzo del Sistema Único de Admisión SUA, que en el proceso de admisión 2018 inició un proceso técnico de especial relevancia, al incorporar por primera vez, en los formatos de registro para los interesados en rendir la PSU, preguntas sobre adscripción étnica y variables sociales; datos que fueron una de las bases para elaborar este perfil. Es importante destacar que, un perfil de este estudiantado, en un escenario de invisibilidad de la institucionalidad universitaria es significativo, por cuanto, le da praxis y contribuye a superar brechas, en torno a estas omisiones técnicas y políticas respecto a este segmento.

## **Conclusiones de la investigación**

---

## CONCLUSIONES

La constatación de una serie de diferencias en ámbitos socioculturales, académicos y socioeconómicos, entre estudiantes Mapuche y quienes no pertenecen a este Pueblo Indígena reafirman, un escenario histórico de desventajas para hombres y mujeres Mapuche en las universidades chilenas. Estas brechas y desigualdades se relacionan con las institucionalidades del Estado en general, las políticas nacionales educativas y de las casas de estudios en particular; así también, emanan de las complejidades sociales, económicas y culturales que vive este pueblo originario en la sociedad chilena y, por cierto, los niveles y formas que adquiere la exclusión socioeducativa mapuche en los proyectos universitarios, aun en universidades ubicadas geográficamente en territorios con alta presencia de población de este segmento. Agregar que, si bien se ha avanzado en generar algunos datos cuantitativos para dimensionar la variable étnica a nivel nacional, así como algunos registros del sistema único de admisión a las universidades (SUA), aún persisten déficits de información analítica, como es el caso de la necesidad de disponer de más información que permita mejorar técnicamente la caracterización de los perfiles de ingreso de los estudiantes en general y de los Mapuche en particular, pues ello está relacionado con la posibilidad de generar una oferta programática y de soporte más integral y con pertinencia cultural, desde las universidades, lo que además debiera tener un impacto positivo en el mejoramiento de las tasas de retención y conocimiento de las variables que inciden en el aprendizaje y egreso exitoso de los estudiantes.

Las diversas problemáticas que presentan en las universidades los estudiantes Mapuche, de acuerdo a nuestro eje de argumentación, obedece a una situación relacionada por dos ámbitos explicativos presentes a nivel estructural: por un lado, un quehacer político de las casas de estudios sustentado en compromisos de gestión y política universitaria con determinados sectores estratégicos y productivos (dado el modelo neoliberal imperante y la incorporación de las universidades en el mercado de la educación) y; por otro lado, la desafección de la institucionalidad del Estado para con este segmento de la población. Esta última situación ha sido una constante histórica, configurándose actualmente un escenario institucional donde, pese a la concertación discursiva de las universidades sobre inclusión indígena, continúan en los hechos invisibilizando al segmento, al menos en términos de generar respuestas de oferta institucional pertinente. Esto redundo en que terminan siendo considerados como sujetos-objeto de asistencia social y clientes-beneficiarios del sistema universitario. Consecuencialmente, en este escenario, se reproducen y continúan agudizando las brechas y desigualdades socio académicas de este Pueblo Indígena en las universidades chilenas.

En ese marco, y en lo que compete al primer objetivo de la presente investigación: *Analizar los principales elementos de la institucionalidad universitaria desde la perspectiva de la exclusión/inclusión de la población estudiantil mapuche en universidades de la macro zona sur de Chile*, es posible señalar que los principales componentes y escenarios de la institucionalidad universitaria de las seis casas de estudio en referencia, en el abordaje de la compleja temática de exclusión/inclusión

de la población Mapuche, se organizan en torno a cuatro categorías conceptuales relacionadas con la institucionalidad: actitud intrínseca anti-indígena de parte de las casas de estudios; actitud extrínseca de discursividad inclusivista; acción política territorial de las universidades, e; inacción y desafección gubernamental. Por otro lado, profundizando en materia que exclusión/inclusión se abordan tres dimensiones, que comprenden las percepciones yuxtapuestas de parte de las universidades, los ámbitos clasificatorios, y las condiciones de entrada y de acceso, respectivamente.

## **INSTITUCIONALIDAD UNIVERSITARIA**

### *Actitud intrínseca anti-indígena de las casas de estudios*

Los problemas en la cuantificación de cohortes y la invisibilidad estadística que se traduce en la inexistencia de una oferta programática culturalmente pertinente, sumado a los déficits de capacidades instaladas en las universidades respecto del abordaje integral de los estudiantes Mapuche; además, de la omisión intencionada y simbólica de la problemática Mapuche en la agenda institucional, por citar algunas problemáticas recurrentes para con este sector, permiten constatar una actitud institucional de indiferencia organizacional hacia este segmento estudiantil. Esta actitud, se expresa corporativamente en las acciones de planificación, organización, oferta programática, discurso y relación con el entorno en los territorios, en especial en el caso de las universidades del estudio, ubicadas en los territorios ancestrales Mapuche.

Esta indiferencia universitaria es coherente con la actitud societal chilena que menosprecia lo indígena y cuyos orígenes se remontan a la conformación del Estado-Nación y la incorporación forzada a este de los indígenas. La derrota militar Mapuche y consecuentemente la división territorial, legitimó la imposición de un nuevo régimen político-jurídico externo a este pueblo indígena; contexto donde las relaciones sociopolíticas y culturales entre la sociedad dominante y los Mapuche han sido marcadamente desiguales. El Estado, religión, terratenientes, colonos y chilenos ejercieron prácticas de asimilación sociocultural y política, donde los instrumentos de control por excelencia fueron, y continúan siendo la educación monocultural monolingüe. Estos hitos y prácticas consolidaron una institucionalidad universitaria permeada por estas directrices y, como tales, han anonimizado el componente Mapuche, en su dimensión cultural autonómica; por ello, estas instituciones, al igual que el aparato estatal en su totalidad, naturalizan las vinculaciones entre pobreza y etnicidad, lo que lleva a considerar a los Mapuche solo como sujetos de asistencia social, y no buscan establecer mayor profundidad en la identificación de las diferencias y especificidades socioculturales que, como condiciones de entrada, presentan estos segmentos estudiantiles. Esta actitud y predisposición corporativa anti indígena omite y subvalora las necesidades estudiantiles de este pueblo originario. Esta condición se relaciona con un segundo componente, que contribuye sinérgicamente en su mantención y vigencia, como son las relaciones políticas con el entorno de parte de las universidades, donde se despliega el rol político de estas instituciones, que se alinean y generan compromisos con élites o grupos de poder imperantes, los cuales poseen una

imagen sesgada y limitada del pueblo Mapuche, asociándolo a conflictividad, violencia; en definitiva, los estigmatiza como un factor negativo para un modelo neoliberal, ya que no aporta en términos de marketing, en una lógica de mercado.

#### *Actitud extrínseca de discursividad inclusivista*

A nivel interno en su cotidianidad operacional, las universidades presentan racionalidades anti-indígenas, pero a nivel de proyección externa, se constatan discursos institucionales permeados de inclusividad social y educativa, tal como pregonan las políticas nacionales en la última década. En un contexto nacional donde ha primado el discurso multicultural del Estado, que traduce las desigualdades sociales y económicas en términos de diferencias étnico-culturales, operacionalizando un enfoque de etnicidad, que define al “indio permitido”, que no cuestiona la jerarquía socio-racial y las relaciones de producción capitalistas y los mecanismos de extracción de la plusvalía; la inclusión resulta lógica para esos fines. Durante el decenio normativo (2007-2017), se instaló en la agenda educativa una serie de medidas discursivas asociadas a igualdad, inclusión social, equidad, antidiscriminación y fin al lucro, por citar algunas. En dicho contexto, resulta difícil en la actualidad encontrar instituciones universitarias que no se declaren como inclusivas. En lo específico, la discursividad gubernamental pregona estos ejes implicando desafíos que tensionan las estructuras internas de las instituciones universitarias, caracterizadas -en nuestra realidad- con una carga histórica de anquilosamiento en estas materias, pero también por las presiones del medio antes descritas, en tanto su función política alineada a la sustentabilidad del mercado y sus actores. Coexistiendo con lo anterior, las universidades albergan al segmento estudiantil Mapuche, con sus complejidades históricas de pobreza material, vulnerabilidad, y brechas académicas respecto de la sociedad dominante no Mapuche, y también con su especificidad sociocultural. Aparece una dicotomía de oposición que alude a una invisibilidad sistémica, por un lado, y una ambivalencia con imágenes corporativas fuertemente comprometidas por otro; lo que en la práctica se traduce en ausencia de lineamientos estratégicos y programáticos integrales pertinentes y sostenibles dirigidos hacia el mundo estudiantil Mapuche, pero con alguna presencia de iniciativas aisladas y marginales, lo que se complejiza por las diferentes concepciones que coexisten al hablar de inclusión, que abarca desde nociones programáticas (acciones afirmativas) a visiones reduccionistas que entienden como acción inclusiva incluso un evento de bienvenida, lo que pone en evidencia la falta de preparación y capacitación en esta materia.

#### *Acción política territorial de las universidades*

La ausencia de la temática Mapuche en los intersticios universitarios, en aspectos esenciales como su definición organizacional, así como también en la planificación estratégica de desarrollo, los sistemas de admisiones especiales, los informes de acreditación y las comunicaciones corporativas, refuerzan la escasa valoración que para la autoridad política universitaria reviste esta materia. En esta dimensión de las políticas internas, las relaciones específicas que materializan las casas de estudios con sus territorios, guardarían vinculación con dichas ausencias estratégicas y programáticas. Lo anterior, asume que la naturaleza intrínseca de la universidad contemporánea es ser una institución eminentemente política, no obstante, subsiste

la adhesión a la visión de quienes se contraponen y se escudan en el mito de la condición apolítica universitaria, presentándolas como entidades autónomas, políticamente neutrales, meramente profesionales y racionales. En territorios controlados por las elites políticas y empresariales extractivistas, por herederos de los colonialistas de asentamientos (Nahuelpan, 2020), como son las regiones donde se ubican las instituciones en estudio, las universidades resultan ser agentes claves en la instalación y propagación de la agenda de dichas élites económicas; así como también pueden asumir un rol importante en la organización de la resistencia a través de la oposición de los grupos subalternos. En este contexto, la proliferación de escuelas privadas universitarias en el área de negocios, como estrategia de formación de cuadros directivos por parte del empresariado, (Chomsky, 2014) no es ajeno a la realidad chilena en la actualidad. La gravitación empresarial incide en instituciones políticas, sociales y educativas de los territorios y, respecto de los Mapuche, especialmente en La Araucanía y regiones cercanas, los énfasis de rubros predominantes, forestales, transporte, pesca y agroindustrial, instalan comunicacionalmente una criminalización de las demandas indígenas. Las relaciones en territorios controlados por elites de terratenientes e inversionistas, están condicionadas a un modelo funcional a sus exigencias e intereses económicos productivos, por lo cual la injerencia de estos en las agendas de formación profesional a través de diversos mecanismos de participación, como verificadores de la calidad a través de la Acreditación (entes consultivos en las innovaciones curriculares, centros de prácticas, financistas de beneficios o becas, y/o en el plano de la cooperación técnica y científica), son algo incorporado e indiscutido en el sistema universitario. En este escenario, en el sector educativo, el discurso culturalista da espacio al discurso inclusivista asistencial hacia los Mapuche, que termina siendo una integración forzada, ya que deben asimilarse al patrón de formación meritocrático.

En síntesis, las universidades, al ejercer su rol como actoras políticas en un modelo social de mercado, han terminado promocionando los valores hegemónicos empresariales, así como también políticas diseñadas para alinearse a los dictados del mercado global. Como tales, algunas son controladas directamente por grupos y entidades en cuyas agendas de ejercicio del poder, los Mapuche, lejos de serles indiferentes, son sindicados desde campos semánticos de negatividad y conflicto. Todo este sistema de dominación de agendas e instalación de modelo de mercado, es un impedimento para la generación e implementación de políticas de inclusión efectiva de los Mapuche en el ámbito universitario.

#### *Inacción y desafección gubernamental*

Una indiferencia gubernamental para con el estudiantado Mapuche, incluso el sistema estadístico del MINEDUC no considera en sus reportes a estos indígenas. También la Comisión Nacional de Acreditación en lo que compete al instrumento denominado “Ficha Institucional Introductoria” tampoco los contempla en su registro. En ese marco, cobra fuerza la postura de que el sometimiento a un Estado negacionista de la pluralidad cultural, ha consolidado valoraciones que permean las institucionalidades educativas en una lógica sistemática de exclusión. Así, las actitudes de prejuicio y rechazo a los Mapuche, fuertemente arraigadas en el acervo

cultural chileno, se reproducen y manifiestan en el sistema universitario, deambulando entre aceptación, indiferencia y rechazo al segmento indígena. En el sistema de educación terciario, donde la pretendida autonomía universitaria coexiste con el control gubernamental sustentado en gran parte en la centralización del quehacer público, y donde las políticas sectoriales son implementadas por un Estado indolente con la diferenciación cultural, es de sumo complejo avanzar en desterrar condiciones que preservan la exclusión socioeconómica, política y educativa de los segmentos estudiantiles Mapuche. Frente a este escenario de desafección, algunas pocas universidades instalan en sus agendas programáticas acciones tendientes a paliar estas situaciones, resultando minimizadas frente al control centralista y al no contar con un soporte normativo y de recursos ministeriales, por lo que terminan siendo programas sin sostenibilidad. En lo que respecta al ámbito de las políticas públicas del sector universitario, durante las últimas dos décadas, se advierte que está en una etapa de transición y algo confusa en materia de enfoques y objetivos sobre inclusión Mapuche. Se visualizan definiciones y acciones propias de una evolución de enfoques en la línea de situaciones de rezago y exclusión, pasando desde la integración social (adaptación de los sujetos marginados) a la inclusión social (adaptación de las estructuras para corregir la exclusión); situación, esta última, que genera algunas inconsistencias en el sistema educativo ya que si bien, a nivel declarativo gubernamental, se ha consensuado por la inclusión social de los excluidos, como es el caso estudiantil Mapuche a partir de lineamientos MINEDUC, se constata en los hechos que las respuestas institucionales en general, salvo excepciones, se mantienen en la lógica de la integración subsidiaria a través de un neo asistencialismo donde prevalecen los programas de becas y ayudas estudiantiles orientadas hacia la demanda, con procesos de focalización sin considerar lógica de derechos garantizados para los pueblos originarios. Como dato que refuerza esta influencia del entorno y la instalación de lo lógico de mercado en las universidades, se constata la escasa presencia de lo mapuche en aspectos comunicacionales, que da cuenta que no es elemento que contribuya significativamente para fines de marketing o propaganda.

## **EXCLUSIÓN/INCLUSIÓN**

### *Percepciones yuxtapuestas de las universidades*

En el abordaje conceptual y, por ende, en su operacionalización a nivel de oferta programática, en materia de exclusión/inclusión a nivel de las universidades, existen diferentes percepciones de entender esta diada, entre los cuales destacan los siguientes: a) exclusión e inclusión serían parte de un binomio, que presenta una arista valórica, donde la primera refiere a negatividad (marginación) y la segunda es asociada a positividad; b) se visualiza un consenso respecto a que el concepto inclusión es más bien asimilado a integración institucional; c) ambos elementos del binomio son vistos principalmente como dependientes de la intervención de agentes institucionales o estructurales; d) inexistencia de diferencias observadas entre exclusión/inclusión social respecto de la aplicada en el ámbito educativo primario y secundario, y; e) la fuerte vinculación que se asigna a la categoría de exclusión con la situación de pobreza material de los Mapuche. Esta ambivalencia, y falta de unificación conceptual y de valoración, es una complicación al momento de analizar



los avances y brechas en materia de inclusión universitaria de los Mapuche, ya que no hay un consenso necesario para establecer comparaciones y arribar a conclusiones analíticas de fondo.

#### *Ambitos clasificatorios*

La exclusión social y exclusión educativa expresan diferencias que estarían dadas solo por el ámbito donde se produce (socioeconómico, educativo); así, la marginación a la estructura social es asumida en su expresión básica de exclusión social, y la marginación en el plano educacional como exclusión educativa. Sin embargo, las diferencias entre exclusión social y exclusión educativa van más allá de una mera clasificación por ámbitos, trascendiéndolos y cuya diferenciación consiste en que respecto de la primera, priman las situaciones sociohistóricas y estructurales (sociales), en tanto que en las segundas, aparecen las situaciones específicas, algunas más estructurales y otras coyunturales propias del proceso de educación y formación profesional (educacionales). Desde la perspectiva de la inclusión a nivel del sistema educacional, esta adquiere una dimensión formal institucionalizada, otra discursiva y una incidental, donde la primera está revestida de una lógica de derechos, garantizándose de alguna manera en la institucionalidad, y la segunda es meramente discursiva, y la dimensión incidental radica en que es una contribución indirecta, como por ejemplo, los sistemas de becas que son beneficios a la demanda, que tampoco garantizan el ingreso (entrada) ni el acceso a una oferta programática pertinente, sino que teóricamente son una contribución para la mantención en el sistema universitario. En el ámbito de la inclusión educativa, persiste el desafío de generar definiciones, indicadores y estándares que permitan medir avances y brechas en este aspecto, para orientar futuros estudios y sistematizaciones muy necesarios en esta materia.

#### *Condiciones de entrada y de acceso*

La exclusión educativa es un fenómeno producido en un contexto formativo, que relaciona aspectos socioculturales de los estudiantes, que se gatillan (como recurso o carencia) durante el proceso de formación y complejizan -e impiden en ocasiones- concluir sus estudios con normalidad. Las comunidades universitarias identifican hitos claramente definidos, vinculados al segmento estudiantil Mapuche en su itinerario universitario; trayectoria caracterizada por la presencia permanente de problemáticas sociales, económicas y académicas. Al respecto, se advierten dos momentos: el primero circunscrito a la fase previa al ingreso universitario; el segundo, una vez incorporados como estudiantes de las respectivas instituciones universitarias. Ambos instantes contribuyen a generar o reforzar situación de exclusión educativa Mapuche, entendida como aquel fenómeno producido en un contexto formativo, que relaciona aspectos socioculturales y académicos (ámbitos estructurales) de los estudiantes, y que los ubica en situación de desventaja (brechas), por lo que deben sortear un ingreso y una trayectoria universitaria de formación (ámbito de acceso pleno), y donde el resultado probable es que esos aspectos propios del perfil de los estudiantes, sumado a una escasa o insuficiente respuesta institucional, complejizan avanzar y concluir los estudios en parámetros de normalidad. En ese marco, se genera un binomio referido a situaciones estructurales -denominadas de entrada- que coinciden con la fase previa y el perfil

del estudiante; y por otro lado de aspectos institucionales -denominadas de acceso- que son propias de la vida, funcionamiento y estructura universitaria.

En síntesis, al analizar los principales elementos de la institucionalidad universitaria desde la perspectiva de la exclusión/inclusión de la población estudiantil Mapuche en universidades de la macro zona sur de Chile, se concluye que, el surgimiento creciente de demandas y requerimientos por avanzar en el objetivo de frenar y superar situaciones de exclusión de determinados grupos sociales y, por ende, propiciar procesos inclusivos, no ha sido producto de procesos reflexivos originados al interior de las universidades; más bien han sido fruto de la imposición creciente de las políticas sociales nacionales que instalaron estos enfoques y objetivos en las últimas tres décadas y, siendo las universidades permeables al entorno político, han debido asumir estas definiciones y tareas institucionales a nivel discursivo. En el ámbito de la superación de exclusión de los Pueblos Indígenas, específicamente en el sector educacional universitario en Chile, en el 2017, se esbozaron líneas de trabajo en el documento del MINEDUC denominado Bases para la Construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior; esto, para que, junto a otros sectores, se sumaran en este esfuerzo estratégico de avanzar en la inclusión de grupos históricamente marginados, como es el caso de los pueblos indígenas, incluido el Pueblo Mapuche.

Las referidas directrices ministeriales definidas en la *Política Inclusiva en Educación Superior* fija los énfasis en la adaptación estructural y sistémica para la incorporación de los sujetos, en una lógica de inclusión para el desarrollo humano integral. Sin embargo, aparecen contradicciones cuando se analizan las exigencias programáticas, indicadores de logro y recursos, que el propio Estado, en esta materia, asume y moviliza como significativas, y que desde la perspectiva de la praxis académica son irrelevantes -o a lo menos insuficientes- en términos de efectividad para alcanzar el impacto declarado.

Al pretender materializar esos objetivos ministeriales de inclusión educativa, en planes concretos de trabajo, se generan algunas inconsistencias con los modelos de gestión de las instituciones, ya que las diversas percepciones que las casas de estudios poseen sobre erradicar la exclusión y propiciar inclusión Mapuche, tienden a uniformarse en un eje de consenso que dice relación con asumir que la inclusión es una mera integración al sistema académico. Es decir, a nivel de las universidades se termina por abordar la diversidad étnica incorporándoles en modelos de iguales, visualizando solo diferencias en términos de vulnerabilidad o pobreza socioeconómica, con total ausencia de la variable cultural.

A nivel de las estrategias en el abordaje de las tareas de inclusión educativa del segmento indígena, aparece un mecanismo que destaca por su alta adhesión y consenso en las universidades, el cual guarda relación con fórmulas de “visibilizar lo étnico”, categoría amplia y confusa, que revela los altos niveles de desconocimiento en dichas comunidades sobre su población Mapuche, que así reconocen una situación de exclusión al punto de ni siquiera percibirlos como legítimos integrantes de sus comunidades académicas. Por tanto, se entiende que

de ser materializada esta visibilización se producirían efectos sensibilizadores, erradicando las muestras de intolerancia por parte de algunos sectores. En esa línea, prevalece el enfoque integracionista, y también surge una concepción bastante práctica, aunque básica, que se refiere al mecanismo de implementar programas y/o proyectos específicos focalizados en los estudiantes Mapuche, con la expectativa de contribuir a estos fines inclusivos ya que redituaría en logros inmediatos. En este contexto de diversidad de interpretaciones, se constata que para algunos sectores, una muestra de avance en estas materias inclusivas dirigidas a los indígenas, ha sido la implementación de las políticas de beneficios asistenciales, como las becas indígenas, a las cuales los Mapuche tendrían derecho. Sin embargo, su efectividad como herramienta inclusiva es incidental (indirecta y circunstancial), pues en los hechos, pasa a ser un subsidio, no un derecho garantizado, y como tal es meramente apoyo de mantención y no asegura ingreso ni acceso a una oferta universitaria pertinente. Además, estos programas de becas en la práctica, terminan entrampados en contradicciones, que se ilustran en los criterios de asignación de este beneficio, que es por postulación, y se exige un determinado rendimiento académico que en la lógica de la meritocracia, reditúa reproduciendo y reforzando brechas.

En la actualidad, la inclusión universitaria para el segmento estudiantil Mapuche, continúa siendo un desafío de cambio organizacional para las universidades, no abordado consistentemente y, a la luz de los antecedentes, complejo de implementar en la práctica. En un contexto educacional donde predomina la cultura meritocrática, como también la percepción generalizada de que estas temáticas deben ser asumidas por la institucionalidad universitaria, delegando con ello responsabilidades de los docentes y otros actores del sistema, sumado a los déficits de información estadística y confusiones de marcos conceptuales, se complejiza avanzar en la línea de subsanar la exclusión y lograr la pretendida inclusión educativa universitaria. Agregar que existen carencias en líneas específicas de trabajo, que las capacidades institucionales dan muestras de agotamiento y demandan capacitación y adaptación, pero sobre todo porque no existe la real voluntad de cambio político institucional, sumado a un contexto generalizado de subvaloración del mundo indígena. Son todos aspectos que no permiten adelantar cambios en el corto plazo para el segmento estudiantil Mapuche. Un factor que aparece como gravitante también en estos procesos, son los propios estudiantes Mapuche que, dado su perfil asociado a carencias, no logran incidir en avanzar en lograr que las universidades cumplan con ser inclusivas para con este segmento, lo que revela que el tema de la inclusión social y educativa ha de ser un desafío y objetivo transversal de las políticas públicas en general y del sistema educativo en particular, desde los iniciales niveles preescolares, primario y secundario, para mejorar brechas en cuanto al perfil de los estudiantes.

En lo que respecta al segundo objetivo de la presente investigación, referido a: *Caracterizar la Política Institucional en seis instituciones universitarias, abordando las complejidades educativas para con el segmento estudiantil Mapuche y la identificación de las capacidades instaladas para la formación de pregrado de estudiantes Mapuche*, se describe mediante seis indicadores, que constituyen

dimensiones institucionales, posibilitando abordar las lógicas internas en el ámbito de las directrices organizacionales para abordar la presencia Mapuche en las aulas universitarias. A partir de esas dimensiones, es posible caracterizar algunas complejidades educativas de estas políticas internas, además de una línea de base de las capacidades institucionales de las seis universidades regionales analizadas.

## **DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y COMPLEJIDADES EDUCATIVAS**

La dimensión institucional correspondiente a la *visión organizacional* en las dos entidades confesionales: Universidad Católica del Maule y Universidad Católica de la Santísima Concepción, doctrinariamente sustentada en los principios orientadores católicos, omiten para nuestros fines alguna alusión al mundo indígena. Las otras cuatro universidades centran su rol contribuyente al desarrollo, progreso, cultura, ciencia y tecnología. Todas apuestan por la internacionalización (exceptuando la U. Austral), y por el rol social de formación integral, como también de vincularse con su contexto local y regional, pero los Mapuche también son omitidos en estas visiones institucionales. La dimensión sobre la *misión institucional* sitúa a las dos universidades católicas proyectándose para la formación integral, sumando transferencia tecnológica y de conocimientos, de vinculación con el medio y contribución al desarrollo, una y, al entorno, la otra, también omitiendo el componente Mapuche. Las otras cuatro universidades, refieren a formación profesional y vinculación con el entorno, transversalmente, la responsabilidad como instituciones regionales contribuyentes al desarrollo sustentable, difusión cultural y patrimonial. La Universidad de La Frontera manifestaría cierta vinculación con lo intercultural, con bastante esfuerzo interpretativo, dado que alude a “el respeto de la diversidad cultural”, y las universidades del Bío-Bío y de Los Lagos, también pudieran mostrar señales en esta dirección, por declaración de compromisos expresos en materia de justicia, participación y pluralismo.

Las complejidades que desde estas visiones y misiones surgen, dicen relación en primer lugar con el significativo nivel de penetración de estos dos elementos gerenciales en las lógicas de planificación universitaria. Esta naturalización conceptual revela el grado de infiltración del modelo gerencial y empresarial en los ámbitos de la administración universitaria, instalándose así una perspectiva de mercado, ya que sus impulsores en los ´70 forjaron a la misión en el plano concreto operacional con el objetivo de centrarse “en pensar cómo (las organizaciones) satisfacer al cliente”. La instalación de este modelo estratégico, en las lógicas universitarias, da sustento para naturalizar internamente -entre otras cosas- la coexistencia de un escenario de estudiantes visibilizados como clientes, y también como beneficiarios. Estas declaraciones de misión y visión terminan siendo las expresiones públicas de los fines y horizontes organizacionales de las universidades, revelando la imagen objetivo que guía el accionar institucional, la identidad y su esencia corporativa. La omisión en dichas declaraciones estratégicas de los actores indígenas del territorio y las temáticas que les afectan, revela y reafirma el divorcio identitario organizacional entre las universidades y sus estudiantes Mapuche, lo que es especialmente preocupante, toda vez que desde estas definiciones, se derivan los lineamientos institucionales que modelan y

determinan la oferta programática y los énfasis en el accionar de las casas de estudios. Al analizar los contenidos de la misión y visión detalladas en el párrafo anterior, se advierte un desequilibrio en cuanto a sus proyecciones, dado que prima un enfoque hacia el medio externo (movilidad social, desarrollo sustentable y/o del conocimiento y bienestar humano), en desmedro de planteamientos a nivel interno, tales como: modelos socioeducativos a los estudiantes y/o comunidad universitaria o énfasis programáticos específicos, constituyéndose en una suerte de ausencia de miradas introspectivas de la institución para potenciar su rol.

En la dimensión institucional de los *Planes Estratégicos de Desarrollo* coinciden en situarse en escenarios cambiantes y desafíos permanentes, impactando sus entornos y gestionando procesos de alta complejidad. La Universidad Católica del Maule, esboza la cultura del entorno como contexto de su accionar institucional. La Universidad del Bío-Bío, alude a articulación con la enseñanza secundaria y generación de programas de inserción universitaria para mejorar la admisión, incorporando acciones afirmativas a estudiantes de primer año como apoyo a la población vulnerable y, en ese contexto, aparecen género e interculturalidad. Para la Universidad de La Frontera, su ubicación geográfica determina un compromiso con el desarrollo de La Araucanía, caracterizada por la heterogeneidad cultural, bajo Índice de Desarrollo Humano y carencias en salud, educación y tecnologías. La Universidad de Los Lagos, en concordancia con el perfil de sus estudiantes, mayoritariamente vulnerables, rurales, de la Región de Los Lagos y de los tres primeros quintiles de ingresos económicos, establece programas contribuyentes a una trayectoria exitosa de sus alumnos, e implementa sistemas socioeducativos a estudiantes vulnerables en la línea de Acciones de Responsabilidad Social Universitaria. La Universidad Austral, prospectivamente visualiza la creciente inmigración poblacional que, según se entiende, presionará por valores asociados a un ambiente de multiculturalidad (diversidad, pluralismo y no discriminación).

Las complejidades académicas derivadas de estos Planes Estratégicos de Desarrollo, para nuestros efectos, nuevamente refieren al nulo compromiso étnico y su relación con lineamientos definidos como estrategia pro-inclusión para los procesos de inserción universitaria. Esa estrategia, que se constata en estos PED, está limitada a una mera integración funcional y homogénea al sistema universitario, sin incorporar el dinamismo asociado a la especificidad del entorno territorial o a la pertinencia cultural; y que se enfoca en aspectos adaptativos, con la finalidad de impactar en indicadores de éxito institucional. Operacionalmente, a nivel de acciones, se establecen programas de apoyo estudiantil para pregrado, con los referidos objetivos de contribuir a una adecuada integración funcional de los estudiantes en el proceso universitario. Al omitirse la variable étnica en los PED, se conduce a suponer fundamentalmente que el segmento estudiantil Mapuche no está en el foco de interés de la planificación estratégica de estas universidades. A lo más, se debiera entender la incorporación de esta variable étnica cuando se alude a ámbitos de vulnerabilidad social y/o diversidades, o cuando (las menos) explicitan la interculturalidad y/o vinculación con el contexto territorial donde se emplazan estas instituciones.

La dimensión de *oferta de ingresos especiales* se expresa en una constatación de diversidades en las universidades analizadas, lo que se resume en que no ofrecen cupos directos para estudiantes indígenas las siguientes casas de estudios: la Universidad de Los Lagos (pese a su declarado compromiso institucional con los Pueblos Indígenas) y la Universidad Católica del Maule y la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Por otro lado, de manera excepcional, la Universidad de La Frontera, entre sus ingresos especiales, sitúa en primer lugar la ascendencia indígena. A su vez, la Universidad del Bío-Bío, aparece ubicando en quinto lugar Etnias indígenas y adicionan: “cupos de ruralidad para carreras de pedagogías”, estos últimos no necesariamente aplicable a indígenas. La Universidad Austral de Chile, sitúa en un lugar notoriamente secundario a quienes desean ingresar apelando a la condición indígena y los ubica después de una larga lista en otros ingresos, lista que se subdivide para artistas destacados, estudiantes con talentos y para personas que son miembros de pueblos originarios. Priman entonces otras condiciones, constatándose una exclusión activa, en tanto sería una decisión operativa el ignorar esta variable, salvo una excepción.

Las complejidades o inconsistencias se producen a nivel de las características que asumen estas vías de ingresos especiales en las universidades en estudio, y son variadas debido a que, en primer término, esto opera de acuerdo a los criterios institucionales que establecen autónomamente. Esta vía especial -por definición- puede ser entendida como una acción remedial para sectores estudiantiles que pudieron haber resultado excluidos del proceso regular de admisión; no obstante, se constata que no necesariamente prevalecen esos criterios de inclusividad. Por el contrario, aparecen otros que guardan relación con reconocer otras condiciones personales, en una perspectiva de meritocracia, tales como, aptitudes artísticas, deportivas, talentos específicos y laborales por citar algunas. Estos criterios guardan relación con una corriente entre las universidades del CRUCH en la primera década de los 2000, donde los ingresos especiales también se utilizan para reconocer, destacar y premiar. Una muestra de este enfoque es el factor de selección por Ranking de Notas, que premia la trayectoria escolar y buen desempeño académico, con doble propósito: de carácter meritocrático y de equidad en el acceso. En otro orden, si este mecanismo de ingresos especiales fuera formulado efectivamente en perspectiva inclusiva, resulta interesante constatar, al revisar este tema en las universidades del estudio, que la condición de sujeto indígena no es criterio prioritario de ingreso directo, toda vez que solo el 50% de las universidades establece la etnicidad indígena como requisito para esta vía en las categorías de: pertenencia a “pueblos originarios” o “con ascendencia indígena”, con distintos niveles de prelación.

En la dimensión institucional de los *Informes para la Acreditación Institucional*, se advierte una subvaloración del entorno social del territorio, en su diversidad cultural y solo se consideran iniciativas de apoyo para estudiantes vulnerables o con brechas en conocimiento y habilidades para el desempeño universitario, es decir, un enfoque funcional. Los énfasis universitarios están orientados a nivelar competencias; disminuir brechas iniciales para nivelar conocimientos con el objetivo de contribuir a una adecuada inserción, impactando en indicadores de retención y

titulación. En cuanto a la retroalimentación de la CNA, esta observa necesidad de avanzar en la evaluación del impacto de los programas de apoyo estudiantil. También recomienda mejorar los sistemas informáticos; confiabilidad de la información y registros institucionales.

En cuanto a las capacidades instaladas, la CNA se concentra en los recursos humanos, infraestructura y servicios estudiantiles; pero destaca el personal docente, omitiendo otros estamentos para los apoyos socioeducativos. En los informes aparecen iniciativas de capacitación a los docentes, orientadas a generar y fortalecer competencias técnicas para atender las necesidades de los estudiantes, según su perfil. En esta línea, la Universidad Austral destaca al disponer de recursos para un concurso anual de propuestas innovadoras. En general no se observa una línea de trabajo estructurada en las universidades en este ámbito de instalar capacidades y competencias en el recurso humano para atender a las necesidades específicas de sus estudiantes, atendido su perfil socioeconómico y cultural. Solo una Acreditación alude expresamente al desarrollo de la población indígena y corresponde a la Universidad de Los Lagos.

Las complejidades de la Acreditación Institucional, guarda relación con la constatación de que, en los hechos, se trata de una ritualidad organizacional que intenta alcanzar un estándar homogéneo de certificación en base a parámetros preestablecidos, alineando los quehaceres institucionales con la política gubernamental. Así, la Acreditación se percibe como una certificación que permite acceder a todo un sistema de validación y beneficios estatales. Esto evidencia una práctica en el rol del Estado en implementar un ordenamiento sistémico desde el punto de vista organizacional funcional, permitiendo un control por parte de las autoridades sectoriales, instalando objetivos y estrategias uniformes en las universidades, contraponiéndose a paradigmas que instan a la responsabilización de los proyectos educacionales con su contexto territorial como un pilar para un desarrollo sostenible y equilibrado de los territorios. En este caso, está subvalorado el entorno social y cultural de las universidades y, como tal, los informes de Acreditación Institucional no aluden a lineamientos estratégicos u oferta de programas dirigidos a la población estudiantil Mapuche. Al revisar en las seis universidades estudiadas, se constata esta omisión en todos sus informes de acreditación; situación generalizada que instala dudas sobre las razones que lo explican. Las razones pueden ser múltiples: si se debe a los criterios y orientaciones técnicas para la elaboración del informe propiamente tal; si las comisiones redactoras o las propias universidades no aportaron dichos antecedentes; si las comunidades educativas no priorizaron este tema; si es algo que efectivamente está fuera de la agenda institucional al planificar, entre otras posibilidades que aparecen al intentar explicarse.

Finalmente, se pierde este componente de la Acreditación como una herramienta para contribuir a la inclusión de estudiantes Mapuche en las universidades adscritas al sistema; ya se ha ido transformando, principalmente, en un sello de marketing que hace competitivas a estas instituciones en el mercado de la educación superior. Se traslada así el foco de ser universidades pro-inclusión a ser proveedoras de un

mercado de servicios educacionales (de consumo), cuyo objetivo es la captura de alumnos-clientes, para lo cual, con fines propagandísticos, debe destacarse el sello de Acreditada en los medios comunicacionales y en sus propios espacios de difusión. De esta manera, la Acreditación de Calidad se transforma en un fin en sí misma y no como un medio para asegurar un mejor servicio educativo.

En la dimensión institucional de los *Programas de Apoyo a Estudiantes Mapuche*, destacan dos casas de estudios, la Universidad de La Frontera y la Universidad del Bío-Bío respectivamente, donde en la primera se ejecuta el Programa Rüpü, y en la segunda el Kuikuitún. En la última década, en la zona sur, se implementaron en otras dos casas de estudios, en la Universidad Católica del Maule y Austral, pero fueron estos de corta duración. En cuanto a contenidos, los programas vigentes en estas dos universidades se constituyen en esfuerzos aislados, aunque valiosos, de adecuación de procedimientos a la especificidad indígena desde una lógica de acción afirmativa. Poseen un fundamento compensatorio, apuntando a nivelar, reforzar y complementar las deficiencias en las condiciones de entrada de los estudiantes a los sistemas educacionales, lo que se enmarca en un enfoque integracionista, contribuyendo a la funcionalidad del sistema universitario más que a la real inclusión de los estudiantes Mapuche.

Las complejidades de los Programas de Apoyo a Estudiantes Mapuche es su escaso presupuesto e injerencia en la planificación universitaria. La Universidad de La Frontera y la Universidad del Bío-Bío representan solo un tercio de las instituciones en estudio, con el antecedente de que otras implementaron este tipo de programas en el pasado, sin conseguir darles continuidad; lo que lleva a constatar que tanto el Estado, como las instituciones universitarias en general, no han estado a la altura de trabajar consistentemente con la diversidad cultural en sus comunidades estudiantiles. Los escasos esfuerzos ministeriales se han concentrado en apoyar iniciativas de este tipo en base a resultados previamente garantizados, sin asegurarse continuidad y sin incluirse en una política mayor. La debilidad es que se enmarcan en una lógica de gestión orientada a los proyectos (no a las estrategias) lo que, entre otras cosas, es consecuencia (y causa) de un financiamiento extrapresupuestario, ya que en sus momentos constitutivos correspondieron a financiamientos internacionales, solo posteriormente complementados con recursos ministeriales. A su vez, las universidades que reciben apoyo gubernamental son permeados por los énfasis de la Política Multicultural del Estado, imponiendo metodologías que se avocan a generar acciones formales educativas, pero que omiten y sustraen del análisis, la autodeterminación, la autonomía, los autoaprendizajes, y la valoración del agente educativo indígena, entronizando en cambio la autogestión y el empoderamiento, caminos ineludiblemente unidos a la individualización y, por ende, fragmentación de los espacios sociales indígenas. De esta realidad constatada, surge la importancia de evaluar las políticas, procedimientos, instrumentos y enfoques dirigidos a los Pueblos Indígenas, con la finalidad de generar e implementar nuevos modelos de intervención, con pertinencia y continuidad, que promuevan e instalen la inclusión o la superación de la exclusión, como un valor y como una forma de operacionalización en coherencia.



En la dimensión de los *aspectos comunicacionales*, específicamente en lo que proyectan y difunden estas universidades a través de sus sitios web, se constata la omisión antes referida del mundo Mapuche. La excepción, en términos publicitarios, a nivel de marca, lo que presenta una lógica más permanente que el usual formato de noticias o información administrativa, corresponde a la Universidad de La Frontera, que establece una vinculación en su imagen corporativa, al utilizar en su logo la figura estilizada de un Cultrún. En términos comunicacionales, omitir el tema étnico en la promoción virtual de las webs institucionales es lo usual. Así entonces las cinco universidades restantes, se limitan a la fórmula de algunas alusiones a aspectos étnicos y/o interculturales y/o multiculturales como contenidos de actividades puntuales. En este ámbito cabe destacar dos ejes en las páginas webs: los contenidos estables y los contenidos variables, siendo los primeros, fuertemente vinculados a los aspectos fundacionales corporativos, y los segundos a noticias y agendas de eventos. En esta última línea aparecen consignadas breves referencias alusivas a interculturalidad; todo en un contexto general, de una intencionalidad predominante de marketing y publicidad, para atraer demanda hacia las casas de estudios, en una lógica de mercado.

Las complejidades en las comunicaciones están dadas por la ausencia de esta temática indígena en los esfuerzos de difusión institucional hacia los medios externos, y en las acciones dirigidas para captar segmentos específicos de estudiantes (vía marketing, reclutamiento), de parte de estas instituciones universitarias; es decir, en este aspecto de la dinámica organizacional, se aprecia nuevamente esta reiterada invisibilidad del componente Mapuche. Lo anterior se expresa en que a nivel de comunicaciones comerciales o propagandísticas de las Universidades no se releva este tema en una primera línea, reflejando con ello, que es un ámbito que no vende según los patrones de consumo de este mercado, y es una señal de que no existe una intención o voluntad institucional de identificarse con un compromiso expreso con lo Mapuche o indígena.

## **CAPACIDADES INSTITUCIONALES**

*Ingresos especiales:* Un avance se evidencia en este aspecto, dado que el 50 % de las universidades del estudio poseen este mecanismo de ingresos a estudiantes indígenas, comprobando que es posible implementar estas experiencias y, como tal, es una línea de trabajo exportable a otras casas de estudios. Las capacidades institucionales para generar ingresos especiales deben replantearse como oportunidad para los postulantes que, por distintas razones, no pueden sortear los requisitos de la vía regular, especialmente como una estrategia que aborde brechas de base para grupos que presentan situaciones de exclusión y/o vulnerabilidad, como es el caso del segmento Mapuche. Esta capacidad institucional representa una fortaleza, pues se hacen responsables de las necesidades de la población y generan internamente nuevas normativas, para entregar una respuesta institucional pertinente.

*Programas específicos:* El que subsistan en dos universidades programas dirigidos expresamente a la población estudiantil Mapuche, en este caso de acción

afirmativa, constituye una capacidad instalada, con la fortaleza de una experiencia de sobre 15 años y que es posible replicar, con un esquema compensatorio, apuntando nivelar, reforzar y complementar las deficiencias en las condiciones de entrada de los estudiantes a los sistemas educacionales, basados en el modelo sociocultural del aprendizaje. Se debe corregir la complejidad que está relacionada a la continuidad, incorporándose a la estructura permanente de las instituciones.

*Comunicaciones:* Es un ámbito institucional que comienza a comprometerse en difundir algunas iniciativas académicas y de vinculación con el medio, donde participan segmentos Mapuche, lamentablemente, se limita al formato noticioso y que en ocasiones está atravesado por sesgos de folklorización. La institucionalización de medios digitales de alcance masivo e inmediato, posee un potencial como canal de difusión para generar contenidos formativos que contribuyan a la promoción de la inclusión Mapuche en las comunidades universitarias.

*Capacidad técnica:* Se constata un acervo de experiencias técnicas en sujetos y procesos diagnósticos estudiantiles, que quedan de manifiesto a la hora de trabajar sobre las particularidades socioculturales del estudiantado en general, pero también del segmento Mapuche. Este importante capital técnico de algunas de las universidades que han trabajado iniciativas étnicas se suma al bagaje de equipos de Bienestar Estudiantil; no obstante, se desarrolla a un nivel operativo y ha sido escasamente sistematizado y subvalorado. Priman estas capacidades en el estamento no académico (Profesionales y Administrativos) y escasamente presente en los estamentos docentes y directivos.

*Universidades socio asistenciales:* En este rol de colaboradoras de programas sociales del Estado, las universidades han ido generando experiencia técnica en atender socio económicamente a las comunidades estudiantiles Mapuche y se hace necesario articular el cúmulo de antecedentes y expertizaje que, a partir de los beneficios estudiantiles, pueden sistematizarse, generando así antecedentes de perfil específico incorporando en sus registros y análisis la variable cultural.

*Focalización / contabilización:* El uso en los Formularios Integrado de Admisión, de la categoría AMD (Ascendencia Mapuche Declarada) ha sido un criterio técnico desarrollado en la última década a lo menos en tres universidades y que guardan relación con un indicador de adscripción que permite contabilizar con mucha exactitud al estudiantado Mapuche de cada una de las cohortes. Las posibilidades de procesamiento de estos datos, constituye un insumo probado que puede considerarse como desarrollo de capacidades locales de las universidades, que más allá de ser reconocido como buena práctica, es posible de potenciar y exportar a otras instituciones.

*Coyuntura con el Sistema Único de Admisión:* El SUA, y sus modificaciones, han permitido la generación de datos oficiales y validados sobre los estudiantes de origen Mapuche, lo que constituye un avance en términos de visibilización estadística y un insumo de base para las universidades adscritas a este Sistema

Único de admisión, en la línea de disponer de información sobre su perfil para generar respuestas institucionales pertinentes.

*Representatividad estadística:* Las seis universidades consideradas en el estudio concentran estudiantes Mapuche en un 20.3% del total de estudiantes seleccionados Mapuche en Chile, que alcanzó los 11.724 personas, lo que constituye un buen predictor estadístico. A su vez, este antecedente sitúa a estas casas de estudios como una plataforma representativa del quehacer educativo en su relación con esta población indígena.

*Cobertura y acceso a becas:* Asistimos a un mejoramiento técnico de los procesos de asignación de ayudas y beneficios estudiantiles dirigidos a la población Mapuche en la educación universitaria. Este mecanismo de inclusión incidental contribuye en parte a la mantención, pero amerita ser revisado, dado que obedece a una lógica de subsidio a la demanda y no opera con la finalidad de generar transformaciones sistémicas. No obstante, posibilita a las universidades contar con cohortes indígenas de primer año, con sustento financiero de mantención, lo que contribuye a asegurar el ingreso, aunque continúa siendo un desafío mejorar el acceso de los Mapuche a los programas y oferta integral de las universidades.

*Institucionalización de apoyos al ingreso:* Se constata la consolidación -en el último quinquenio- de una serie de programas en las universidades que apuntan a la recepción de las cohortes y que van en la línea de mejorar inserción, inducción, integración, preparación, acompañamiento inicial y/o bienvenida institucional; acciones dirigidas a todo el estudiantado. Todo lo anterior ha ido validando la necesidad de fortalecer, posteriormente, líneas de trabajos con determinadas tipologías de estudiantes. Lo anterior permite augurar posibilidades de que el componente Mapuche sea considerado en estas líneas de trabajo más pertinentes e integrales de parte de las universidades.

*Corriente de descolonización Mapuche:* Las universidades experimentan, en el último decenio, un creciente auge de estudiantes, profesionales y organizaciones Mapuche vinculadas a la academia, que promueven una modalidad descolonizadora, un manejo propio e innovador de las categorías históricas y conceptuales, lo que se enfrenta y tensiona a un saber que se impone, de manera arbitraria, como legítimo y dominante sobre su mundo social y que tiende a imponer una visión monocultural. En ese marco, las universidades son entidades propicias para prestar alero a esta suerte de naciente movimiento intelectual que enriquece la concepción y abordaje de la temática indígena en las universidades.

*Vinculación temprana:* Se observa la consolidación de una práctica vinculante, y estrecha a nivel territorial, entre los establecimientos de enseñanza media y las universidades, para con las cohortes que egresan de la educación secundaria y que tienen como objetivos ingresar a las universidades, de preferencia las cercanas a sus domicilios. Las acciones de vinculación temprana cubren un abanico de actividades: propedéuticos, preuniversitarios, charlas, visitas guiadas, ensayos PSU, torneos, invitaciones, apoyo en proceso de postulaciones a beneficios

estudiantiles y Feria de Educación Superior. Agregar que incluso algunas universidades forman parte, en calidad de invitadas, de ciertas estructuras técnico-administrativas de los establecimientos secundarios. Esta vinculación, valorada por los Liceos, en las universidades son vistas principalmente como acciones de marketing, mirada que debe ampliarse, para aprovechar su potencial y acercar la universidad a los territorios cumpliendo el rol social y político, de ser agente contribuyente al desarrollo regional, integral y sostenible.

En lo que compete al tercer objetivo de la presente investigación referido a: *Determinar el Perfil Sociocultural y académico de los Estudiantes Mapuche en el nivel de los inscritos, como de los seleccionados en las seis universidades del proceso de admisión 2018, identificando los aspectos comparativamente deficitarios respecto de los estudiantes no Mapuche*, cabe señalar que actualmente prevalece un déficit informativo en la materia, dado que el sistema universitario en su globalidad no dispone de un perfil sociocultural y académico de los estudiantes Mapuche que haya sido elaborado o compartido formalmente por las autoridades sectoriales. En ese marco, es posible disponer de escasos estudios, en su mayoría fragmentados, algunas sistematizaciones de las propias universidades y/o análisis de ámbitos relacionados, que desde esas perspectivas y momentos refieren algunos esbozos de las condiciones sociales, culturales y académicas de estos indígenas, que los caracterizan principalmente en su proceso de ingreso las casas de estudios superiores. Si bien durante el proceso de admisión 2018, se incorpora esta variable étnica, permitiendo un avance en materia de déficit informativo y es la principal fuente para consecución de uno de los objetivos del presente estudio, también, para efectos de contextualizar y disponer de antecedentes que permitan percibir avances, se revisaron estudios que desde la década de los 90 han abordado esta temática.

## **PERFIL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MAPUCHE A NIVEL NACIONAL**

*Esbozos de un perfil de dos décadas (1991-2011)*, dan cuenta de algunos hitos recurrentes para los Mapuche, entre los que, a partir del quinquenio (1991-1995), primaba la pobreza de ingresos, necesidad de ayuda asistencial y redes, y donde se destacan una mayor presencia de mujeres y becas insuficientes dada la cobertura en solo seis regiones del país. El sexenio (1996-2003) se caracteriza con puntajes de la PAA y notas de secundaria bajas, requiriendo semestres adicionales para finalizar, las notas de titulación son bajas y la situación socioeconómica es deficitaria. Un estudio (2008-2011) para la cohorte nacional de cuartos medios arroja bajísima procedencia de establecimientos secundarios particulares pagados, menor inscripción en PSU y promedian 53 puntos abajo de los no Mapuche, y el 80% necesita beneficios asistenciales gubernamentales.

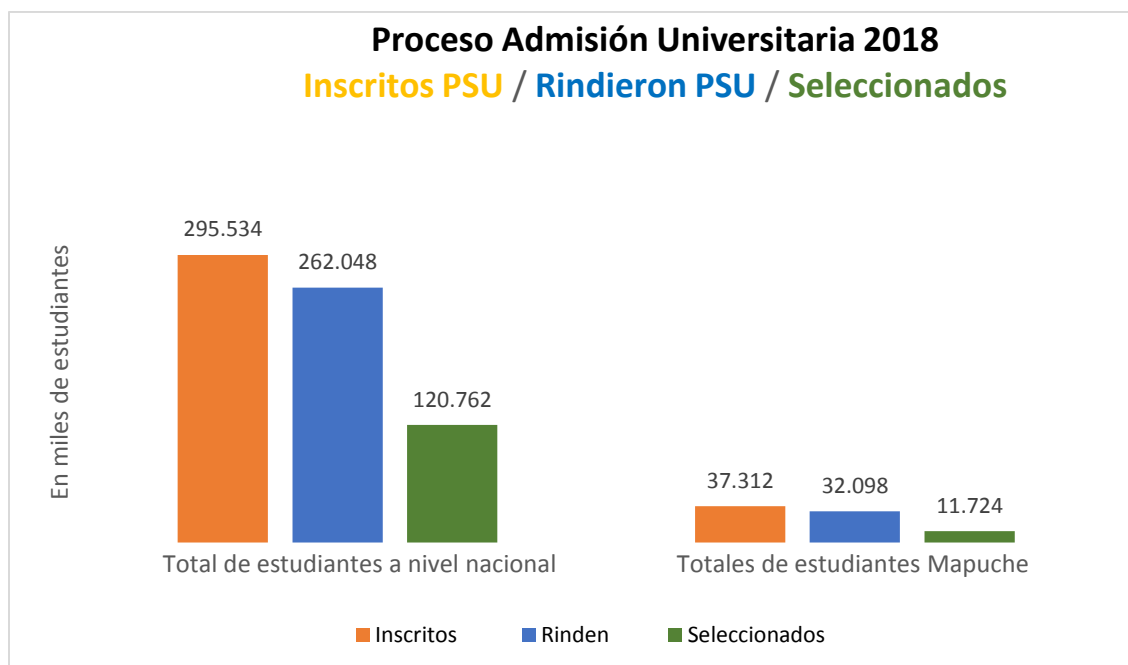
*Contexto del perfil (1991-2011)*, fue un periodo donde se implementó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y se produjo la proliferación de universidades privadas; en ese entonces, “equidad” fue el eslogan gubernamental acompañado del “convencimiento” de la existencia de una deuda histórica con los indígenas, que debía ser saldada con entrega de tierras, créditos y educación, pero

finaliza esa década con la invasión forestal del territorio Mapuche, y consecuentemente, su militarización, además del ocaso de ese convencimiento concertacionista que duró menos de una década. El sistema universitario transforma la PAA, por otra más excluyente, surgiendo la PSU -vigente a la fecha- y se institucionaliza la precarización mediante el CAE, sistema crediticio con aval del Estado, para costear aranceles, generando deudas impagables para los estudiantes beneficiarios. En este contexto, durante esas dos décadas, pobreza material, vulnerabilidad y brechas educacionales, continúan en el derrotero universitario Mapuche, estudiantes que son asumidos desde el Estado como sujeto-objeto de asistencia social, primando una política de becas y estigmatizados por grupos de poder del entorno (mercado), quienes inciden crecientemente en las agendas universitarias.

*Primeros datos oficiales para un perfil de los estudiantes universitarios Mapuche:* El esfuerzo pionero del Sistema Único de Admisión SUA, que en 2018 inició un proceso de incorporar en la etapa de inscripción una batería de preguntas sociales y de adscripción étnica, resulta una acción relevante para el sistema universitario chileno, constituyéndose en un primer paso en la línea de visibilizar el peso estadístico de este segmento poblacional; así también, permite conocer algunas características de la situación socioeconómica y educacional de entrada de los estudiantes Mapuche. En este caso, los indicadores analizados han sido puestos en un escenario comparativo con respecto de los estudiantes no Mapuche y permite dimensionar así las brechas existentes entre unos y otros respecto de los ejes abordados.

Una *trilogía de situaciones desventajosas* conforma un contexto general de base de los estudiantes universitarios Mapuche, destacando, entre otros: los índices significativos de pobreza material; las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica; los rezagos en los indicadores académicos que estos presentan. Esta trilogía se manifiesta a la luz de los análisis de las denominadas condiciones de entrada que presentan las cohortes que ingresan a las universidades. Así entonces, pobreza, vulnerabilidad y brechas académicas, constituyen desventajas inherentes para este segmento estudiantil, las cuales comenzaron a ser registradas a principio de la década de los noventa y que se mantienen en la actualidad con fluctuaciones intermitentes y avances en algunos datos, sin lograr ser superadas.

La *invisibilización estadística* Mapuche, sigue constituyendo una condición basal del sistema, ocasionando déficits informativos y debilidades a las políticas sectoriales, aspectos que no son abordados por la institucionalidad ministerial y tampoco las casas de estudios. La incorporación de la variable de la autodeclaración de pertenencia indígena el 2018, es un avance, aunque revela otra invisibilización, al constatar que estos datos no están siendo incorporados en la planificación de las instituciones universitarias.



(Fuente: Elaboración propia, 2020)

Los *inscritos Mapuche y su procedencia*: Para la admisión 2018 fueron 295.534 personas y, de estas, 45.529 declararon pertenecer a un Pueblo Indígena, arrojando un 15.4%, lo que constituye un porcentaje relevante en términos del reconocimiento de estos jóvenes inscritos sobre su adscripción étnica. Para nuestros fines, un 12.6% refirió ser Mapuche, en este caso 37.312 estudiantes, los que procedían mayoritariamente de la Región Metropolitana, seguida de La Araucanía, Biobío y Los Lagos, respectivamente.

En cuanto a *género y familia* en los inscritos, hay que señalar que un 54% eran mujeres Mapuche, porcentaje similar a la tasa de feminización a nivel país registrada en el último Censo de 2017, lo que sería reflejo de una tendencia demográfica nacional que no tiene una relación directa al hecho que sean indígenas, en este caso. Sin embargo, al comparar algunos indicadores con los inscritos no Mapuche, en aspectos tales como: edades, composición familiar, actividad e ingresos económicos, colegios de origen, rama educacional y educación de los padres, los resultados comparativos son más bajos para los Mapuche y, por ende, dan cuenta de brechas y de una condición deficitaria respecto a los no indígenas. En aspectos como familia y educación superior, un 54 % de los Mapuche no cuenta con un familiar en este nivel educativo, evidenciando que estos se inscriben para rendir la PSU sin contar con referentes familiares con experiencia universitaria.

La *postulación y sobre representación* Mapuche en proceso de ingreso a las universidades demuestra un aspecto desconocido pero relevante, que guarda relación con constatar una sobre representación Mapuche en dos ámbitos específicos de la admisión 2018: en las postulaciones y en los ingresos, respectivamente. Lo anterior, se gráfica en lo siguiente: respecto de las postulaciones, referir que los inscritos Mapuche que rindieron la PSU superan el

porcentaje nacional de población Mapuche, dado que el 9.9 % de la población en Chile es Mapuche según el Censo 2017 (1.745.147 de 17.574.003), porcentaje (9.9 %) que es superado en este proceso único de admisión, en atención a que entre quienes rindieron la prueba un 12.2 % fueron estudiantes Mapuche (32.098 sobre un total de 262.048), lo que arroja una primera sobre representación, la que se vincula posteriormente con los porcentajes de Mapuche registrados en los ingresos. Este dato es un indicador que permite inferir que, entre la población Mapuche, hay mayor interés en realizar estudios superiores en comparación proporcional a la población no mapuche, lo que revela que perciben a las IES como una alternativa de proyecto vital y movilidad social, a la vez que refuerza necesidad de generar oferta institucional pertinente.

*El ingreso a las universidades y sobre representación Mapuche:* En el proceso de admisión 2018, es el segundo ámbito sobre representado, por cuanto, una vez rendida la PSU, los resultados y la consiguiente selección, arrojó un total de 11.724 seleccionados Mapuche en las universidades del país. Consecuentemente, estos 11.724 sobre los 120.762 seleccionados nacionales, corresponden al 9.7 %, es decir, 0.2 % más bajo para una inclusión proporcional en el sistema. Esta estadística con sobre representación (postulaciones), da cuenta de la superación relativa de una brecha cuantitativa respecto de esta población indígena; al mismo tiempo, instala necesariamente el tener que abordar un análisis más detallado de las categorías de ingreso y acceso Mapuche, que están relacionadas, pero son distintas y agrega a la discusión los niveles de ingreso efectivo de estos indígenas a las universidades.

La *deserción en PSU* alcanzó a 33.486 personas, reduciendo los inscritos de 295.534 a 262.048 estudiantes que rindieron la prueba. En esa línea, de los 37.312 inscritos Mapuche, desertaron 5.214 quedando 32.098, que fueron los que efectivamente rindieron la PSU. Esta deserción se ubica en rangos aceptables para este tipo de procesos y es explicada, en parte, por el rol de los colegios en fomentar inscripciones masivas indistintamente de las decisiones personales de los estudiantes, también surge como explicación el factor recientemente incluido que otorga beca de gratuidad en este proceso.

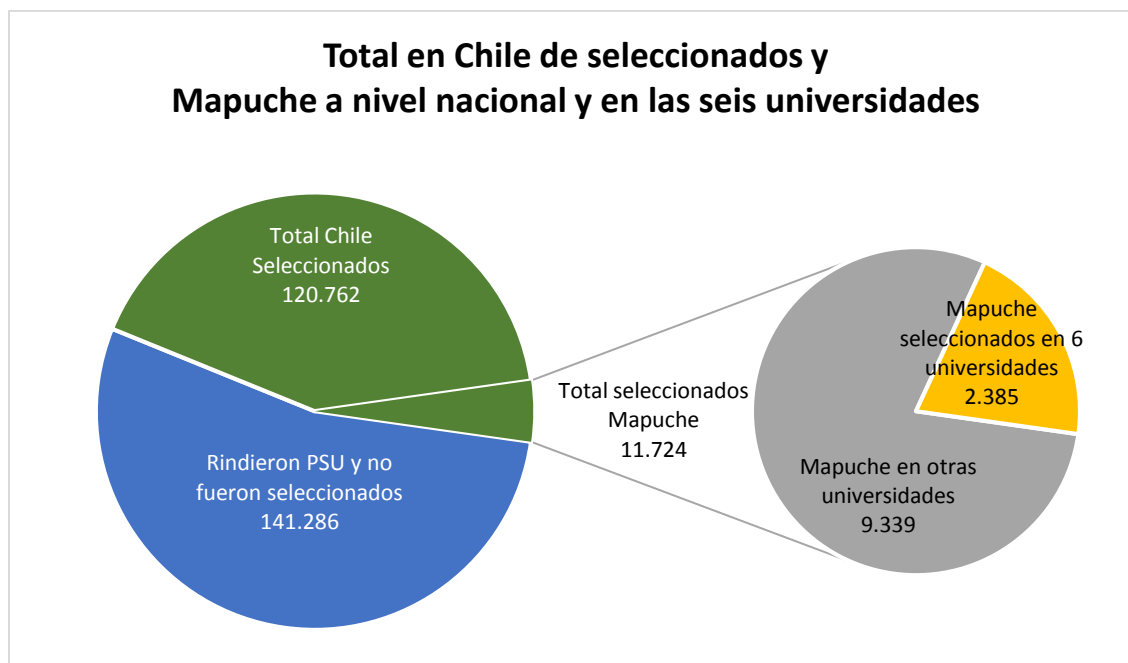
*Los puntajes en PSU* refieren que el promedio nacional, considerando Matemática y Lenguaje, para el total de inscritos fue de 506 puntos. Los no Mapuche promediaron 509, en tanto los Mapuche alcanzaron los 485 puntos, arrojando 24 puntos de diferencia; tendencia recurrente para este segmento, como revelan estudios previos que hemos analizado. Iguales diferencias priman en las mujeres Mapuche que promedian, sea en Matemática o Lenguaje, 22 y 20 puntos más bajos que las no Mapuche, lo que reflejaría que esta prueba a nivel de resultados no establece diferencias de género, en este caso.

En cuanto a las *preferencias de los seleccionados* Mapuche, mayoritariamente optaron por ingresar a casas de estudios privadas. Así, la Universidad Andrés Bello, Universidad San Sebastián y Universidad Autónoma de Chile concitaron un 27,38%, relegando a las entidades del CRUCH a cuarto lugar, con la Universidad Austral,

Universidad Católica de Temuco y finalmente la Universidad de La Frontera. Las preferencias por las universidades privadas de parte de los Mapuche es un fenómeno emergente que obliga a nuevas hipótesis explicativas, donde se avizoran correlaciones con las políticas de gratuidad. Esta última se constituye en una oportunidad para el mercado de la educación superior privada, donde los estudiantes, con su voucher de gratuidad, traducido como arancel garantizado por el Estado, comienzan a transformarse en clientes sustentables para estas casas de estudios. Tampoco se observan esfuerzos específicos y sostenidos de parte de las universidades tradicionales por captar a estudiantes Mapuche.

## PERFIL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MAPUCHE EN SEIS UNIVERSIDADES DEL SUR

Las *universidades del estudio* emplazadas en la macrozona sur reúnen a 2.385 estudiantes Mapuche que corresponden a la cohorte 2018, cifra que aumentaría al sumársele otras cohortes. Las seis instituciones concentraron 14.261 seleccionados (Mapuche y no Mapuche); es decir, un 12% del universo de 120.762 seleccionados nacionalmente. Los 2.385 Mapuche representan un 20.3% del total nacional de estudiantes Mapuche, que fue de 11.724 personas.



(Fuente: Elaboración propia, 2020)

La *procedencia* en los seleccionados, acuerdo a la frecuencia cuantitativa de la matrícula en las universidades del estudio, provienen en primer término de la Región de Los Lagos, seguida por La Araucanía y del Biobío, reuniendo entre esas tres regiones el 73.1% de la matrícula Mapuche. Si se adiciona la Región de Los Ríos y también la del Maule, se conforma un territorio de cinco regiones que concentran el 91.1% del estudiantado Mapuche, que corresponde a las regiones donde están ubicadas las seis universidades en estudio. Se advierte una correlación entre la



residencia de estos seleccionados versus el lugar de emplazamiento de la universidad, atribuible a las ventajas de la cercanía geográfica, como un factor decisonal de los estudiantes.

En cuanto al *género*, prevalece el marcado índice de feminización representado por un 56% que, contrastado con el total nacional de seleccionados Mapuche, refleja similitudes; tendencia que puede ser atribuida, entre otros factores, a los impactos de la agenda de género iniciada en los gobiernos concertacionistas, al neo asistencialismo indígena gubernamental y a los cambios en la matriz productiva de las últimas dos décadas, con una mayor incorporación de la mujer al mundo laboral. Este fenómeno de mayor ingreso de las mujeres Mapuche a la enseñanza superior y por ende, con la expectativa de incorporarse al mercado laboral, tiene implicancias culturales, aún no estudiadas, tales como cambios en la organización social, migraciones y cambios en el capital cultural de la mujer, como agente de transmisión transgeneracional.

En las *edades y familias*, los hombres promedian mayor edad en 3.5 meses, y el número promedio de integrantes del grupo familiar de los estudiantes Mapuche es levemente superior a la población no Mapuche. La presencia de ambos padres es muy similar en ambos segmentos, advirtiéndose diferencias en los Mapuche que viven solos con su madre, pues ahí superan a los no Mapuche. En las actividades del jefe de familia, priman trabajos dependientes o pensionados con renta fija y/o variable, y la condición de dueña de casa sin actividad remunerada, es mayor en los Mapuche. Indicadores que se relación con la vulnerabilidad socioeconómica Mapuche y por ende exclusión en un sistema educacional en lógica de mercado.

En *educación superior familiar* -nuevamente- los indicadores son deficitarios, y muestran diferencias de 10 puntos referidos a la inexistencia de familiares en estos niveles educativos. La educación de ambos progenitores, medida en la fórmula de profesionales y no profesionales, bordea el 90% donde los padres no cuentan con título profesional, mientras que los no indígenas exhiben mejores guarismos. Lo anterior adquiere relevancia, pues el nivel educativo de los padres es utilizado como predictor, sumado al hecho que en nuestra realidad ser profesional es indicador tangible de una condición socio económica superior y medio probado de movilidad social. Lo que puede relacionarse con el creciente interés de los Mapuche por acceder a la educación superior, como es la tendencia, entendida como una vía para superar esta condición.

En las *dimensiones académicas* relacionadas al establecimiento educacional de origen, hay que señalar que mayoritariamente provienen de colegios particulares subvencionados, pero en menor medida que los no Mapuche. Siguen los provenientes de establecimientos municipales, también en menor cantidad que los no indígenas. Y en un escaso 2%, vienen desde colegios particulares pagados, porcentaje bajo, comparativamente con los no Mapuche. A su vez las mujeres Mapuche muestran indicadores más deficitarios respecto de los hombres Mapuche en cuanto a las tres modalidades, que más allá de diferenciarse por el sistema de administración, refieren marcadas diferencias en cuanto a calidad de los colegios

de origen, ya que indicadores como el SIMCE avalan estos resultados. En otro orden del aspecto educacional, provienen en un 20% de liceos técnico-profesionales, superando en este aspecto a los no Mapuche, tendencia similar a nivel nacional y que distingue a los Mapuche en términos de que el mundo técnico-profesional privilegiaría una expedita inserción laboral, pero que, para este tipo de procesos de selección universitaria, suele resultar una desventaja, ya que no existiría un énfasis de preparación para esta prueba de admisión. Datos que confirman lo señalado en orden a la relevancia del aspecto educacional, tanto para explicar e ilustrar la situación de exclusión social; como asimismo para reforzar la importancia del acceso efectivo a una oferta pertinente de educación superior como un instrumento para su superación.

En los *resultados de la Prueba de Selección Universitaria PSU*, los Mapuche de estas universidades reproducen la tendencia nacional en cuanto a los puntajes promedios; y los mejores puntajes son obtenidos por aquellos provenientes de colegios particulares pagados, seguidos de los particulares subvencionados y en último lugar quienes proceden de establecimientos municipales. Comparativamente al interior de estas categorías aparecen brechas, ya que los Mapuche de los establecimientos particulares pagados promediaron 23 puntos menos que los no Mapuche, como también 10 puntos menos quienes eran de particulares subvencionados. Sin embargo, en aquellos del sector municipal se aprecia una homogenización con los no Mapuche, pero siguen estando bajos respecto a estos estudiantes, aunque la brecha detectada es menor.

*Brechas PSU en las seis universidades* refiere a las diferencias entre Mapuche y no Mapuche producidas en cada casa de estudios a partir de los puntajes PSU obtenidos por cada grupo de estudiantes. En estas universidades, salvo en una de ellas, los estudiantes no Mapuche lograron promediar puntajes mayores que los Mapuche. Es decir, que entre estos dos grupos se producen diferencias de estos puntajes, siendo el diferencial más alto de 20 y el más bajo de 7 puntos de brecha. La única excepción la constituye la Universidad del Bío-Bío, donde la brecha se invierte, pero solo en un punto promedio de los Mapuche respecto a los no Mapuche, no siendo significativo estadísticamente.

## **SOBRE AVANCES Y DESAFÍOS**

Es evidente, a la luz de los datos expuestos, que es necesario acrecentar los apoyos específicos desde el Estado en materia de financiamiento de aranceles y mantención para estos estudiantes, con ello avanzar en desafíos futuros a corto plazo, que den cuenta de los análisis respecto a los efectos de la política de gratuidad, dado que en esta última, la variable étnica no constituye criterio explícito de asignación, y siguen primando criterios de vulnerabilidad y pobreza. Es en este ámbito donde se hace necesaria su profundización, para avanzar a un paradigma de políticas sociales inclusivas con perspectiva de derechos garantizados para este segmento.

Dentro de los desafíos, también surge la necesidad de mantener y perfeccionar los mecanismos de consulta de la variable étnica en los sucesivos procesos de admisión, para diversos estudios de corte longitudinal, que posibiliten observar tendencias en los comportamientos de los indicadores. En términos del análisis, se optó por trabajar con estadística descriptiva, pero con más cohortes, sería posible apostar a diseñar un modelo que permitiera predecir la probabilidad de selección de postulantes mapuche en universidades. Lo anterior posibilitaría contar con una base sólida de información técnica para la generación de políticas para este grupo estudiantil. Al respecto, es necesario -en el corto plazo- la elaboración de indicadores que permitan construir un perfil más acotado de los estudiantes Mapuche, como base para esas políticas y respuestas institucionales pertinentes. Esa pertinencia cultural e integral para los estudiantes mapuche podría trascender lo asistencial y académico, avanzando hacia una efectiva inclusión de este segmento y para la generación de espacios interculturales, imperativo ético y estratégico, considerando el rol de las universidades como institución política, además de formadora de profesionales.

Ante la ausencia Mapuche en las agendas universitarias, se reafirma un tipo de rol político y estratégico de las universidades en sus territorios, donde prima el compromiso universitario por el mito de la apoliticidad de estas entidades, justificando con ello la ausencia del tema Mapuche y de otros en sus agendas. Defender dicho mito es justamente un tipo de compromiso político con determinados sectores que dinamizan, desde la plataforma productiva, ciertos énfasis en la formación profesional de las universidades y -en los hechos- controlan, vía convenios, aportes, centros de prácticas e injerencia organizacional, a estas instituciones. En ese marco, esbozar líneas de investigación con otras universidades, de zonas donde priman otros Pueblos Indígenas, permitiría contar con insumos comparativos respecto al rol de estas entidades, como también, las relaciones que establecen y el manejo de sus políticas internas respecto a sus estudiantes indígenas. En directa relación con lo anterior, comienza a ser más necesario el abordar los cambios en las preferencias Mapuche en la selección de las universidades que se manifiesta en el último lustro, con indicios a materializarse como tendencia. Específicamente, conocer las variables que determinan ese tipo de elección en cuanto a la matrícula Mapuche en universidades privadas, y cómo estas conciben a estos segmentos indígenas en sus dinámicas internas, son aspectos desafiantes que abordar en el corto plazo. Agregar que además, comienza a avizorarse determinada tipología de universidad privada que está resultando atrayente para este segmento poblacional.

En síntesis, esperamos haber contribuido a visibilizar esta temática en las aulas universitarias, constatando que en la institucionalidad universitaria subsisten actitudes corporativas anti-indígena, pese a que algunas manifiestan comunicacionalmente un discurso inclusivista y sus políticas institucionales no establecen distinciones a las complejidades educativas del creciente segmento estudiantil Mapuche. Al no constituirse como objetivo de la planificación interna, se constata la histórica desafección gubernamental para con estos sectores que es mantenida y acrecentada por la acción política universitaria en los territorios,

significativamente incidida por las dinámicas e intereses de los actores locales, que discriminan al Mapuche, lo refieren al espectro delincencial y los sitúan como sujetos de asistencia social. Aspectos que permean el escenario universitario y que incide en esta suerte de inacción institucional, consecuente invisibilidad, subsistencia de brechas y exclusión socioeducativa de los Mapuche en estas comunidades universitarias; acrecentando una deuda de las universidades con sus estudiantes indígenas, situación crítica que es socialmente reprochable; jurídicamente injusta y moralmente condenable.

## Bibliografía

---

## BIBLIOGRAFÍA

Aylwin, J. (2014): Los derechos de los pueblos indígenas sobre la tierra y el territorio en América Latina y el Convenio 169 de la OIT” en *Convenio 169 de la OIT Los desafíos de su implementación en América Latina a 25 años de su aprobación*. Dinamarca: IWGIA.

Althusser, L. (2003): *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva visión.

Álvarez-Santullano, P. y Forno A. (2008): La inserción de la lengua Mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico en *Alpha* N° 26, Osorno: Universidad de Los Lagos.

Agostini, C. y Brown, P. y Román, A. (2010): Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares en *Cuadernos de economía*, vol. 47. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Aguilera, C. (2007): Participación ciudadana en el Gobierno de Bachelet: Consejos Asesores Presidenciales en *América Latina Hoy*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Arellano, J. (1985): *Políticas Sociales y desarrollo*. Santiago, CIEPLAN.

Ander-Egg, E. (2003): *Métodos y técnicas de investigación social IV técnicas para la recogida de datos e información*. México: Grupo Editorial Lumen Humanitas.

Bengoa, J. (1991): *Historia del Pueblo Mapuche*, Santiago, SUR.

Bengoa, J. (1999): *Historia de un conflicto*, Santiago, Planeta.

Bello, A.; Willson, A.; González, S. y Marimán P. (1997): *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*. Temuco, Centro de estudios para el desarrollo de la Mujer. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.

Bello, A. (2004): Intelectuales indígenas y universidad en Chile: conocimiento, diferencia y poder entre los Mapuche en *Intelectuales y Educación Superior en Chile: De la Independencia a la Transición Democrática 1810-2001*, Robert Austin (Ed.), Santiago de Chile, CESOC.

Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid Akal,

Boccaro, G. (1999): “Antropología Diacrónica” en *Lógicas Mestizas en América Latina*, Boccaro y Galindo (Eds.) Temuco, Universidad de La Frontera.

Boccara, G. y Seguel I. (1999): Políticas indígenas en Chile (siglos XIX y XX) de la asimilación al pluralismo -El Caso Mapuche- en *Revista de Indias*, Vol. LIX, N° 217.

Boccara, G. (2002): *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (Siglos XVI – XX)*. Ecuador, Abya-Yala.

Boccara, G. (2007): “Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile” en *Chungará*. Arica: Universidad de Tarapacá.

Boccara, G. y Ayala, P. (2011): Patrimonializar al indígena. Imaginación del multiculturalismo neoliberal en Chile en *Cahiers des Amériques latines*.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Brunner, J. (2012): Programas de inserción y apoyo académico en *Boletín de política*. Santiago: Programa de políticas de Educación Superior.

Castells, M. (2000): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1 México: Siglo XXI.

Castel, R. (2000): Encuadre de la exclusión. En *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, ed. Saúl Karsz, 27-56. Barcelona: Gedisa.

Caniqueo, S.; Levil R.; Marimán P. y Millalén, J. (2006): *¡...Escucha winka...!* Santiago. LOM.

CNCA (2011): *Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo Mapuche. Región de La Araucanía*. Santiago de Chile: CNCA.

Cimadamore, A., Eversole, R. y Mcneish, J. (coord.). (2006): *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinarios*. Buenos Aires: CLACSO.

Davinson, G. (2000): El Estado chileno, la justicia y su relación con los pueblos indígenas en *Derecho Consuetudinario y Pluralismo Legal: Desafíos para el tercer milenio*. Universidad de Chile: Unión Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, Vol. 1.

Davinson, G. (2003): Cambios Sociales y transformación económica: El caso de los talleres textiles familiares de San Felipe Cuauthenco. Tesis de Maestría en Antropología Social. México: Universidad Iberoamericana.

Davinson, G. (2005): El estado chileno y la Ley Indígena. Un breve análisis de la última década en *Cuadernos de Trabajo Social*. Concepción: USS.

Davinson, G. y Cuyul A. (2007): *La organización de los Pueblos Indígenas en Argentina: El caso de la ONPIA*. Buenos Aires: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Davinson, G. (2007): Autoritarismo y etnogénesis política pan-mapuche en Chile y Argentina: Consecuencias de un proceso histórico con vigencia contemporánea en *Revista América Latina* 7. Santiago: ARCIS.

Davinson, G. (2008): Etnografía literaria del indígena chileno (1810-1910): Un siglo de tres etapas. Inédito

Davinson, G. Del Valle, C. y Maldonado, C. (2015): Discriminación y prejuicios culturales en sentencias penales a personas Mapuche: un análisis formal, racional y lógico al discurso jurídico-judicial en Chile en *revista jurídicas*, 12 (1)

Davinson, G. (2017): Educación universitaria y pueblos indígenas en Chile: un programa de acción afirmativa en *Cuadernos del CORDICOM*, 3. Quito: CIESPAL.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Drucker, P. (1973): *Management: Tasks, Responsibilities, and Practices*. Nueva York, Harper & Row

Durán, T. Catriquir D. y Berho M. (2011): Diversidad cultural e interculturalidad en una universidad del centro sur de Chile: validando una categoría analítica en *Cuadernos Interculturales*, Año 9, Temuco: UCT.

Duran, T. y Ramos N. (1988): Castellанизación formal en La Araucanía a través de la escuela en *Lenguas Modernas*, 15, Santiago: Universidad de Chile.

Encuesta de Caracterización Social, CASEN 2013

Encuesta de Caracterización Social, CASEN 2015

Foerster, R. y Montecino, S. (1988): *Organizaciones, Líderes y contiendas Mapuche*. Santiago: CEM.

Freire, P. (2005): *Pedagogía del Oprimido*. Argentina. Siglo XXI



Garretón, M. (2001): "Cambios Sociales, actores y acción colectiva en América Latina" en *CEPAL Serie Políticas Sociales*, Chile.

Gómez Leyton J. (2002): Democracia y ciudadanía Latinoamericana en los tiempos de libre mercado en *Revista América Latina*. Santiago. ARCIS.

Hardt, M. y Negri A (2000): *Imperio*. USA. Harvard University Press.

Hale, C. (2002): Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies* 34: 485-524.

Hale, C. y Millamán, R. (2005): Cultural agency and political struggle in the era of the 'indio permitido'. En *Cultural Agency in the Americas*, D. Sommer (Ed, pp. 281-304. Duke University Press, Durham y London.

Hernández, C. (2003): Reseña de "la (des)educación" de Noam Chomsky. contaduría y administración, julio-septiembre, 76-79.

Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001): *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago. CEPAL.

Labraña, J. (2012): La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (26), 17-33.

Lewis, O. (1959): *Antropología de la pobreza. cinco familias, México*. México. Fondo de Cultura Económica.

Llancavil, Daniel, Juan Mansilla, Manuel Mieres, y Elizabeth Montanares (2015): "La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910". *Revista Austral de Ciencias Sociales*. 28: 117-135.

Marginson, Simon e Imanol Ordorika (2011): "El central volumen de la fuerza'. Global hegemony in higher education and research", en Diana Rhoten y Craig Calhoun (eds.), *Knowledge Matters: The public mission of the research university*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 67-129

Mariman, José (2012): *Autodeterminación*. Santiago: LOM

Martínez, Miguel (2004) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, Trillas.

Mignolo, W. (2007): *La idea de América Latina*. Barcelona. Gedisa.

Mora, M. (2012): Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones postpuestas en Mato (eds.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas afrodescendientes en América Latina*. Lima. IESALC-UNESCO.

Ordorika I. y Lloyd M. (2014): Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización en *Perfiles Educativos* vol. XXXVI, núm. 145. México. UNAM.

Ordorika Sacristán, Imanol y Rafael López González (2007): Política azul y oro: historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria, México, UNAM-Seminario de Educación Superior/Plaza y Valdés

Ormeño, H. y Osses J. (1972): Nueva legislación sobre Indígenas en Chile en *Cuadernos de la Realidad Nacional*. Santiago. Universidad Católica de Chile.

Pinto, J. (2001): *La Formación del estado y Pueblo Mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago. IDEA-USACH.

Rojas, A. (2014): Sesenta años al servicio de la Educación en *60 años del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago, CRUCH.

Rehren, A. (2001): *Clientelismo político, corrupción y reforma del Estado en Chile* en documento de trabajo comisión de reforma del estado del centro de estudios públicos

Reynaga, G. (2011): "Inclusión social y equidad en la Educación Superior: El rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la Educación Superior" en *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en Educación Superior*. Chile. Fundación Equitas.

Salazar, G. (2005): *Construcción del Estado en Chile*. Santiago. Sudamericana.

Sanderson, J. (2005): La población indígena en Chile: el Censo y las Encuestas territoriales en CEPAL (eds.), *Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe*. Santiago. Naciones Unidas.

Saíz, J. (2003): Valores en estudiantes universitarios Mapuches: Una visión transcultural de su contenido, estructura y jerarquía. Tesis del doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Schmelkes, Sylvia (2006): "La interculturalidad en la educación básica". Ponencia de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago. Chile.

Taylor S. y Bogdan R. (1984): *Introducción a los métodos cualitativos*. Madrid. Paidós.

Valenzuela, R. (2003): Inequidad, Ciudadanía y Pueblos Indígenas en Chile, serie Políticas Sociales 76. Santiago. Comisión económica para América Latina y el Caribe.

Valdés, J. (1988): *Sinceridad. Chile íntimo en 1910*. Santiago. CESOC.

Véliz, C. (1984): *La tradición centralista de América Latina*. España. Ariel.

Villasante, M. (2007): “La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC” en *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Wallerstein, I. (2001): “El eurocentrismo y sus avatares. Los dilemas de la ciencia social” en Miguel Valderrama (s/f): *“Epistemología de las Ciencias Sociales”* Santiago: ARCIS.

## Fuentes electrónicas

ANTILEO, ENRIQUE (2008): Reflexiones de organizaciones mapuche en torno a la problemática de la urbanidad

[en línea] [Chile] 2008 [Citado en marzo 2019]

Disponible en World Wide Web:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106087/Reflexiones-de-organizaciones-mapuche.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

AMERICAS QUARTERLY (2013): Índice de la Inclusión Social

[en línea] [Chile] 2013 [Citado en junio 2018]

Disponible en World Wide Web:

[http://americasquarterly.org/charticles/Social\\_Inclusion\\_Index\\_2013/SI\\_Index\\_Spanish\\_web.pdf](http://americasquarterly.org/charticles/Social_Inclusion_Index_2013/SI_Index_Spanish_web.pdf)

ABARCA, GERALDINE Y ZAPATA, CLAUDIA (2007): Indígenas y Educación Superior en Chile

[en línea] [Chile] 2007 [Citado en julio 2018]

Disponible en World Wide Web:

[file:///D:/Downloads/233-470-1-SM%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/233-470-1-SM%20(1).pdf)

ANDRADE, MARIA (2019): La lucha por el territorio *mapuche* en Chile: una cuestión de pobreza y medio ambiente

[en línea] [Chile] 2019 [Citado en octubre 2020]

Disponible en World Wide Web:

<https://journals.openedition.org/orda/5132?lang=es>

APPADURAI, A. (1998): La Globalización y la imaginación en la investigación.

[en línea] [1998] [Citado en agosto 2018]

Disponible en World Wide Web:

[https://issuu.com/manueluribe3/docs/appadurai\\_arjun\\_-\\_la\\_globalizacion\\_](https://issuu.com/manueluribe3/docs/appadurai_arjun_-_la_globalizacion_)

ARZOLA, MARIA (2019): Los Agoreros de la gratuidad

[en línea] [Chile] 2019 [Citado en agosto 2020]

Disponible en World Wide Web:

<https://lyd.org/opinion/2020/09/agoreros-de-la-gratuidad/>

AYLWIN, JOSE (2002): Política públicas y Pueblos Indígenas: el caso de la política de tierras del Estado chileno y el Pueblo Mapuche

[en línea] [Chile] 2002 [Citado en junio 2018]

Disponible en World Wide Web:

<http://lanic.utexas.edu/project/laoap/claspo/dt/0006.pdf>

AVILA, FLOR (2009): Educación política y Universidad.  
[en línea] [Venezuela] 2009 [Citado en septiembre 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-62682009000200012&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682009000200012&lng=es&tlng=es).

AZUERO, MANUEL (2009): Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para la política social en Colombia  
[en línea] [Colombia] 2009 [Citado en julio 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.redalyc.org/pdf/2250/225014901011.pdf>

BACHELET, MICHELLE (2016): Mensaje Presidencial 2016  
[en línea] [Chile] mayo 2016 [Citado en marzo 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/45293/6/20160521.pdf>

BATALLAN G y CAMPANINI S. (2007): El respeto a la diversidad en la escuela: el atolladero del relativismo cultural como principio moral  
[en línea] [Argentina] 2007 [Citado en abril 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585006.pdf>

BENGOA, JOSE (2001): La Sociedad Política Mapuche  
[en línea] [Chile] 2001 [Citado en febrero 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://www.mapuche.info/news02/terc011130.html>

BLANCO, CHRISTIAN (2011): Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios  
[en línea] [Chile] 2011 [Citado en enero 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
[http://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/2011\\_inclusion\\_social\\_interculturalidad\\_y\\_equidad\\_en\\_la\\_educacion\\_superior.pdf#page=89](http://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/2011_inclusion_social_interculturalidad_y_equidad_en_la_educacion_superior.pdf#page=89)

BOCCARA, GUILLAUME (2005): Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo  
[en línea] [Francia] 2005 [Citado en enero 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://journals.openedition.org/nuevomundo/426>

BRUNNER, JOSE (2014): Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria  
[en línea] [España] 2014 [Citado en agosto 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
<file:///C:/Users/Guillermo/Downloads/28115-Texto%20del%20art%C3%ADculo-88351-1-10-20140303.pdf>

BUSTOS, N. y QUINTANA J. (2010): Los jóvenes y la educación para el trabajo [en línea] [Chile] 2010 [Citado en febrero 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-02.pdf>

CATALAN, X. (2014): Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile [en línea] [Chile] 2014 [Citado en enero 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n40/art02.pdf>

CANDIA, RUTH (2013): Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico [en línea] [Chile] 2013 [Citado en enero 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000200003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200003)

CONSEJO NACIONAL DE PARTICIPACIÓN (2017): Informe Final. Estado de la participación ciudadana en Chile y propuestas de reforma a la Ley 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública [en línea] [Chile] enero 2017 [Citado en septiembre 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://bcn.cl/2ate7> (julio, 2019)

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN Guía de formularios para la acreditación de carreras [en línea] [Chile] sin fecha [Citado en agosto 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
[www.acreditadordechile.cl](http://www.acreditadordechile.cl) › Guía de Formularios (sección\_A\_y\_B)

CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS [en línea] [Chile] sin fecha [Citado en agosto 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.consejoderectores.cl/>

CRUZ, EDWIN (2013): Multiculturalismo e Interculturalidad. Una crítica al enfoque de Will Kymlicka [en línea] [Colombia] 2013 [Citado en agosto 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
[https://www.researchgate.net/publication/305490834\\_Multiculturalismo\\_e\\_interculturalidad\\_Una\\_critica\\_al\\_enfoque\\_de\\_Will\\_Kymlicka](https://www.researchgate.net/publication/305490834_Multiculturalismo_e_interculturalidad_Una_critica_al_enfoque_de_Will_Kymlicka)

CURIN, FELIPE (2015): Las prácticas políticas de los jóvenes mapuche en Santiago entre 1998 y 2011

[en línea] [Chile] 2015 [Citado en septiembre 2019]

Disponible en World Wide Web:

file:///C:/Users/Guillermo/Downloads/265-Texto%20del%20art%C3%ADculo-216-1-10-20171127.pdf

DEMRE (2017): Normas y Aspectos Importantes del Proceso de Admisión 2018

[en línea] [Chile] 2017 [Citado en noviembre 2019]

Disponible en World Wide Web

<https://psu.demre.cl/publicaciones/2018/2018-17-06-01-cruch-normas-proceso>

DENEGRI, MARIANELA (2015): Representaciones sociales en torno al "conflicto" estado chileno - pueblo mapuche en jóvenes universitarios chilenos: un estudio con Redes semánticas naturales

[en línea] [Chile] 2015 [Citado en septiembre 2020]

Disponible en World Wide Web

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-32612015000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612015000200002)

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2017): Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior

[en línea] [Chile] 2017 [Citado en agosto 2020]

Disponible en World Wide Web

<https://docer.com.ar/doc/ccexx5>

DIAZ-BARRERA, NICOLAS (2018): Poder, ideología y conocimiento: aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile

[en línea] [Chile] 2018 [Citado en noviembre 2019]

Disponible en World Wide Web

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00315.pdf>

DIAZ, JOSE (1996): El Pueblo Mapuche, objeto o sujeto de la evangelización

[en línea] [Chile] 1996 [Citado en enero 2018]

Disponible en World Wide Web

[https://www.academia.edu/5148045/El\\_Pueblo\\_Mapuche\\_objeto\\_o\\_sujeto\\_de\\_la\\_evangelizaci%C3%B3n?auto=download](https://www.academia.edu/5148045/El_Pueblo_Mapuche_objeto_o_sujeto_de_la_evangelizaci%C3%B3n?auto=download)

DIETZ, GHUNTHER (2009): El discurso intercultural ante el paradigma intercultural.

[en línea] [España] 2009 [Citado en junio 2018]

Disponible en World Wide Web

[https://books.google.cl/books?id=mHOUDAAQBAJ&printsec=copyright&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=mHOUDAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

DIETZ, GHUNTHER (2010): Pluralidad y Educación Tomo III  
[en línea] [México] 2010 [Citado en junio 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010d/801/index.htm>

ESPINOZA OSCAR Y GONZÁLEZ LUIS (2016): Gratuidad en la Educación Superior en Chile: Vaivenes y Desafíos  
[en línea] [Chile] 2016 [Citado en julio 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
[https://www.researchgate.net/publication/312154736\\_Gratuidad\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Chile\\_Vaivenes\\_y\\_Desafios](https://www.researchgate.net/publication/312154736_Gratuidad_en_la_Educacion_Superior_en_Chile_Vaivenes_y_Desafios)

ERRÁZURIZ F, GERMÁN. (2011): Pueblo mapuche, pobreza y mortalidad.  
[en línea] [Chile] 2011 [Citado en octubre 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0370-41062011000200001&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0370-41062011000200001&lng=es&tlng=es)

CHOMSKY, NOAM (2014): Reflexiones de Noam Chomsky durante una reunión del Sindicato Universitario de Pittsburgh, Estados Unidos  
[en línea] [Colombia] 2014 [Citado en enero 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
(<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>)

FERNANDEZ, FRANCISCA (2009): Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica.  
[en línea] [Chile] 2009 [Citado en junio 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<file:///C:/Users/Guillermo/Downloads/Dialnet-DiscusionesDeMetodologiaLaObservacionEnLaInvestiga-6780076.pdf>

FOERSTER, ROLF (2002): Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica  
[en línea] [Chile] 2012 [Citado en enero 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://journals.openedition.org/polis/7829>

GANGA, FRANCISCO (2018): Reforma a la Educación Superior y su impacto en el sistema de gobierno universitario. El caso de Chile  
[en línea] [Chile] 2018 [Citado en enero 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://docplayer.es/84555025-Comite-editorial-cuerpo-directivo-directora-carolina-cabezas-caceres-221-b-web-sciences-chile.html>



GARRETON, MANUEL (2005): Social Sciences and society in Chile: Institutionalization, Breakdown and Rebirth in Chile  
[en línea] [Chile] 2005 [Citado en enero 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://200.6.99.248/~bru487cl/files/MAG.pdf>

GENTILI, PABLO (2003): La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento  
[en línea] [Uruguay] 2003 [Citado en marzo 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://www.lasociadacivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>

GERMANÁ, CESAR (1999): Pierre Bourdieu: La Sociología del Poder y la Violencia Simbólica  
[en línea] [Perú] 1999 [Citado en diciembre 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/1999\\_n12/art017.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/1999_n12/art017.htm)

GOBIERNO DE CHILE (2017): Informe de Desarrollo Social, Ministerio de Desarrollo Social, [en línea] [Santiago Chile] 2017. Citado el 25.02.2018,  
Disponible en World Wide Web:  
<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/informacion-social/informes-de-desarrollo-social>

GONZÁLEZ OSCAR (1997): El Concepto de Universidad  
[en línea] [México] 1997 [Citado en agosto 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf)

GUERRERO, PATRICIO (2007): Estructura Organizacional de las Universidades en Chile, Santiago de Chile  
[en línea] [Chile] noviembre 2007. [Citado en febrero 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
[file:///C:/Users/Programa % 20r % C3 % BCp % C3 % BC/Downloads/Dialnet-EstructuraOrganizacionalDeLasUniversidadesEnChile-2562526 % 20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Programa%20r%C3%BCp%C3%BC/Downloads/Dialnet-EstructuraOrganizacionalDeLasUniversidadesEnChile-2562526%20(5).pdf)

GUTIERREZ, NATIVIDAD Y GALVEZ, DAMIAN (2017): La cultura política en el pueblo mapuche: el caso Wallmapuwen  
[en línea] [México] 2017 [Citado en abril 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
[http://www.ciir.cl/ciir.cl/wp-content/uploads/2019/05/Guti%C3%A9rrez-y-G%C3%A1lvez\\_2017\\_La-cultura-pol%C3%ADtica-en-el-pueblo-mapuche.pdf](http://www.ciir.cl/ciir.cl/wp-content/uploads/2019/05/Guti%C3%A9rrez-y-G%C3%A1lvez_2017_La-cultura-pol%C3%ADtica-en-el-pueblo-mapuche.pdf)

HARASIC, DAVOR (2016): Repensando la Torre de Marfil: Reflexiones sobre la Universidad de Chile y el proceso constituyente

[en línea] [Santiago Chile] 2016. Citado en junio 2019

Disponible en World Wide Web:

<http://docplayer.es/58572459-Repensando-la-torre-de-marfil-reflexiones-sobre-la-universidad-de-chile-y-el-proceso-constituyente-davor-harasic-yaksic.html>

HERMOSILLA, LORETO (2011): La inmigración alemana a Valdivia: educación y cultura en la primera fase de su instalación (1850-1870)

[en línea] [Chile] 2011. Citado en agosto 2020

Disponible en World Wide Web:

<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/ffh556i/doc/ffh556i.pdf>

HERRERA, CONSTANZA (2017): El docente universitario como motor de la inclusión educativa. Teorías implícitas y prácticas docentes y su efecto en el aprendizaje de estudiantes de pedagogía.

[en línea] [Chile] 2017 [Citado en septiembre 2020]

Disponible en World Wide Web:

[file:///C:/Users/Guillermo/Downloads/Tesis\\_El\\_Docente\\_Universitario.pdf](file:///C:/Users/Guillermo/Downloads/Tesis_El_Docente_Universitario.pdf)

HOPENHAYN, MARTIN (2007): Cohesión Social y derechos ciudadanos

[en línea] [Santiago Chile] 2007 [Citado en octubre 2019]

Disponible en World Wide Web:

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4209/S2007025\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4209/S2007025_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS (2017): Censo de Población y Vivienda 2017(Chile)

[en línea] [Chile] 2017 [Citado en enero 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.ine.cl/estadisticas/censos/censos-de-poblacion-y-vivienda>

JIMENEZ, M. (2009): Exclusión social y exclusión educativa como fracasos, conceptos y líneas para su comprensión e investigación

[en línea] [España] 2009 [Citado en diciembre 2018]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871002.pdf>

LAGOS, R. (2005): Discurso Presidencial (2005)

[en línea] [Chile] 2005 [Citado en enero 2020]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/10560/7/20050521.pdf>

LEON, LEONARDO (2007): Tradición y Modernidad: Vida cotidiana en La Araucanía [en línea] [Chile] 2007 [Citado en marzo 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.yumpu.com/es/document/read/14680708/tradicion-y-modernidad-vida-cotidiana-en-la-araucania-scielo>

LA TERCERA

[en línea] [Chile] 2017 [Citado en marzo 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.latercera.com/noticia/admision-2018-este-lunes-parte-inscripcion-la-psu/>

MATO, DANIEL (2018): Diversidad cultural e interculturalidad en la III conferencia regional de educación superior - CRES 2018 [en línea] [Argentina] 2018 [Citado en septiembre 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21945/2231>

MANSILLA JUAN (2018): Infancia Mapuche encerrada: Internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935) [en línea] [Brasil] 2018 [Citado en septiembre 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230046.pdf>

MASCAREÑO ALDO (2015): Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión [en línea] [Chile] 2015 [Citado en marzo 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf)

MARTINEZ, MIGUEL (2005): El Método Etnográfico en Investigación [en línea] [Venezuela] diciembre 2005. [Citado en abril 2018]  
Disponible en World Wide Web:  
<https://es.slideshare.net/luisenriquealvaradoccalluari/metodo-etnografico-de-investigacion>

MARILEO, JULIO (2014): El Estado de Chile, la Iglesia y sus injerencias en la educación del Pueblo Mapuche Chile [en línea] [Chile] 2014 [Citado en enero 2020]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://www.mapuche.info/?kat=6&sida=4578>

MARIMAN, PABLO (2007): La Educación desde el Programa del Movimiento Mapuche.

Santiago de Chile [en línea] [Chile] abril 2007. [Citado en marzo 2018]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.comunidadhistoriaMapuche.cl/wp-content/uploads/2016/06/P-Mariman-ISEES-articulo-Pablo-Mariman.pdf>

MENDOZA, M. (2014): Reflexiones de Noam Chomsky durante una reunión del sindicato universitario de Pittsburgh, Estados Unidos.

[en línea] [Colombia] 2014 [Citado en enero 2018]

Disponible en World Wide Web:

(<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>)

MEMORIAL Y DOCUMENTOS (1936): Caciques Generales Mapuches de la Buta Huillimapu

[en línea] [Chile] 1936 [Citado en marzo 2018]

Disponible en World Wide Web:

[http://www.futawillimapu.org/pub/Memorial\\_1936.pdf](http://www.futawillimapu.org/pub/Memorial_1936.pdf)

MINEDUC

[en línea] [Chile] 2020 [Citado en enero 2020]

Disponible en World Wide Web:

[http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=4210&id\\_contenido=19988](http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4210&id_contenido=19988)

MUÑOZ, B y BARRANTES A (2016): Equidad e Inclusión Social

[en línea] [Washington,] 2016 [Citado en marzo 2019]

Disponible en World Wide Web:

[http://www.oas.org/docs/inclusion\\_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf](http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf)

MONTANARES ELIZABETH (2018): Escuelas en tierras Mapuche, Cartas, Relatos y Personajes

[en línea] [Chile] 2018 [Citado en agosto 2020]

Disponible en World Wide Web:

[https://www.academia.edu/37596624/ESCUELAS\\_EN\\_TIERRA\\_MAPUCHE\\_CARTAS\\_RELATOS\\_Y\\_PERSONAJES](https://www.academia.edu/37596624/ESCUELAS_EN_TIERRA_MAPUCHE_CARTAS_RELATOS_Y_PERSONAJES)

ORDORIKA SACRISTÁN, IMANOL (2001): Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior.

[en línea] [México] 2001 [Citado en junio 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13209105.pdf>

PALLAVICINI JULIO (2016): El principio de legalidad del gasto público en materia financiera.

[en línea] [Chile] 2016 [Citado en septiembre 2020]

Disponible en World Wide Web:

[http://derecho.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/10\\_Pallavicini.pdf](http://derecho.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/10_Pallavicini.pdf)

PEREZ DE ARMIÑO y MARLEN EIZAGIRRE (2000): Exclusión Social

[en línea] [España] 2000 [Citado en agosto 2018]

Disponible en World Wide Web:

<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

PLUMA, ALEJANDRO (2008): Diferentes prismas para estudiar la exclusión social. Marco teórico y propuesta de reconceptualización de la exclusión basado en el sujeto

[en línea] [España] 2008 [Citado en marzo 2018]

Disponible en World Wide Web:

<file:///D:/Downloads/Dialnet-DiferentesPrismasParaEstudiarLaExclusionSocial-4111404.pdf>

QUILAQUEO R, DANIEL y TORRES, HÉCTOR (2013): Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas

[en línea] [Chile] 2013 [Citado en julio 2018]

Disponible en World Wide Web:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012013000200020&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000200020&lng=es&nrm=iso)

QUIJANO, ANIBAL (2000): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina

[en línea] [Argentina] 2000 [Citado en septiembre 2018]

Disponible en World Wide Web:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

QUINTRIQUEO SEGUNDO (2009): Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile.

[en línea] [Chile] 2009 [Citado en octubre 2018]

Disponible en World Wide Web:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000200010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200010)

RAMÍREZ, J. (2014): La investigación cualitativa y el estudio de casos múltiples

[en línea] [Puerto Rico] 2014 [Citado en mayo 2018]

Disponible en World Wide Web:

[https://www.academia.edu/7103948/La\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa\\_y\\_el\\_estudio\\_de\\_casos\\_m%C3%BAltiples](https://www.academia.edu/7103948/La_investigaci%C3%B3n_cualitativa_y_el_estudio_de_casos_m%C3%BAltiples)

RODRIGUEZ ESPINAR, (2015): Los estudiantes universitarios de Hoy. Un análisis multinivel.

[en línea] [Chile] 2015 [Citado en enero 2020]

Disponible en World Wide Web:

[https://www.researchgate.net/publication/282505870\\_Los\\_estudiantes\\_universitarios\\_de\\_hoy\\_Un\\_analisis\\_multinivel](https://www.researchgate.net/publication/282505870_Los_estudiantes_universitarios_de_hoy_Un_analisis_multinivel)

RICHMOND, FELIPE Y BROSSI, LIONEL (2018): Legitimación del statu quo a través de los mensajes presidenciales en Chile

[en línea] [Chile] marzo 2018 [Citado en febrero 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6522569>

SALAS VÍCTOR Y GÓMEZ ERNA (2016): Análisis del impacto de la gratuidad en las universidades chilenas (regionales, metropolitanas y nacionales.

[en línea] [Chile] 2016 [Citado en junio 2020]

Disponible en World Wide Web:

[https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/septimo/Educacion\\_I/An\\_lisis\\_de\\_l\\_impacto\\_de\\_la\\_gratuidad\\_en\\_las\\_univer.pdf](https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/septimo/Educacion_I/An_lisis_de_l_impacto_de_la_gratuidad_en_las_univer.pdf)

SALGADO, ANA (2007): Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos

[en línea] [Chile] noviembre 2007. [Citado en febrero 2019]

Disponible en World Wide Web:

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

SEGOVIA MACARENA (2018): La paradójica gratuidad universitaria que dejó el Gobierno de Bachelet

[en línea] [Chile] 2018 [Citado en julio 2020]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/12/18/la-paradojica-gratuidad-universitaria-que-dejo-el-gobierno-de-bachelet/>

SISTEMA UNICO DE ADMISIÓN (2018): ¿Quiénes se inscribieron para rendir la PSU? Algunas cifras relevantes

[en línea] [Chile] noviembre 2018. [Citado en febrero 2019]

Disponible en World Wide Web:

<http://sistemadeadmission.consejodirectores.cl/noticia/670/%C2%BFquienes-se-inscribieron-para-rendir-la-psur--algunas-cifras-relevantes.html>

TEMESIO, SILVANA (2016): Educación inclusiva: Retos y oportunidades

[en línea] [Uruguay] 2016 [Citado en agosto 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.um.es/ead/red/51/temesio.pdf>

URQUIETA, CLAUDIA (2014): El bono que Santander paga a diez rectores de universidades de Chile

[en línea] [Chile] 2014 [Citado en enero 2020]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.elmostrador.cl/mercados/destacados-mercado/2014/05/29/el-bono-que-santander-paga-a-diez-rectores-de-universidades-en-chile/>

USATEGUI ELISA, (1992): La Sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicancias en el sistema escolar

[en línea] [País Vasco] 2014 [Citado en agosto 2020]

Disponible en World Wide Web:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a25bbdaf-0693-4b85-84f7-c60545a6ac1c/re2980800486-pdf.pdf>

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHILE (2018): Académico de la U. Autónoma electo presidente de Corparaucanía

[en línea] [Chile] 2018. [Citado en marzo 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://www.uautonoma.cl/news/academico-la-u-autonoma-electo-presidente-corparaucania/>

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE (2015): Plan de Desarrollo UC

[en línea] [Chile] 2015. [Citado en enero 2020]

Disponible en World Wide Web:

[file:///D:/Escritorio/plan\\_desarrollo2015-20.pdf](file:///D:/Escritorio/plan_desarrollo2015-20.pdf)

VARGAS, JULIO (2010): Misión de la Universidad, Ethos y Política Universitaria

[en línea] [Colombia] 2010. [Citado en marzo 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36599/38519>

VARELA, JULIA (2009): Educación (Sociología de la) Algunos modelos críticos

[en línea] [España] 2009. [Citado en julio 2019]

Disponible en World Wide Web:

<https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/index.html>

VERA KLEIN, PAULINA (2012): Integración Educativa de Jóvenes Mapuche participantes del Proyecto Kimeltuwün Rüpü en la UACH

[en línea] [Chile] 2012. [Citado en enero 2020]

Disponible en World Wide Web:

<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/ffv473i/doc/ffv473i.pdf>

VERGARA, JORGE Y HECTOR MELLADO (2018): La violencia política estatal contra el pueblo-nación mapuche durante la conquista tardía de la Araucanía y el proceso de radicación (Chile, 1850-1929)

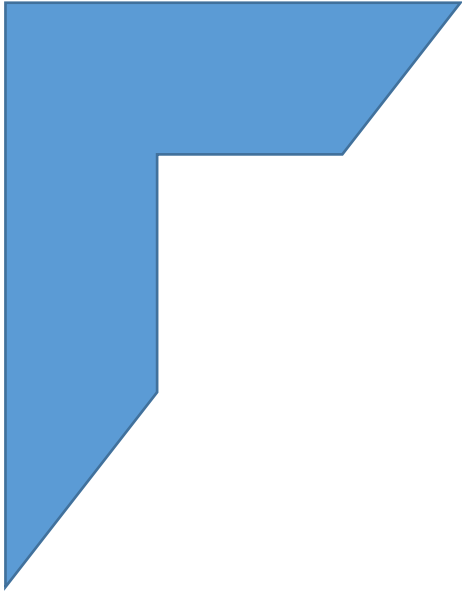
[en línea] [Chile] 2018 [Citado en febrero 2020]

Disponible en World Wide Web:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n55/0719-2681-rda-55-00005.pdf>

ZAPPALÁ, DANIEL, ANDREA KÖPPEL Y MIRIAM SUCHODOLSKI (2011):  
Inclusión de tic en escuelas para alumnos con discapacidad visual  
[en línea] [Argentina] 2011. [Citado en marzo 2019]  
Disponible en World Wide Web:  
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-visuales-1-48.pdf>





# **A N E X O S**



## **ANEXO N.º 1**

### **FICHAS INSTITUCIONALES**

### **UNIVERSIDADES DEL ESTUDIO**

- **Universidad Austral de Chile**
- **Universidad del Bío-Bío**
- **Universidad de La Frontera**
- **Universidad de Los Lagos**
- **Universidad Católica del Maule**
- **Universidad Católica de la Santísima Concepción**

## UNIVERSIDAD AUSTRAL



**RECTOR**

**Óscar Galindo V.**

La Universidad Austral de Chile (UACH) tiene como misión institucional contribuir con su actividad académica, científica y cultural, al desarrollo material y espiritual de la sociedad, en concordancia con las necesidades de desarrollo sustentable que el país requiere. La Universidad Austral de Chile es una universidad completa, es decir, incorpora todas las áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas; Salud; Ingeniería; Ciencia Básica y Aplicada; Área Agropecuaria y Forestal) a lo cual se suma una especial preocupación por el ámbito medioambiental y el desarrollo sustentable, lo cual se refleja en que la UACH haya hecho suyo el concepto: "Conocimiento y Naturaleza".

De igual modo, es una universidad compleja, ya que, junto con formar profesionales, lleva a cabo docencia de postgrado (magíster y doctorado), investigación de alto nivel, extensión y una estrecha vinculación con el entorno regional, nacional e internacional. La Universidad Austral de Chile cuenta con dos campus en la ciudad de Valdivia, Región de los Ríos (Isla Teja y Miraflores).

En la Región de Los Lagos tiene presencia en Osorno en el área de la Salud y una Sede en Puerto Montt. A ello se suma el Campus Patagonia en la Región de Aysén, además de una Oficina de Representación en la Región Metropolitana. Junto con el quehacer académico y científico, lleva a cabo una extensa labor en el ámbito de la cultura y las artes. La Universidad Austral de Chile fue fundada el 7 de septiembre de 1954, mediante Decreto Supremo N°3.757. Nació gracias al esfuerzo de la comunidad valdiviana, liderada por el Rector Fundador, don Eduardo Morales Miranda, con el propósito de descentralizar la formación profesional de nivel superior en el país, aspecto que es recogido en el lema fundacional: "Libertas Capitur" (La Libertad se Conquista).



**Universidad Austral de Chile**

*Conocimiento y Naturaleza*

[www.uach.cl](http://www.uach.cl)

**Independencia 641  
Valdivia  
Teléfono: (56-63) 2221 277**

## UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



Con sedes en Concepción y Chillán, la Universidad del Bío-Bío es heredera de la más antigua tradición de la educación superior estatal y pública en la Región del Biobío. Forjada bajo los valores de excelencia, libertad, responsabilidad y pluralismo, asume como misión formar profesionales de calidad, fomentar la generación de conocimiento avanzado, contribuir al desarrollo armónico y sustentable de la Región y desarrollar una gestión académica y administrativa moderna y eficiente.

Dispone de una infraestructura emplazada en espacios abiertos y el respaldo de modernas tecnologías para la enseñanza y cultivo del saber en los campos del conocimiento que cubren sus seis facultades: Arquitectura, Construcción y Diseño, Ciencias, Ingeniería, Ciencias Empresariales, Ciencias de la Salud y de los Alimentos, y Educación y Humanidades. Su matrícula supera los diez mil alumnos, quienes son guiados por docentes mayoritariamente posgraduados. Ello, sumado a exitosos y pioneros programas de nivelación, inserción y permanencia estudiantil, permite dar vida a un modelo educativo centrado en el estudiante y sustentado en la excelencia, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad.

Los alumnos aprenden y fortalecen sus potencialidades con experiencias de formación complementarias, que enriquecen sus habilidades y su contexto social. En este marco, la Universidad incentiva el intercambio docente y estudiantil con otras instituciones de educación superior y centros de investigación chilenos y extranjeros.

La Universidad del Bío-Bío se distingue por su compromiso con la Región y el país, colaborando con la actividad productiva local y nacional y apoyando el desarrollo regional y nacional armónico y sustentable, a través de la investigación y la transferencia tecnológica. Asimismo, difunde la creación científica, artística y cultural generada en la Universidad y en su entorno y ofrece programas de posgrado y de actualización y profundización de conocimientos para profesionales.



**RECTOR**

**Mauricio Cataldo Monsalves**



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**

[www.ubiobio.cl](http://www.ubiobio.cl)

**Av. Collao 1202  
Concepción  
Teléfono: (56-41) 311 1200**

## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA



**RECTOR**

**Eduardo Hebel Weiss**

La Universidad de La Frontera, que desarrolla su labor en la región de La Araucanía, es una de las instituciones de educación superior chilenas más promisorias. Sus indicadores en los últimos años la han posicionado entre las diez mejores del país y las 100 líderes de Latinoamérica.

Es una institución de educación superior pública y estatal derivada, que ha logrado acreditarse en todas las áreas de su quehacer. La Universidad lidera la oferta de pregrado y de postgrado en la Región de La Araucanía, también la generación de conocimiento, y ostenta una sobresaliente productividad científica. En sus aulas se forman más de 8.000 futuros profesionales, repartidos en seis facultades, 43 carreras y una moderna infraestructura de 105 mil metros cuadrados construidos.

Sus principales ejes de gestión tienen relación con el aseguramiento de la calidad y pertinencia de sus programas de pre y postgrado, el fortalecimiento de sus actividades de investigación, innovación y transferencia tecnológica, el fortalecimiento de la vinculación con el medio, el potenciar la internacionalización, la sustentabilidad de la institución y el mantener la armonía de la convivencia universitaria. Nace como institución autónoma el 10 de marzo de 1981, tras la fusión de las sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, con la misión de contribuir al desarrollo de su entorno inmediato y de Chile, mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación de profesionales y postgraduados, el cultivo de las artes y de la cultura, manteniendo su compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, la naturaleza, la diversidad cultural y con la construcción de una sociedad más justa y democrática.



[www.ufro.cl](http://www.ufro.cl)

**Av. Francisco Salazar 01145  
Temuco  
Teléfono: (56-45) 2325 000**

## UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS



La Universidad de Los Lagos se encuentra en una sólida situación institucional, con una dedicación exhaustiva a las áreas de docencia, investigación, vinculación con el medio, producción, gestión y servicios, que son algunos de sus principales ejes como organización.

La casa de estudios tiene como prioridad el entregar una formación profesional de acuerdo a los estándares de calidad vigentes en la sociedad moderna, y, junto a ello, posee una infraestructura dotada de tecnología vanguardista y un ambiente universitario que propicia el crecimiento integral de cada estudiante y de la comunidad universitaria en general. Sus puntos estratégicos son Osorno, Puerto Montt y Santiago, donde funciona con campus, entre los que se incluyen edificios patrimoniales que ha rescatado para reconvertirlos hacia la función educativa en cada una de las ciudades mencionadas, además de Chiloé, donde funciona como PMI, con asiento en las ciudades de Castro y Ancud.

La Universidad de Los Lagos está a muy buen nivel en investigación aplicada a nivel nacional, lidera el deporte universitario en una amplia variedad de disciplinas competitivas y recreativas, y ofrece un atractivo abanico de carreras de pertinencia local y regional, no solamente en el área de pregrado, sino también en formación para trabajadores, carreras técnicas y postgrado.

La Universidad de Los Lagos es una institución de carácter estatal, autónomo y regional, que sirve a la comunidad desde el 30 de agosto de 1993, cuando fue creada por ley 19.238, bajo el gobierno del Presidente de la República Patricio Aylwin Azócar. No obstante, y pese a la juventud de su nominación actual, esta casa de estudios cuenta con una dilatada trayectoria, como heredera de la Sede Osorno de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en Puerto Montt.



**RECTOR**  
**Óscar Garrido A.**



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

[www.ulagos.cl](http://www.ulagos.cl)

Av. Fuchslocher 1305  
Osorno  
Teléfono: (56-64) 2333 000

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE



RECTOR

Diego Durán J.

La Universidad Católica del Maule (UCM) fue fundada el 10 de julio de 1991 como universidad autónoma derivada de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por lo tanto es su sucesora legal en materias académicas y patrimoniales

Con más de 20 años de autonomía y más de 40 de tradición universitaria en el Maule, esta casa de estudios es líder en formación de profesionales, desarrollo científico y vinculación con el medio en la Región del Maule. La UCM contribuye a la misión evangelizadora de la Iglesia, y asume los desafíos de la Región del Maule y de Chile, a través del cultivo del pensamiento, las ciencias, las artes y la cultura desde la perspectiva cristiana.

Forma profesionales integrales, con una visión crítica, constructiva y una orientación cristiana del mundo, que asume los desafíos del entorno entregando soluciones que guían el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan, siempre respetando el medio ambiente.

Contribuye permanentemente al desarrollo de programas que aporten a la generación de conocimiento, orientado a dar soluciones sustentables y socialmente responsables respecto de las necesidades del medio, agregando valor a las iniciativas que propicien la investigación, la innovación y la transferencia de tecnología. Sus áreas de desarrollo académico son la Medicina y Ciencias de la Salud, la Pedagogía, las Ciencias Agrarias y Forestales, la Ingeniería, las Ciencias Básicas, Sociales y Económicas, y la Teología y Filosofía.



[www.ucm.cl](http://www.ucm.cl)

Av. San Miguel 3605  
Talca  
Teléfono: (56-71) 2203 100

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



**RECTOR**

Christian Schmitz Vaccaro

Desde la Región del Biobío, la segunda de mayor importancia de Chile, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), contribuye formando personas, generando conocimiento al más alto nivel, y aportando al desarrollo social y espiritual tanto a nivel local como nacional. Fundada por el Arzobispado de Concepción el 10 de julio de 1991, la Universidad Católica de la Santísima Concepción ha dado continuidad al trabajo académico que durante dos décadas desarrolló en la zona la sede Regional Talcahuano de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

A través del Instituto de Teología, de sus siete facultades (Derecho, Ciencias, Educación, Ingeniería, Medicina, Ciencias Económicas y Administrativas, y de Comunicaciones, Historia y Ciencias Sociales) y del Instituto Tecnológico, la Universidad se ha propuesto en sus procesos educativos apoyar los talentos de sus estudiantes, formándoles como personas íntegras, con vocación de servicio. Para este trascendental desafío, la Universidad, sustentada en un proyecto educativo integral y con una comunidad académica de alto nivel y en permanente perfeccionamiento, ha mostrado un compromiso con la calidad y la excelencia en su quehacer, buscando el mejoramiento continuo mediante procesos de autoevaluación institucional y programas conducentes a la acreditación.

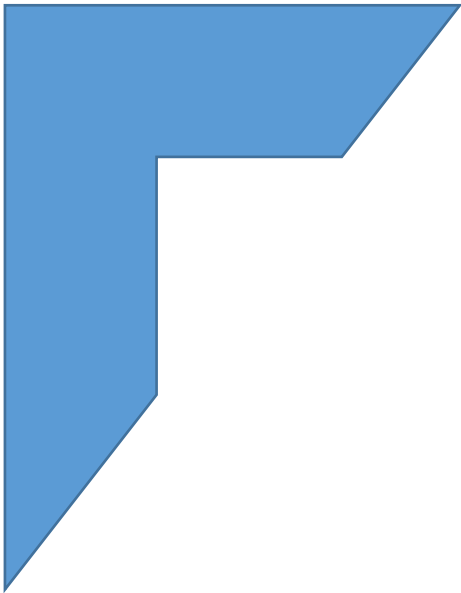
Con todo ello, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en su visión, aspira a ser reconocida como "centro de excelencia en la búsqueda de la verdad e irradiación del saber para el bien de la humanidad".



[www.ucsc.cl](http://www.ucsc.cl)

Lincoyan 265, Concepción  
Teléfono: (56-41) 234 5000





## **ANEXO N.º 2**

### **INSTRUMENTOS RECOLECTORES DE INFORMACIÓN**

- Pauta de Preguntas Entrevista Semiestructurada (Ámbito del Pregrado)
- Entrevista Semiestructurada (Ámbito Del Pregrado) para envío
- Pauta Enseñanza Media FMDA

## **Pauta de Preguntas Entrevista Semiestructurada (Ámbito del Pregrado)**

### **I.- OBJETIVO:**

En el marco del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos (ULA), se desarrolla la investigación: **“Análisis crítico de políticas institucionales de 6 universidades del sur de Chile para el diseño de un Modelo Socioeducativo de pre y post grado para estudiantes Mapuche”**.

### **II.- CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO:**

Solicitamos su valiosa colaboración, en responder el presente instrumento. La información que emane será tratada con carácter confidencial y los resultados de la referida investigación serán para uso exclusivamente académico.

Este instrumento es anónimo y por ende no es necesario registrar su nombre y con ello su identidad será resguardada en todo el proceso. Sin embargo, sí usted desea lo contrario, es decir, ser citado, (que aparezca su nombre) puede registrar su nombre y cargo en el recuadro que más abajo situamos. Para resguardar aspectos éticos de la investigación, en un anexo solicitaremos su firma para suscribir acta de pleno consentimiento.

<b>Nombre</b>	
<b>Cargo o Función</b>	

### **III.- RESPONSABLE:**

El investigador, a cargo de la aplicación de esta entrevista, es el Profesor: Luis Guillermo Davinson Pacheco, Académico de la Universidad de La Frontera, Temuco. Correo electrónico: guillermo.davinson@ufrontera.cl // Celular 9 61 22 49 21

**A.- RESPECTO A LAS CARACTERÍSTICAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD:**

1.- Desde su experiencia: ¿Cuáles son las características: a) socio-culturales y b) académicas de los estudiantes indígenas que ingresan a esta Universidad?

**B.- RESPECTO A LAS CAPACIDADES INSTITUCIONALES:**

2.- A partir de su experiencia, la temática de la población estudiantil Mapuche ¿Cómo se expresa en la planificación estratégica de la Universidad?

3.- Describa los mecanismos/procedimientos de los denominados ingresos especiales (vías de admisión) de los estudiantes indígenas que ingresan a la Universidad.

4.- ¿Qué apoyos financieros específicos posee la Universidad que permite a los estudiantes indígenas cursar sus estudios universitarios?

5.- ¿Qué apoyos académicos específicos posee la Universidad que permite la inclusión educativa a los estudiantes indígenas?

6.- En su institución, ¿existen mecanismos de diagnóstico de las condiciones de entrada de estudiantes indígenas a la vida universitaria?

7.- ¿Cuáles son los Indicadores de rendimiento académico de los estudiantes indígenas en la universidad?

8.- ¿Cuáles son los programas o mecanismos específicos que dispone la Universidad para fortalecer los procesos identitarios de los estudiantes indígenas?

9.- A su juicio: ¿Cuál es el impacto que se advierte de los programas de apoyo a estudiantes indígenas en la universidad?

#### **C.- RESPECTO A LAS COMPLEJIDADES ACADÉMICAS Y SOCIO-CULTURALES**

10.- Desde su experiencia: ¿Cuáles son las principales problemáticas académicas que presentan la población Mapuche en su universidad?

11.- ¿Cuáles son las principales problemáticas socio-culturales que presentan la población Mapuche en su universidad?

12.- En su opinión, ¿cómo debiera abordar la Universidad la situación de la población estudiantil Mapuche, desde la perspectiva de la inclusión?

13.- ¿Qué elementos considera usted que son: a) facilitadores y b) obstaculizadores para una inclusión efectiva de los estudiantes Mapuche en esta Universidad?

#### **D.- RESPECTO A LA VINCULACIÓN TERRITORIAL**

14.- Mecanismos de fortalecimiento de relaciones interculturales en la universidad.

15.- Procesos de articulación de estudiantes indígenas con el territorio de la universidad.

16.- Acciones de vinculación de estudiantes indígenas con instancias a nivel internacional.

**E.- RESPECTO A INVESTIGACIONES EN EL ÁMBITO DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS**

17.- Investigaciones específicas sobre identidad étnica en estudiantes indígenas.

18.- Percepción de movilidad social de estudiantes indígenas en términos de proyecciones profesionales e inserción laboral.

19.- Existencias de procesos de seguimiento de graduados indígenas de la universidad



## **Entrevista Semiestructurada (Ámbito Del Pregrado) para envío**

### **I.- OBJETIVO:**

En el marco del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos (ULA), se desarrolla la investigación: **“Análisis crítico de políticas institucionales de 6 universidades del sur de Chile para el diseño de un Modelo Socioeducativo de pre y post grado para estudiantes Mapuche”**.

### **II.- CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO:**

Solicitamos su valiosa colaboración, en responder el presente instrumento. La información que emane será tratada con carácter confidencial y los resultados de la referida investigación serán para uso exclusivamente académico.

Este instrumento es anónimo y por ende no es necesario registrar su nombre y con ello su identidad será resguardada en todo el proceso. Sin embargo, sí usted desea lo contrario, es decir, ser citado, (que aparezca su nombre) puede registrar su nombre y cargo en el recuadro que más abajo situamos.

<b>Nombre</b>	
<b>Cargo o Función</b>	

### **III.- RESPONSABLE:**

El investigador, a cargo de la aplicación de esta entrevista, es el Profesor: Luis Guillermo Davinson Pacheco, Académico de la Universidad de La Frontera, Temuco. Correo electrónico: guillermo.davinson@ufrontera.cl // Celular 9 61 22 49 21



**A.- RESPECTO A LAS CARACTERÍSTICAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD:**

**1.- Desde su experiencia: ¿Cuáles son las principales características: a) socio-culturales y b) académicas de los estudiantes indígenas que ingresan a esta Universidad?**

**B.- RESPECTO A LAS COMPLEJIDADES ACADÉMICAS Y SOCIO-CULTURALES**

**2.- Desde su experiencia: ¿Cuáles son las principales problemáticas académicas que presenta la población Mapuche en su universidad?**

**3.- ¿Cuáles son las principales problemáticas socio-culturales que presentan la población Mapuche en su universidad?**



**4.- En su opinión, ¿cómo debiera abordar la Universidad la situación de la población estudiantil Mapuche, desde la perspectiva de la inclusión?**

**5.- ¿Qué elementos considera usted que son: a) facilitadores y b) obstaculizadores para una inclusión efectiva de los estudiantes Mapuche en esta Universidad?**

**C.- RESPECTO A LA VINCULACIÓN TERRITORIAL**

**6.- Refiérase a los mecanismos o acciones de fortalecimiento de las relaciones interculturales al interior de la Universidad.**



**7.- Se solicita describir los procesos que usted conoce, referidos a la articulación/inserción de estudiantes indígenas con el entorno territorial de la universidad (Región, Comuna).**



## Pauta Enseñanza Media FMDA

### **I.- OBJETIVO:**

En el marco del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos (ULA), se desarrolla la investigación: **“Análisis crítico de políticas institucionales de 6 universidades del sur de Chile para el diseño de un Modelo Socioeducativo de pre y post grado para estudiantes mapuche”**.

### **II.- CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO:**

Solicitamos su valiosa colaboración, en responder el presente instrumento. La información que emane será tratada con carácter confidencial y los resultados de la referida investigación serán para uso exclusivamente académico.

Este instrumento es anónimo y por ende no es necesario registrar su nombre, y con ello su identidad será resguardada en todo el proceso. Sin embargo, sí usted desea lo contrario, es decir, ser citado, (que aparezca su nombre) puede registrar su nombre y cargo en el recuadro que más abajo situamos.

<b>Nombre</b>	
<b>Cargo o Función</b>	

### **III.- RESPONSABLE:**

El investigador, a cargo de la aplicación de esta entrevista, es el Profesor: Luis Guillermo Davinson Pacheco, Académico de la Universidad de La Frontera, Temuco. Correo electrónico: guillermo.davinson@ufrontera.cl // Celular 9 61 22 49 21



**A.- RESPECTO A LAS CARACTERISTICAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD:**

**1.- Desde su experiencia: ¿Cuáles son las principales preocupaciones de los estudiantes mapuche al momento de egresar de cuarto medio, respecto a su futuro inmediato?**

**2.- Establecer en orden de importancia, de mayor a menor, las instituciones/ámbitos que refieren los estudiantes mapuche que les gustaría continuar, al momento de egresar de cuarto medio (Ordenar solo 3): Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica, FFAA, ámbito laboral, otros**

**3.- ¿Conoce sobre la existencia en su establecimiento de programas de vinculación con universidades?**

No

Sí  (Especificar acciones de vinculación y universidades)

**B.- RESPECTO A LAS COMPLEJIDADES ACADÉMICAS Y SOCIO-CULTURALES**

**4.- Desde su experiencia: Al conversar con ex alumnos mapuche; ¿Cuáles son las principales problemáticas académicas que refieren presentaron en la Universidad?**



**5.-Al conversar con ex alumnos mapuche: ¿Cuáles son las principales problemáticas sociales-culturales que refieren presentaron en la Universidad?**

**6.- En su opinión como educador(a) ¿cómo debieran abordar las Universidades la situación de la población estudiantil mapuche, desde la perspectiva de la inclusión?**

**7.- ¿Qué elementos considera usted que son: a) facilitadores y b) obstaculizadores para una inclusión efectiva de los estudiantes mapuche en las Universidades?**





**ANEXO N.º 3**  
**CATEGORÍAS ATLAS TI**

## DESCRIPCIÓN TÉCNICA USO DE ATLAS TI

Al respecto, se ordenaron los resultados de respuestas en la lógica de determinados ejes temáticos, que se transforman operacionalmente en categorías generales. Fueron codificados con la letra C; luego el número correspondiente y su definición operacional. En ese marco, las Categorías Generales, que fueron aplicadas y el correspondiente número que las identificaba, las describe de la siguiente manera: 1. Características Socioculturales (C1); 2. Características Académicas (C2); 3. Problemáticas Académicas (C3); 4. Problemáticas Socio-Culturales (C4); 5. Abordaje de inclusión Mapuche (C5); 6. Facilitadores de la inclusión (C6); 7. Obstaculizadores de la inclusión (C7); 8. Relaciones Interculturales (C8) y 9. Vinculación con el medio (C9). En esa línea, utilizando un ordenamiento correlativo, a partir de las preguntas del instrumento, es posible ordenarlas en dos bloques. El primero agrupa las categorías que van desde el número 1 a la 4 específicamente. Este bloque, con estas cuatro categorías contribuyen al objetivo específico número 1 y se grafican en el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 1 Bloque de Categorías N° 1** <sup>308</sup>

<b>C1 = Características Socioculturales</b> Condiciones (FSC) de entrada del "AMD"		<b>C4 = Problemáticas Socioculturales</b> Situaciones problemas (FSC) del "AMD", durante su vida universitaria.
<b>C2 = Características Académicas</b> Condiciones (A) de entrada del "AMD"		<b>C3 = Problemáticas Académicas</b> Situaciones problemas (A) del "AMD" en su vida universitaria

Así, este bloque, apuntaba a la caracterización social, cultural y académica para las condiciones de entrada y conocimiento de las universidades sobre su población Mapuche. Las problemáticas socioculturales y académicas, complementaban y dan cuenta de las capacidades instaladas.

Las categorías, de la Pauta FDMA pueden ser conceptualizadas como: 1.- Las principales preocupaciones de los estudiantes Mapuche al momento de egresar de cuarto medio, respecto a su futuro inmediato; 2.- Establecimiento de un orden de importancia, de mayor a menor, sobre las instituciones/ámbitos que refieren los estudiantes Mapuche les gustaría continuar, al momento de egresar de cuarto medio; 3.- Conocimiento sobre la existencia en el establecimiento educacional de programas de vinculación y/o articulación con universidades; 4. Información emanada en la relación del educador con ex alumnos Mapuche; y refiere sobre las principales problemáticas académicas que presentaron en su primer año en la Universidad; 5. Refiere sobre las principales problemáticas sociales-culturales que los estudiantes Mapuche presentaron en su primer año en la Universidad, 6. Formas

<sup>308</sup> Abreviaturas utilizadas en el Bloque N° 1: (FSC) = Familiares, Sociales, Culturales y ("AMD") = Ascendencia Mapuche Declarada.

o procedimientos del abordaje en las Universidades sobre la situación de la población estudiantil Mapuche, desde la perspectiva de la inclusión y 7. Conocimiento sobre a) facilitadores y b) obstaculizadores para una inclusión efectiva de los estudiantes Mapuche en las Universidades.

La Base de Datos de los Resultados del Proceso de Admisión 2018, debió ser analizada desde dos dimensiones, Social y Cultural, respectivamente y descompuestas en 6 y 5 sub dimensiones.

**Cuadro N° 2**  
**Dimensiones y sub dimensiones del Perfil**

<b>Dimensión 1: Social</b>	<b>Dimensión 2: Cultural</b>
<p align="center"><b>Sub Dimensiones</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo</li> <li>2. Edad</li> <li>3. Grupo Familiar</li> <li>4. Personas Estudian Sup: (que Estudian en la Enseñanza Superior)</li> <li>5. Actividad Jefe de Familia</li> <li>6. Ingreso_Bruto_Fam</li> </ol>	<p align="center"><b>Sub Dimensiones</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rama Educacional</li> <li>2. Grupo Dependencia (según norma Universidades)</li> <li>3. Código Etnia</li> <li>4. Educación Madre</li> <li>5. Educación Padre</li> </ol>

Para tales efectos, se operacionalizó a través de las dimensiones Social y Cultural, estructurando en 9 y 7 sub dimensiones cada una.




**Cuadro N° 3**  
**Dimensiones y sub dimensiones del Perfil de las seis instituciones**

<b>Dimensión 1: Social</b>	<b>Dimensión 2: Cultural</b>
<p align="center"><b>Sub Dimensiones</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo</li> <li>2. Edad</li> <li>3. Grupo Familiar</li> <li>4. Personas Estudian Sup: (que Estudian en la Enseñanza Superior)</li> <li>5. Actividad Jefe de Familia</li> <li>6. Ingreso_Bruto_Fam</li> <li>7. Prom_LM Actual (Promedio PSU)</li> <li>8. Puntaje Ranking</li> <li>9. Situación postulante</li> </ol>	<p align="center"><b>Sub Dimensiones</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rama Educacional</li> <li>2. Grupo Dependencia (según norma Universidades)</li> <li>3. Código Etnia</li> <li>4. Educación Madre</li> <li>5. Educación Padre</li> <li>6. Comuna</li> <li>7. Distancia geográfica</li> </ol>

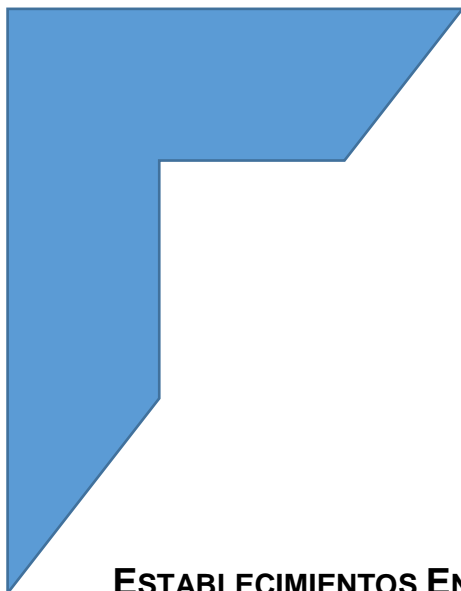
Este bloque entonces, al reunir cinco elementos, de los cuales los tres primeros guardan directa relación con la inclusión: “Abordaje de la Inclusión Mapuche” y sus “Facilitadores” y “Obstaculizadores” (C5; C6 y C7); en tanto las dos últimas, se

relacionan con el “Fortalecimiento de las relaciones interculturales” y la “vinculación con el medio” (C8 y C9) respectivamente.

**Cuadro N° 4**  
**Bloque de Categorías N° 2**

		<b>C6 = Facilitadores de la Inclusión</b> elementos que permiten
<b>C5 = Abordaje de la Inclusión Mapuche</b> Institucionalidad para la Inclusión		
		<b>C7 = Obstaculizadores de la Inclusión</b> elementos que no permiten
<b>C8 = Relaciones Interculturales:</b> Interacción entre “AMD” y no “AMD”		<b>C9 = Vinculación con el Medio</b> Relación territorial de las IES de sus “AMD”





## **ANEXO N.º 4**

### **ESTABLECIMIENTOS ENSEÑANZA MEDIA FUNDACIÓN DEL MAGISTERIO DE LA ARAUCANÍA<sup>309</sup>**

- Complejo Educacional Juan Bosco, Cunco
- Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl, Pitrufquén
- Escuela Santa Cruz, Mariquina
- Complejo Educacional Pablo Sexto, Pucón
- Complejo Educacional Padre Nicolás, Vilcún
- Liceo Técnico Femenino, Concepción
- Complejo Educacional San Agustín, Lican Ray

---

<sup>309</sup> Información proporcionada por el Sr. Martín Ñanco Opazo, Coordinador Educación Media Departamento Educación Fundación del Magisterio de La Araucanía

## 1. COMPLEJO EDUCACIONAL JUAN BOSCO, CUNCO

Establecimiento polivalente (HC - TP) ubicado en la comuna de Cunco que ofrece las especialidades de Administración, Construcción y Construcciones Metálicas. Además, la modalidad Humanista Científica. Posee estrategia de formación dual en las especialidades técnicas para lograr una mayor vinculación con las empresas y promover el desarrollo de trayectorias educativas en sus estudiantes.

**VISIÓN:** Aspiran a ser un liceo que forme jóvenes para enfrentar su vida personal, familiar y social con éxito y por consecuencia, a la construcción de una sociedad más fraterna, solidaria y humanamente sustentable, teniendo como cimiento los valores cristiano-católicos y la motivación permanente por el aprendizaje, independiente de sus condiciones y circunstancias.

**MISIÓN:** El Complejo Educacional Juan Bosco tiene por misión dotar a sus estudiantes de las competencias, (habilidades, conocimientos y valores) que les permitan enfrentar los desafíos inherentes a su vida personal, familiar y profesional, en un ambiente de exigencia, integración y atención a la diversidad, para que una vez egresados respondan eficientemente a los requerimientos de la vida laboral y/o a la enseñanza superior.

## 2. COMPLEJO EDUCACIONAL MONSEÑOR GUILLERMO HARTL, PITRUFQUEN

Establecimiento polivalente (HC - TP) ubicado en la comuna de Pitrufquén que ofrece las especialidades de Administración, Atención de Párvulos, Gráfica, Servicios de Turismo y Electricidad. Además, la modalidad Humanista Científica. Posee estrategia de formación dual en las especialidades técnicas para lograr una mayor vinculación con las empresas y promover el desarrollo de trayectorias educativas en sus estudiantes.

**VISIÓN:** El Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl aspira a ser un Establecimiento que entregue una Educación de Excelencia inspirada en principios y valores cristianos católicos para formar personas íntegras, con énfasis en la inclusión, la autonomía, el emprendimiento, la responsabilidad cívica y medio ambiental, con las competencias necesarias para ser un aporte efectivo al desarrollo de la Sociedad.

**MISIÓN:** Ser un Complejo Educacional perteneciente a la Fundación del Magisterio de la Araucanía, que entrega a sus Estudiantes una Educación Técnico Profesional y Humanista Científico, basada en una formación cristiana católica, integral y de excelencia académica, con miras al desarrollo de sus habilidades, conocimientos y talentos artísticos, deportivos y culturales, para que adquieran las competencias necesarias orientadas al buen desempeño laboral y/o continuidad de Estudios.

### 3. ESCUELA SANTA CRUZ, MARIQUINA

La escuela Santa Cruz es una escuela tradicional en la ciudad de San José de la Mariquina que ofrece educación desde Pre-Kinder hasta 4° Medio en la modalidad Humanista Científica, ha destacado siempre por sus buenos resultados educativos, razón por la cual la comunidad la elige para matricular a sus hijos, tan así que no tiene disponibilidad de matrícula.

**VISIÓN:** El colegio Santa Cruz es una Unidad Educativa orientada a la formación e identidad católica, respeta y valora la diversidad social y cultural de su entorno, cuyo ideal es la formación de personas autónomas, críticas, participativas, tolerantes, empáticos, capaces socializar y respetar a su entorno, desarrollando para esto un perfil de estudiantes, basado en el desarrollo de competencias académicas y transversales que le permitirán desenvolverse en la sociedad y constituirse como un aporte a la sociedad.

**MISIÓN:** La Escuela Santa Cruz se compromete a formar estudiantes con un marcado sello cristiano, dando énfasis en los aprendizajes tanto como teóricos, como prácticos, valorando además aspectos afectivos, artísticos, deportivos y de uso de las tecnologías que aporten a la formación integral de nuestros estudiantes, el establecimiento se compromete a entregar los elementos necesarios para el pleno desarrollo de las capacidades de los estudiantes, propiciando espacios de participación y colaboración de todos los agentes de la comunidad educativa, formando así una red sólida basada en principios cristianos, proactiva, libre, emprendedora que lidera procesos y es capaz de generar nuevas instancias de participación y compromiso académico y social.

### 4. COMPLEJO EDUCACIONAL PABLO SEXTO, PUCÓN

Establecimiento polivalente (HC - TP) ubicado en la comuna de Pucón que ofrece dos modalidades de estudios: especialidades de Administración la modalidad Humanista Científica. Además, posee educación de adultos. Centra su actuar en la participación y la formación ciudadana.

**VISIÓN:** El Complejo Educativo Pablo Sexto, fundado en los valores cristianos, pretende preservar nuestras raíces, potenciar los talentos y el desarrollo integral de los estudiantes en armonía con su entorno social y natural.

**MISIÓN:** Educar Ciudadanos Integrales con Valores Cristianos, generadores de pensamiento crítico reflexivo y con responsabilidad socio- ambiental.

## 5. COMPLEJO EDUCACIONAL PADRE NICOLÁS, VILCUN

Establecimiento polivalente (HC - TP) ubicado en la comuna de Vilcún que ofrece las especialidades de Administración, Servicios de Turismo y Mecánica Automotriz. Además, la modalidad Humanista Científica. Posee estrategia de formación dual en las especialidades técnicas para lograr una mayor vinculación con las empresas y promover el desarrollo de trayectorias educativas en sus estudiantes.

**VISIÓN:** Ser una comunidad educativa que forma a los jóvenes en un modelo pedagógico que promueve los valores y principios cristiano-católicos, desarrollando en ellos un espíritu de compromiso y responsabilidad social con su entorno, participando activamente de los procesos de cambios políticos, económicos, sociales y culturales de su país.

**MISIÓN:** Nuestro propósito es brindar una educación inclusiva y de calidad, de carácter técnico profesional y científico humanista inspirada en la doctrina católica, que acoge a los jóvenes, respetando sus orígenes, diferencias y dificultades, acercándolos a la valoración de la realidad intercultural a la cual pertenecen. Fortaleciendo en ellos el espíritu crítico constructivo, creativo y emprendedor, que los oriente a continuar desarrollándose en el mundo laboral, universitario o del emprendimiento individual, resueltos todos a aportar en la construcción de una sociedad más solidaria y justa.

## 6. LICEO TÉCNICO FEMENINO, CONCEPCIÓN

Liceo técnico profesional femenino, ubicado en el centro de la ciudad de Concepción que ofrece las especialidades de: Atención de Enfermería, Servicios de Hotelería, Atención de Párvulos y gastronomía.

**VISIÓN:** Ser un Liceo referente en Chile, con una comunidad educativa de excelencia en la región, líder en formación de jóvenes Técnicos Profesionales, donde los principios pedagógicos se centren en la persona, en sus capacidades de actuar y sentir en forma autónoma, con sólidos valores éticos y morales, comprometidas con su medio laboral y social, capaz de adaptarse a los cambios constantes del mercado y a las innovaciones tecnológicas.

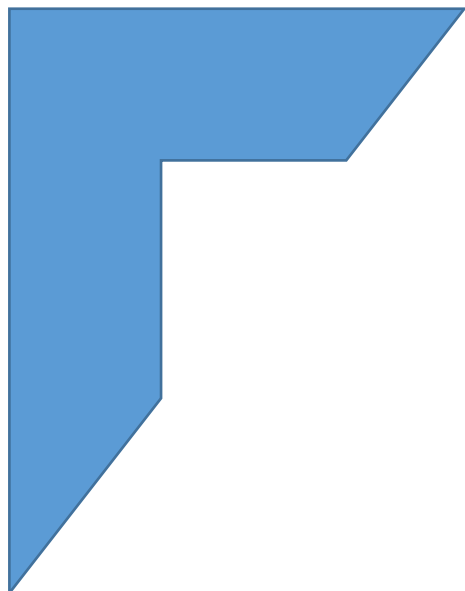
**MISIÓN:** Formar mujeres Técnico Profesionales competentes, para insertarse en el campo laboral en la Región del Biobío, a través de un currículo enfocado en la persona, con metodologías de aprendizaje activas y participativas, con una sólida formación valórica, que se centren en desarrollar la capacidad de sentir, actuar en forma autónoma y responsable, comprometidas con su medio laboral y social, capaz de adaptarse a los cambios constantes del mercado y a las innovaciones tecnológicas.

## 7. COMPLEJO EDUCACIONAL SAN AGUSTÍN, LICAN RAY

Establecimiento que ofrece a la comunidad educativa desde el nivel de Pre-Kinder hasta 4° medio en las especialidades de Servicios de Turismo y gastronomía. Ubicado en la turística localidad de Lican Ray, de ahí las especialidades que ofrece.

**VISIÓN:** Ser un establecimiento en el que jóvenes, niños y niñas desarrollen sus habilidades, capacidades y actitudes con una formación valórica, cristiano católica, dialógica y tolerante, propiciando así una formación integral y de calidad, respetando la diversidad.

**MISIÓN:** Contribuir a que los y las estudiantes logren aprendizajes significativos y de calidad, a través del desarrollo de los valores de solidaridad, respeto y responsabilidad y así posicionar al establecimiento como un centro de educación integral reconocido por su formación cristiano-católica y de profesionales competentes en el mundo laboral.



**ANEXO N.º 5**  
**PLANES ESTRATÉGICOS**  
**UNIVERSIDADES DEL ESTUDIO**

## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

<b>Fecha Elaboración:</b> marzo 2013	<b>Período Planificación:</b> 10 años, desde el 2013 al 2023
<b>Áreas del Plan Estratégico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejes Estratégicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gestión Institucional</li> <li>✓ Docencia de Pregrado</li> <li>✓ Investigación e Innovación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia de Postgrado</li> <li>✓ Vinculación con el Medio</li> <li>• Matriz de Planificación, Cuadro de Mando</li> </ul>
<b>Observaciones Hallazgos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se declara que <i>“internamente existe la clara convicción de que es posible y necesario hacer más explícita y central la vinculación con la problemática de la región de la Araucanía, contribuyendo a sus objetivos de desarrollo, a la vez que se fortalece la calidad de los resultados del ejercicio de las funciones académicas básicas.”</i></li> <li>• En esa línea se destaca estrategia de instalar una Dirección de Vinculación con el Medio en cada una de las Facultades de la Universidad (recomendación de proceso de acreditación anterior). Oportunidad para potenciar modelo socioeducativo y avanzar en materia de pertinencia cultural del proceso formativo.</li> <li>• En materia de Docencia de Pregrado, referido a los Estudiantes se definen como ejes la permanencia y el éxito en la trayectoria académica de los alumnos, haciéndose necesario implementar mecanismos de apoyo y de reforzamiento de la identificación con la Universidad.</li> </ul>	

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

<b>Fecha Elaboración:</b> Desde abril 2013	<b>Período Planificación:</b> 5 años, desde el 2014 al 2018
<b>Áreas del Plan Estratégico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejes y Objetivos Estratégicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consolidación Calidad de Pregrado</li> <li>✓ Pertinencia e Impacto de la Investigación</li> <li>✓ Desarrollo y Consolidación de Postgrado</li> <li>✓ Fortalecimiento Vinculación con el Medio</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gestión de Excelencia y crecimiento con calidad.</li> <li>• Matriz de Planificación, Objetivos Estratégicos e Indicadores.</li> <li>• Evaluación Seguimiento y Control (Recursos, Planes Anuales)</li> </ul>

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

### Observaciones Hallazgos

- En el Diagnóstico se incorpora un apartado denominado “Análisis del Entorno”, que incluye oportunidades y amenazas del contexto externo, lo que no se ve en Planes de otras universidades.
- En el área de Pregrado, referido a los Estudiantes se definen como lineamientos de trabajo acciones orientadas a fortalecer la aprobación, retención y titulación de los alumnos.
- Objetivos estratégicos se operacionalizan en un Plan Operativo Anual, lo que facilita el seguimiento y monitoreo, además de la asignación de recursos.

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

**Fecha Elaboración:** marzo 2016 a  
Abril 2017

**Período Planificación:** 5 años, desde el  
2017 al 2021

### Áreas del Plan Estratégico

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Focos Estratégicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Generación y transferencia de conocimiento</li> <li>✓ Formación integral de las personas</li> <li>✓ Aporte al desarrollo de la comunidad local y nacional</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Optimización de la gestión y sostenibilidad institucional</li> <li>• Matriz de Planificación, por foco estratégico</li> </ul> |
|---|--|

### Observaciones Hallazgos

- Se declara que la Universidad contribuirá al desarrollo de programas educativos de calidad, pertinentes y acordes con su modelo educativo, entregando a los estudiantes una experiencia universitaria enriquecida y acorde a sello valórico identitario.
- En materia de formación integral de las personas que incluye docencia de pre y postgrado, se mencionan entre las estrategias prioritarias, el mejoramiento de la calidad de los servicios de apoyo académico a los estudiantes, así como también el fortalecimiento de la gestión de apoyos y promoción del desarrollo estudiantil. Aspectos directamente relacionados con modelos socioeducativos institucionales.
- Tres de los focos estratégicos del Plan corresponden a las áreas actualmente acreditadas: docencia de pregrado, vinculación con el medio y gestión institucional. Para el próximo proceso de acreditación, la Universidad se ha propuesto acreditar además el área de investigación, razón por la cual se le define con el Foco N° 1, con una alta prioridad.



<b>UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO</b>	
<b>Fecha Elaboración:</b> enero 2015	<b>Período Planificación:</b> 5 años, desde el 2015 al 2019
<b>Áreas del Plan Estratégico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macro políticas institucionales</li> <li>• Áreas Estratégicas               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia Pregrado</li> <li>✓ Investigación, desarrollo e innovación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Postgrado</li> <li>✓ Vinculación con el medio</li> <li>✓ Gestión institucional</li> <li>• Matriz de Planificación, por área estratégica.</li> </ul>
<b>Observaciones Hallazgos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se definen acciones específicas para las diferentes sedes de la Universidad ubicadas en otras ciudades (fuera de Concepción), en especial en materia de infraestructura para el desarrollo de actividades universitarias.</li> <li>• Se define como líneas de trabajo, implementación de programas de inserción y adaptación a la vida universitaria con la finalidad de mejorar la admisión y posicionar la oferta académica de la Universidad del Bío-Bío.</li> </ul>	

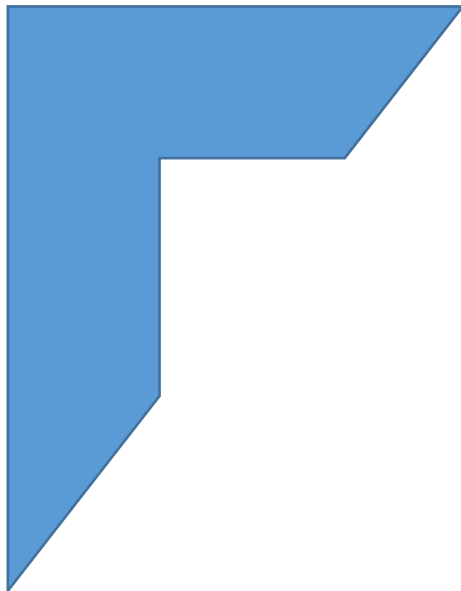
<b>UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS</b>	
<b>Fecha Elaboración:</b> Año 2012	<b>Período Planificación:</b> 6 años, desde el 2013 al 2018
<b>Áreas del Plan Estratégico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focos Estratégicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia de Pregrado y formación técnica</li> <li>✓ Investigación y postgrado</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vinculación con el medio</li> <li>✓ Gestión institucional</li> <li>• Matriz de Planificación, por foco estratégico</li> </ul>
<b>Observaciones Hallazgos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta Universidad declara de manera específica como un Valor institucional el <i>Compromiso con la diversidad cultural y la interculturalidad</i>.</li> <li>• En la presentación del diagnóstico, se destaca como una característica, la situación de vulnerabilidad de los estudiantes, que en su mayoría provienen de los quintiles de ingresos I, II y III y presentan competencias de entrada descendidas.</li> </ul>	

### UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

- En concordancia con lo diagnosticado en relación al perfil de los estudiantes, se establecen objetivos estratégicos orientados a generar acciones y programas que contribuyan a una trayectoria exitosa de los alumnos.
- Universidad que expresamente considera entre sus líneas de acción, implementar sistemas socioeducativos de apoyo a los estudiantes vulnerables.
- También se alude a la vulnerabilidad de la población del entorno, al definir acciones denominadas de Responsabilidad Social Universitaria.

### UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

<b>Fecha Elaboración:</b> Año 2015	<b>Período Planificación:</b> 4 años, desde el 2016 al 2019
<b>Áreas del Plan Estratégico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejes Estratégicos             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia de Pregrado</li> <li>✓ Docencia de Postgrado</li> <li>✓ Investigación, innovación y creación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vinculación con el medio</li> <li>✓ Gestión</li> <li>• Matriz de Planificación, por ejes estratégicos.</li> <li>• Seguimiento y Control</li> </ul>
<b>Observaciones Hallazgos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta Universidad expresamente considera entre sus líneas de acción, implementar sistemas socioeducativos de apoyo a los estudiantes vulnerables.</li> <li>• En esta línea destaca el objetivo estratégico de Mejorar los índices inclusión, retención y titulación y diversificar oferta de pregrado, considerando una gestión integral para el acceso inclusivo, nivelación y permanencia, además de diversificar los sistemas de admisión. Entre otras acciones, se propone implementar un plan de apoyo integral de nivelación académica y de acompañamiento de los estudiantes en los dos primeros años, como una acción de apoyo estudiantil que contribuya a dicho objetivo estratégico.</li> </ul>	



**ANEXO N.º 6**  
**INFORME ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL**

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

N° y Fecha Resolución	Período Acreditación
401 del 18.01.2017	4 años, desde el 15.11.2016 al 15.11.2020

### Datos Perfil Estudiantes

- ✓ 2016, matrícula 12.356 estudiantes
- ✓ 82.9 % pertenecientes a los 3 primeros quintiles de ingresos (60 % más vulnerable).
- ✓ 92.3 % proveniente de colegios municipales y subvencionados.
- ✓ 87.5 % de la Región del Biobío.
- ✓ 2016, 61 % de los alumnos acceden a beneficio de gratuidad.
- ✓ 86.8 % de los estudiantes de pregrado tienen algún beneficio de arancel.
- ✓ 68.2 % alumnos sede central Concepción
- ✓ 11.1 % Talcahuano, 7.7 % Cañete, 7.2 % Los Ángeles y 5.8 % Chillán

### Apoyos Estudiantiles

- ✓ Para apoyar la progresión académica, se ofrece un programa de “Inducción a la vida universitaria y nivelación de competencias básicas”. Programa al que ingresan todos los alumnos de primer año.
- ✓ Otros apoyos adicionales como tutorías y talleres (perfil egreso), apoyo en actividades curriculares específicas y consejerías.
- ✓ Programa Beca de Nivelación Académica del MINEDUC, orientada a superar deficiencias y potenciar competencias académicas.
- ✓ Docencia de pregrado, oferta que se ajusta a los propósitos de la universidad, considerando la población objetivo y el entorno socio-cultural en que desarrolla sus acciones.
- ✓ CNA observa que los estudiantes, según sede, presentan diferencias en oportunidades de acceso a infraestructura y recintos (casinos, bibliotecas, gimnasios) de la universidad, así como también en algunas sedes no disponen de la misma oferta artístico cultural de la sede central. Lo que genera desigualdad en la experiencia educativa de los estudiantes.
- ✓ Otro problema detectado se refiere a inconsistencias detectadas en información relevante aportada por sistemas informáticos que apoyan procesos académicos, administrativos y financieros. Lo que pone en duda la validez y calidad de la información disponible para la toma de decisiones.

### UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO

N° y Fecha Resolución	Período Acreditación
275 del 23.07.2014	5 años, desde el 27.08.2014 al 27.08.2019

#### Datos Perfil Estudiantes

- ✓ 2013, matrícula 12.027 estudiantes
- ✓ 6.320 sede Concepción.
- ✓ 4.794 sede Chillán.
- ✓ 2.670 alumnos nuevos (22 %).
- ✓ Se define perfil de ingreso a partir de una caracterización multifactorial.

#### Apoyos Estudiantiles

- ✓ Según perfil de ingreso se elabora un modelo predictivo de deserción, en base a las brechas en cuanto a conocimientos, situación económica y aspectos psicosociales.
- ✓ Con estos antecedentes se desarrollan acciones correctivas en 3 líneas: acciones de apoyo psico-socio-familiar, ayudas estudiantiles de tipo económico (fondos internos) y apoyos estudiantiles de tipo académico.
- ✓ CNA observa que la escasez de tiempo de los Directores de Escuelas y jefes de Carreras no permite atender oportunamente los requerimientos de los estudiantes.

### UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

N° y Fecha Resolución	Período Acreditación
260 del 22.01.2014	5 años, desde el 27.11.2013 al 27.11.2018

#### Datos Perfil Estudiantes

- ✓ 2013, matrícula 9.058 estudiantes
- ✓ Sedes Temuco, Angol y Pucón.
- ✓ 2.165 alumnos nuevos (24 %).
- ✓ Perfil de ingreso definido como alumnos que se caracterizan por:
  - una alta vulnerabilidad socio-económica,
  - habilidades sociales limitadas y
  - deficiencias de ingreso en áreas del conocimiento esenciales en la actividad universitaria.

#### Apoyos Estudiantiles

### UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

- ✓ Se aplican pruebas de diagnóstico iniciales a los estudiantes y evaluaciones para definir perfil de ingreso.
- ✓ Se implementan pruebas remediales y de nivelación académica y de competencias.
- ✓ CNA observa que, en cuanto a las acciones remediales desarrolladas con alumnos que ingresan a primer año, “sobre eso, no se muestran los resultados del impacto que esto ha tenido para apoyar la retención de los alumnos”.

### UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

N° y Fecha Resolución	Período Acreditación
352 del 29.02.2016	6 años, desde el 12.11.2015 al 12.11.2021

#### Datos Perfil Estudiantes

- ✓ No aparece dato de cantidad estudiantes
- ✓ Sedes Valdivia, Puerto Montt, Campus Patagonia, Campus Clínico de Osorno.
- ✓ 2010-2016, perfil socioeconómico de los ingresados a primer año, en un 62.7 % provienen de familias pertenecientes a los 3 primeros quintiles de ingresos (60 % más vulnerable)
- ✓ Estudios secundarios en colegios subvencionados o municipalizados.
- ✓ Regiones de origen zona sur-austral.

#### Apoyos Estudiantiles

- ✓ En el año 2005 se crea Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado UAAEP, que elabora perfil socioeducativo de los estudiantes que ingresan a la Universidad.
- ✓ La UAAEP aplica instrumentos a alumnos de primer año para reforzar y nivelar sus competencias básicas y genéricas (Diagnóstico, talleres de inducción, nivelación de competencias, tutorías por asignatura, entre otros)
- ✓ La Dirección de Asuntos Estudiantiles DAE, presta servicios a los alumnos en áreas de bienestar, salud, orientación y actividades extracurriculares. Gestión de Programas de Becas.
- ✓ DDE cuenta con Red de Apoyo que involucra a instituciones públicas y privadas, algunas de los lugares de origen de los estudiantes. Ej.: Convenios salas cuna y jardines infantiles para hijos de estudiantes de pregrado.
- ✓ Cada 3 años se aplica una encuesta para medir la satisfacción de los estudiantes de pregrado respecto de los servicios que otorga la Universidad.

### UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

- ✓ Existe la Oficina de Movilidad Estudiantil que promueve, gestiona y apoya a pre y post grado en esta materia, estableciendo redes y convenios para posibilidades de movilidad desde y hacia la universidad. (dentro del país y en el extranjero)
- ✓ CNA observa que se requiere avanzar en la elaboración e implementación de un plan de apoyo integral para la nivelación académica en los primeros años de formación universitaria.
- ✓ CNA observa debilidad porque no se logra implementar un sistema para recolectar información de manera sistemática de egresados, para procesos de innovación curricular.
- ✓ CNA observa desigualdad en recursos e infraestructura entre los diferentes campus.

### UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

N° y Fecha Resolución	Período Acreditación
413 del 24.07.2017	4 años, desde el 12.12.2016 al 12.12.2020

#### Datos Perfil Estudiantes

- ✓ Matrícula 2016, total 9.200 estudiantes.
- ✓ Alumnos nuevos 2016, app 3.000.
- ✓ Sedes Osorno, Puerto Montt, Chiloé (Ancud, Castro) Santiago.
- ✓ CNA afirma que la “población estudiantil de la Universidad es una de las que presenta mayor grado de vulnerabilidad de las pertenecientes del CRUCH.”
- ✓ 2016, el 56 % de los alumnos de primer año recibieron beneficio de gratuidad, siendo la U del CRUCH con mayor porcentaje de beneficiados.
- ✓ En el caso de la sede de Chiloé, el 82 % de los alumnos de primer año 2016, cuentan con gratuidad.

#### Apoyos Estudiantiles

- ✓ Considerando el perfil de los estudiantes atendidos, la Universidad dispone de medidas de apoyo a los estudiantes en su progresión académica mediante encuestas de caracterización, cursos de nivelación, tutorías, ayudantías, orientación de los jefes de carrera, apoyo y orientación psicológica, con seguimiento a los resultados y correctivos o medidas para mejorarlos. CNA observa que estos mecanismos no se aplican en todas las carreras y no existe una evaluación de impacto específico en la progresión académica de los estudiantes.
- ✓ Año 2015 se destinaron MM\$ 1.410 de recursos propios para descuentos de aranceles, servicios de apoyo asistencial, fortalecimiento de organizaciones estudiantiles, proyectos de emprendimiento, entre otros.

### UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

- ✓ Programas de apoyo como becas de arancel y disponen de recursos propios para gastos complementarios como titulación, alimentación y residencia.
- ✓ Otros apoyos estudiantiles como servicio médico, dental, apoyo psicológico y orientación para una vida universitaria integral, los que están disponibles en Osorno y Puerto Montt. Los estudiantes de Santiago y Chiloé no cuentan con servicios institucionales similares.
- ✓ 2014 y 2015. Universidad fue distinguida con el sello de la inclusión de parte de SENADIS. (Señalética, accesibilidad, herramientas y apoyo a alumnos con discapacidad).
- ✓ “Para la Región y su población Mapuche es importante la implementación del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII), que surgió para apoyar la incorporación de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo” Pág. 20.
- ✓ CNA observa que falta avanzar en la evaluación de los impactos internos y externos de cada actividad y registrarlos recursos asignados a cada una.
- ✓ CNA observa que se ven avances en materia de retención respecto de al proceso anterior de acreditación, sin embargo, la titulación se “mantiene muy baja. Es importante que la Universidad tome medidas al respecto.

### UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

N° y Fecha Resolución	Período Acreditación
334 del 14.10.2015	5 años, desde el 24.06.2015 al 24.06.2020

#### Datos Perfil Estudiantes

- ✓ Año 2015, 6.605 estudiantes repartidos en 2 sedes
- ✓ CNA observa que no existe una definición formal del perfil.

#### Apoyos Estudiantiles

- ✓ Se realiza un seguimiento de la progresión académica (deserción, titulación oportuna, aprobación 1er año).
- ✓ Avance curricular de los estudiantes, con un seguimiento reforzado por instancias de apoyo pedagógico docente, talleres de capacitación a docentes e implementación de portales de apoyo (Gestión y Plataforma Virtual).
- ✓ Se realiza un análisis de las características sociodemográficas, para desarrollar un proceso formativo adecuado a las necesidades de los alumnos.
- ✓ Estrategias de apoyo a estudiantes, con acciones remediales, nivelación de conocimientos, cursos de verano.



- ✓ Departamento de Beneficios Estudiantiles, con oferta consistente en apoyo psicosocial y médico, infraestructura para actividades, implementación de talleres y programas especiales.
- ✓ CNA observa que los estudiantes presentan una baja participación en las diversas instancias sobre asuntos estratégicos de la Universidad, “cultura de la autoevaluación” que promueve la Universidad, no permea significativamente a los estudiantes, que son definidos como actores claves de la comunidad universitaria.



**ANEXO N.º 7**  
**INGRESOS ESPECIALES**  
**UNIVERSIDADES DEL ESTUDIO**

## UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

### **Profesionales o graduados.**

*Descripción:* Orientado para personas que poseen un título universitario o algún grado académico.

*Requisitos de Ingreso:* No se destacan requisitos de ingreso.

Documentación Requerida:

- ✓ Solicitud de ingreso especial.
- ✓ Certificado de título profesional o grado académico, obtenido en alguna institución de Educación Superior, reconocida por el Estado.
- ✓ Certificado de concentración de notas.
- ✓ Currículum vitae.
- ✓ Certificado de salud compatible con los estudios que se pretenden iniciar.

*Información adicional:* No hay información adicional.

### **Estudiantes provenientes del extranjero.**

*Descripción:* Personas que hayan cursado enseñanza media o su equivalente en el extranjero.

*Requisitos de Ingreso:* Podrán optar a este medio de ingreso aquellas personas que haya cursado, a lo menos, el último año de enseñanza media en el extranjero, en los dos últimos años inmediatamente anteriores a su postulación.

*Documentación Requerida:*

- ✓ Solicitud de ingreso especial.
- ✓ Certificado de calidad de egresado de enseñanza media, con habilitación para poder continuar estudios universitarios del país de egreso.
- ✓ Concentración de notas, con escala de notas vigentes en la entidad de origen y la nota mínima de aprobación.
- ✓ Certificado de salud compatible con estudios que pretende iniciar.
- ✓ Certificado de proficiencia de idioma español, cuando corresponda

*Información adicional:* Toda la documentación debe ser legalizada en la embajada o consulado chileno en el país de origen y posteriormente visada por el ministerio de relaciones exteriores de Chile.

### **Estudiantes por cambio de carrera de la misma universidad.**

## UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

*Descripción:* Este ingreso es para personas que actualmente están cursando una carrera en dicha universidad.

*Requisitos de Ingreso:* Los interesados en realizar un cambio de carrera deben acreditar haber cursado y aprobado satisfactoriamente al menos los dos primeros semestres en la carrera de origen y tener como mínimo el PGA (promedio general acumulado) que la escuela de destino haya estipulado.

### *Documentación Requerida:*

- ✓ Solicitud de ingreso especial.
- ✓ Carta de presentación que indique razón de la solicitud.
- ✓ Informe del director de la escuela de procedencia.
- ✓ Certificado de rendimiento académico, extendido por el departamento de la escuela de procedencia.
- ✓ Certificado de finanzas que indique que no tiene obligaciones económicas con la universidad.
- ✓ Entrevista personal ante el concejo de la escuela a la cual postula.
- ✓ Otros informes que se requieran

*Información adicional:* Para los estudiantes que hayan tenido un grado de bachiller en la universidad, estos podrán realizar un cambio a una carrera con el mismo plan de bachillerato.

Para realizar esto se deben presentar estos documentos:

- ✓ Historial académico de la carrera de origen.
- ✓ Certificado de finanzas que indique que no tiene obligaciones económicas con la universidad.
- ✓ Entrevista personal ante el concejo de la escuela a la cual postula.

### **Estudiantes con traslado de otra institución de Educación Superior.**

*Descripción:* Personas que cursan una carrera en una institución de Educación Superior y que se cambia de una a otra entidad de Educación Superior.

*Requisitos de Ingreso:* No se destacan requisitos de ingreso.

### *Documentación Requerida:*

- ✓ Solicitud de ingreso especial.

## UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

- ✓ Historial académico debidamente certificado (incluye asignaturas aprobadas y reprobadas) y que la escala de nota este vigente.
- ✓ Haber cursado y aprobado mínimo dos semestres académicos de la institución de origen,
- ✓ Acreditar puntaje ponderado de PSU que haya obtenido el año de ingreso a la carrera de origen. (exceptuando aquellos alumnos que hayan ingresado vía admisión especial en la universidad de origen)
- ✓ Certificado de salud compatible con la carrera a la cual se quiere ingresar.

*Información adicional:* Si es aprobado el traslado, la universidad Austral exigirá que por parte de la institución de origen exista un certificado que exprese que el estudiante puede seguir estudios regulares en la universidad de destino.

Los estudiantes podrán optar por convalidación de estudios en donde la escuela valida la vigencia de estudios.

La dirección de la escuela podrá implementar actividades curriculares de nivelación.

### **Estudiantes con movilidad estudiantil e intercambio.**

*Descripción:* Estudiantes que realizan estadías en instituciones de Educación Superior del país o en el extranjero.

*Requisitos de Ingreso:* El postulante debe contar con patrocinio de la escuela a la cual pertenezca y con aceptación de la institución de destino.

*Documentación Requerida:* Solicitud de intercambio y antecedentes que avalen postulación.

*Información adicional:* Debe realizarse en oficina de movilidad estudiantil de la universidad Austral.

### **Trabajadores.**

*Descripción:* Personas que lleven desempeñándose en una actividad laboral directamente relacionada con el campo de la carrera de destino.

*Requisitos de Ingreso:* La persona debe de tener como mínimo 2 años en una actividad laboral relacionada directamente con el campo de desempeño profesional de los titulados de la carrera.

*Documentación Requerida:*

- ✓ Certificado de egreso de enseñanza media.
- ✓ Concentración de notas de enseñanza media.

- ✓ Curriculum vitae y certificados que acrediten las actividades consignadas en él.
- ✓ Entrevista personal ante el concejo de la escuela a la cual postula.
- ✓ Certificado de salud compatible con los estudios que pretende iniciar.

*Información adicional:* No se detalla información.

### **Discapacitados.**

*Descripción:* Personas tengan impedimentos médicos para dar prueba de selección universitaria.

*Requisitos de Ingreso:* No se detallan requisitos.

*Documentación Requerida:*

- ✓ Solicitud de ingreso especial.
- ✓ Certificado de egreso de enseñanza media.
- ✓ Concentración de notas de enseñanza media.
- ✓ Certificado médico que acredite el grado de impedimento que le afecta.
- ✓ Entrevista personal.

*Información adicional:* No se detalla información.

### **Deportistas destacados.**

*Descripción:* Personas que hayan tenido una figuración deportiva antes de entrar a la universidad.

*Requisitos de Ingreso:* Haber destacado en deporte a nivel regional, nacional o internacional.

**Documentación Requerida:**

- ✓ Haber rendido PSU y haber tenido puntaje mínimo requerido por la universidad.
- ✓ Acreditar logros deportivos relevantes a nivel regional, nacional o internacional.
- ✓ Aprobar exámenes físicos y técnicos que el centro de deportes y recreación de la universidad determine.

*Información adicional:* No se detalla información.

**Estudiantes que postulen al conservatorio de música.**

*Descripción:* Programa que conduce a grado o título de interpretación musical.

*Requisitos de Ingreso:* Rendición de examen de admisión.

*Documentación Requerida:* No hay información.

*Información adicional:* No se detalla información.

**Otros ingresos.**

*Descripción:* Ingresos que corresponden a las características de cada carrera y reglamentos de cada escuela. Los ingresos especiales son estos, entre otros:

1. Ingreso para estudiantes de centro de formación técnica austral, u otros convenios específicos con las siguientes modalidades:
  - ✓ Ingreso para artista destacado.
  - ✓ Ingreso para postulantes con talentos especiales en alguna disciplina.
  - ✓ Ingreso para miembros de pueblos originarios.

*Requisitos de Ingreso:* No hay requisitos

*Documentación Requerida:* No hay información.

*Información adicional:* No se detalla información.

## UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

**Programa de acceso a la Educación Superior "PACE".**

*Descripción:* Programa para alumnos que aun cursan enseñanza media que pertenecen al 10 % sobresaliente de cada establecimiento como también vulnerables.

*Requisitos de Ingreso:*

- ✓ Ser alumno que haya participado y aprobado satisfactoriamente este programa.
- ✓ Rendir prueba de selección universitaria.

## UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

- ✓ Haber egresado de un establecimiento educacional PACE en el 15 % de mejor puntaje ranking de notas igual o superior a 703 puntos a nivel nacional. Según la generación que les corresponda.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

**Programa propedéutico UNESCO.** *Descripción:* Programa para alumnos que aun cursan enseñanza media que pertenecen al 10 % sobresaliente de cada establecimiento como también vulnerables.

*Requisitos de Ingreso:* Ser alumno que haya participado de este programa.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Personas con discapacidad.**

*Descripción:* Sin mayor descripción.

*Requisitos de Ingreso:* El postulante debe encontrarse en situación de discapacidad, a su vez debe ser egresado de enseñanza media.

*Documentación Requerida:*

- ✓ Formulario para indicar a la carrera a la cual desea postular.
- ✓ Informe médico emitido por un profesional y visado por el servicio de salud de la universidad.

*Información adicional:* Existirán como máximo 3 cupos considerando la totalidad de las carreras de pregrado.

## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

### **Ascendencia indígena**

*Descripción:* Para alumnos chilenos pertenecientes a una de las nueve etnias reconocidas legalmente en Chile.

*Requisitos de Ingreso:*

Pertenecer a una de estas etnias reconocidas legalmente:

- ✓ Mapuche, Aimara, Rapa-nui (o Pascuense), Atacameña, Quechua, Colla, Diaguita, Alacalufe (o Kawashkar) yagán (o yámana).

*Documentación Requerida:* No establece documentación.



## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

*Información adicional:* Sin información.

### **Desempeño destacado “deportes”.**

*Descripción:* Sin descripción.

*Requisitos de Ingreso:* Ser deportista destacado a nivel regional o nacional.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Desempeño destacado “arte”.**

*Descripción:* Personas con habilidades creativas y originales de manifestación de sus ideas.

*Requisitos de Ingreso:* No se detallan requisitos.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Persona con estudios en el extranjero equivalente a enseñanza media chilena.**

*Descripción:* Sin descripción.

*Requisitos de Ingreso:* haber cursado el equivalente a enseñanza media en el extranjero.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Persona con estudios de nivel superior.**

*Descripción:* Es un traslado de institución de Educación Superior para así ser parte de la comunidad UFRO.

*Requisitos de Ingreso:* no tener impedimentos académicos para continuar en la carrera de origen, debe ser estudiante regular en el actual semestre.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Interpretación musical.**

*Descripción:* Sin descripción.

*Requisitos de Ingreso:* Ser interprete clásico de instrumentos de cuerda, vientos, bronces y maderas, armónicos de teclas o cuerdas percutidas.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

*Información adicional:* Sin información.

### **Persona con experiencia laboral acreditada.**

*Descripción:* Personas que tienen una vida laboral acorde a alguna carrera, pero no tiene estudios universitarios.

*Requisitos de Ingreso:* Haber culminado enseñanza media y acreditar a lo menos un año de antigüedad laboral.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Desempeño destacado “PROENTA UFRO”.**

*Descripción:* Programa educacional para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos de la universidad de la frontera.

*Requisitos de Ingreso:* Aquellos que hayan sido parte como mínimo 3 años del programa.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Persona en situación de “Discapacidad”.**

*Descripción:* Ingreso para personas con discapacidad.

*Requisitos de Ingreso:* No se detallan requisitos.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

**Ingresos Especiales:** Para deportistas destacados; egresados y/o título universitario; egresados enseñanza media o estudios superiores en el extranjero; titulados de institutos profesionales y/o centros de formación técnica acreditados o con convenios en UCM; programa de atracción de talentos en pedagogía; agentes pastorales con destacada participación eclesial (Pedagogía en religión y filosofía; talentos artísticos y musicales; discapacidad visual y física; trabajadores con destacada trayectoria en un área disciplinar; estudiantes de otras universidades y para personal consagrado).

*Descripción:* Sin detalles.

*Requisitos de Ingreso:* Las carreras de pedagogía exigen estos requisitos:

- ✓ Haber rendido prueba de selección universitaria (PSU) o el instrumento que la remplace y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior (se debe tener en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias).
- ✓ Tener promedio de notas de enseñanza media dentro del 30 % superior de su establecimiento educacional.
- ✓ Haber realizado y aprobado satisfactoriamente un programa de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

**Nombre Ingreso Especial: No se especifica nombre de ningún ingreso.**

*Descripción:* No existe descripción de ningún ingreso.

*Requisitos de Ingreso:*

- ✓ Podrán postular aquellos chilenos o extranjeros que hayan cursado enseñanza media o su equivalente en el extranjero.
- ✓ Aquellos que provienen de carreras o programas conducentes a su título profesional y/o grado académico en institución de Educación Superior.
- ✓ Postulantes egresados o con título técnico de nivel superior, título profesional o grado académico, que deseen ingresar a un programa de estudios distintos al de origen.
- ✓ Estudiantes de enseñanza media en su último año y que hayan destacado en algún ámbito deportivo, artístico o científico.
- ✓ Postulantes con alguna discapacidad que lo imposibilite de rendir la prueba de selección universitaria.

- ✓ Alumnos de la universidad católica de la santísima Concepción que deseen cursar otra carrera en paralelo.
- ✓ Alumnos de la universidad que se deseen cambiar de carrera.
- ✓ Egresados de la universidad católica de la santísima Concepción que deseen continuar estudios.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

## UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO

### **Nombre Ingreso Especial: No existe nombre específico para ningún ingreso.**

*Descripción:* los ingresos especiales son para:

- ✓ Egresados de bachilleratos internacionales.
- ✓ Deportistas destacados.
- ✓ Hijos de funcionarios de la Universidad del Bío-Bío.
- ✓ Cupos de ruralidad para carreras de pedagogías.
- ✓ Etnias indígenas.
- ✓ Buen rendimiento en enseñanza media.
- ✓ Buen rendimiento en la enseñanza media en establecimientos educacionales con convenios de articulación con la UBB.
- ✓ Titulados o graduados.
- ✓ Traslados interinstitucionales.

*Requisitos de Ingreso:* solicitud de admisión y haber rendido la prueba de selección universitaria.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.

### **Nombre Ingreso Especial: No existe nombre específico para ningún ingreso.**

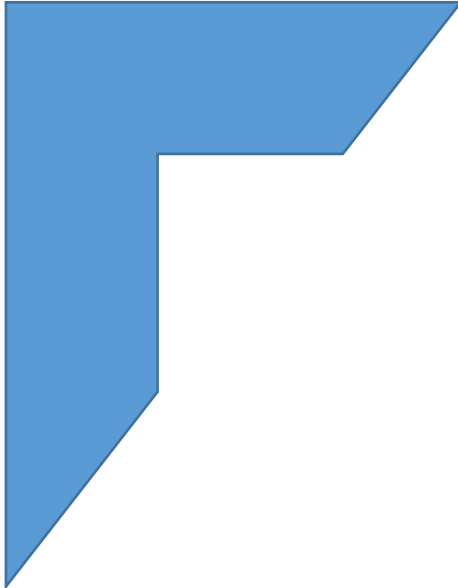
*Descripción:* Este es un ingreso que no exige el referido de acceso a la educación universitaria. Aquellas personas que cumplan con lo siguiente, pueden optar a este beneficio.

- ✓ Persona con discapacidad.
- ✓ Chileno o extranjero con estudios en el extranjero.
- ✓ Convenios UBB con centros de formación técnica o institutos profesionales en convenio.

*Requisitos de Ingreso:* No existe información.

*Documentación Requerida:* No establece documentación.

*Información adicional:* Sin información.



**ANEXO N.º 8**  
**CONTENIDOS EN WEB INSTITUCIONALES**  
**VARIABLE ÉTNICA**

## UNIVERSIDAD AUSTRAL<sup>310</sup>

### I.- Aspectos Gráficos

1.1.- *Gráfica principal*: En página de inicio no se advierte ningún tipo de símbolos, afiches, señaléticas, etc., que aludan a lo indígena.

Gráfica principal por Facultad (página de inicio de cada facultad): Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: En la sección de columnas de opinión, se despliegan dos títulos “Oda a la Pacificación” y “Wallmapu y Cataluña. Un punto de contacto entre dos naciones”.

1.2.- *Gráfica Secundaria*: No hay contenidos que refieran al tema.

### II.- Análisis del Mensaje Corporativo

2.1.- *Estructura Física*: No se encontró información.

2.2.- *Estructura Organizacional*: No se encontró información.

2.3.- *Fecha significativa*: (Mes de junio 2017) En la agenda de la DAE (Dirección de Asuntos Estudiantiles) no se consigna ninguna información sobre junio del 2017 y el Wetripantu.

2.4.- *Otros aspectos*: No hay contenidos que refieran al tema.

### III.- Programas Formativos

3.1.- *Pregrado*:

- Antropología: Algunas asignaturas en el plan de estudios; en el cuarto semestre se imparte el ramo “Pueblos Originarios I”, en el quinto “Pueblos Originarios II”. En el séptimo semestre se imparte el ramo “Pueblo Mapuche”.

3.2.- *Postgrado*:

Doctorados

- Doctorado en Comunicación (programa conjunto con la Universidad de La Frontera): No se encontró información, por lo cual fue recabada en la web de la UFRO. En el perfil de egreso se destaca: “Desarrollar investigación en el campo de la comunicación, con herramientas teórico-metodológicas desde una perspectiva interdisciplinaria para contribuir a la comprensión de las problemáticas asociadas a los distintos contextos interculturales”.

<sup>310</sup> Fecha de Captura Información: 05 de abril de 2018

## UNIVERSIDAD AUSTRAL<sup>310</sup>

### Magíster

- Magíster en Desarrollo Rural: En el primer semestre se imparte una asignatura llamada “Pueblos indígenas y desarrollo rural”.
- Magíster en Historia del Tiempo Presente: En la presentación del programa se destaca: “El tiempo presente estudiado en este magíster es el pasado próximo, el de las generaciones vivas, que puede partir en 1930, o incluso comenzar antes y llega hasta la actualidad. Asimismo, se estudian otros tiempos que están presentes; el pasado que todavía importa. Por ejemplo, para La Araucanía, la ocupación por el ejército chileno a fines del siglo XIX es parte del presente. Es lo que se llama “lo contemporáneo de lo no contemporáneo”.

## UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS<sup>311</sup>

### I.- Aspectos Gráficos

#### 1.1.- Gráfica principal:

En la gráfica principal de la página de inicio de la Universidad de Los Lagos, no advierte ningún tipo de símbolos, gráficos, señaléticas, etc., que aluda a lo indígena.

#### Gráfica principal: Otros

- Dirección de Desarrollo Estudiantil: No hay contenido que refiera a la temática. No obstante, en una pestaña con información sobre becas, está la información sobre como postular a la Beca Indígena y Beca de Residencia Indígena.

#### Gráfica principal: páginas por Facultad, Escuela, Departamento

- Departamento de Educación: En la sección de noticias hay un afiche sobre “Programa de Formación Mapuche, Williche para el Futawillimapu”. Se destaca que es la consolidación de una relación institucional entre representantes del Pueblo Mapuche Williche, la CONADI y la Universidad de Los Lagos que en la actualidad contempla la Carrera de Educación Parvularia Intercultural, en su segunda promoción, la Carrera de Técnico Universitario en Educación Intercultural, en su primera versión y el Diplomado en derecho Indígena y territorialidad Mapuche Williche, primera versión. En general son 119 estudiantes williche, hombre y mujeres, quienes con patrocinio de instituciones indígenas han sido seleccionados.

<sup>311</sup> Fecha de Captura Información: 05 de abril de 2018

## UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS<sup>311</sup>

1.2.- *Gráfica Secundaria*: No hay contenidos que refieran al tema.

### II.- Análisis del Mensaje Corporativo

2.1.- *Estructura Física*: No hay contenidos que refieran al tema.

2.2.- *Estructura Organizacional*: No hay contenidos que refieran al tema.

2.3.- *Fecha significativa*: (Mes de junio 2017). No se encontró el calendario 2017. En las noticias para ese mes (junio 2017), no registra. Se encuentra disponible el calendario académico 2018 y tampoco registra información.

2.4.- *Otros aspectos*: No hay contenidos que refieran al tema.

### III.- Programas Formativos

3.1.- *Pregrado*:

#### Campus Osorno

- Educación Parvularia: En esta carrera, se puede “adecuar el currículum para integrar la interculturalidad, la participación de las familias y actores clave en el entorno y ejercer liderazgo en la gestión de proyectos educativos”.
- Pedagogía en Educación Media en inglés: En el perfil profesional se destaca: “El profesor de inglés y traductor es un profesional que ha de poseer un alto conocimiento lingüístico teórico y práctico de la lengua extranjera y una visión amplia e interés por la cultura del mundo de habla inglesa. También ha de ser crítico y reflexivo de su propio quehacer, tolerante y respetuoso de la diversidad cultural e idiosincrasias propias de nuestros tiempos. Del mismo modo ha de promover y desarrollar estas actitudes en su entorno profesional.”

#### Campus Puerto Montt

- Pedagogía en Educación Media en Artes Mención: Música o Artes Visuales: En el noveno semestre se imparte un ramo de “Interculturalidad y Multiculturalidad”.

#### Instituto Técnico Regional Osorno

- Técnico Universitario en Educación Parvularia: Destaca “El Técnico Universitario en Educación Parvularia de la Universidad de Los Lagos es un profesional de excelencia con conocimientos éticos, teóricos y prácticos, que le permiten comprometerse con los diferentes contextos socioeducativos y multiculturales, convirtiendo a este



## UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS<sup>311</sup>

profesional en un aporte para las diferentes instituciones en las cuales se puede desempeñar.”

### 3.2.- Postgrado:

#### Doctorados

- Doctorado de Ciencias Sociales en Estudios Territoriales: En las líneas de investigación se destaca “2. Identidad: Discursos Locales, Espacios Territoriales y Procesos Societales. Se centra en el estudio de la dimensión identitaria de los territorios por medio de sus manifestaciones culturales como expresión de su singularidad en constante tensión con procesos globales. Estas tensiones, cambios y continuidades en la diversidad cultural inter e intra-territorial, así como los procesos de construcción, destrucción y reconstrucción de los referentes, son de central interés a la línea”.

## UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO<sup>312</sup>

### I.- Aspectos Gráficos

#### 1.1.- Gráfica principal:

No hay contenidos que refieran al tema.

#### Gráfica principal: Pestañas principales de la página de inicio

- Ventajas: Al abrir esta ventana, se despliegan algunos hipervínculos, en uno de ellos llamado “Programas para alumnos” se ve una fotografía de un grupo de personas vestidas de Mapuche. Se despliega una lista de programas, tales como: Responsabilidad social, Proyectos estudiantiles, Jóvenes y ciudadanía universitaria, Orientación Universitaria, Arte cultura y comunicación, Salud Estudiantil y Actividad física: Deportes. No se puede acceder a ninguno de ellos ya que no están disponibles.
- Vinculación. Portal Noticias UBB: Se destacan dos noticias, tituladas: “Primer encuentro de feminismo y Pueblos Originarios se realizó en la UBB” y “Universidad del Bío-Bío fortalece relaciones con las comunidades Mapuches celebrando el We Tripantu” (Esta última noticia fue publicada el 12 de julio, 2017).

<sup>312</sup> Fecha de Captura Información: 05 de abril de 2018

## UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO<sup>312</sup>

### Gráfica principal: Página de inicio de las Facultades

- Educación y Humanidades: En la sección de noticias hay una titulada: “Segunda Jornada de Historia y Literatura Mapuche se vivenció en la UBB”.

### Gráfica principal: Página de inicio por Departamentos

- Educación y Humanidades. Departamento de Artes y Letras: En la sección de noticias, hay una titulada: “Segunda Jornada de Historia y Literatura Mapuche se vivenció en la UBB”.

#### 1.2.- Gráfica Secundaria:

No hay contenidos que refieran al tema.

## II.- Análisis del Mensaje Corporativo

2.1.- *Estructura Física*: No hay contenidos que refieran al tema.

2.2.- *Estructura Organizacional*: En el área de Desarrollo Integral de la Universidad, hay un taller llamado “Cerámica y conservación de una identidad”.

En los programas disponibles para alumnos, destaca el de Interculturalidad Estudiantil Kuykuytun: (cruzar un puente) en Mapudungun. Es un espacio para desarrollar el respeto, reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, a través de acciones interculturales que implican el rescate de valores de las diferentes identidades socioculturales y territoriales de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío”.

2.3.- *Fecha significativa*: (Mes de junio 2017). En la página de noticias en esa fecha, se destacan: “Coloquio internacional abordó el Conocimiento Intercultural desde las Comunidades” y “Seminario sobre Educación y Sociedades Multiculturales reunió a expertos del área en la UBB”. En el mes de julio se encuentra una noticia titulada “Universidad del Bío-Bío fortalece relaciones con las comunidades Mapuches celebrando el We Tripantü” (<http://noticias.ubiobio.cl/tvnoticias/>).

2.4.- *Otros aspectos*: En la pestaña de “Investigación”, en el link “centro y programas”, al entrar en la sección grupos, aparece el número 5 definido como “Interculturalidad, Discurso y Educación (Nexus)” sin más información.

(<http://www.dgi.ubiobio.cl/dgi/index.php/centros-y-programas/grupos/>)

**UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO<sup>312</sup>****III.- Programas Formativos****3.1.- Pregrado:**

- Pedagogía en Educación Parvularia: En el perfil de egreso se menciona: “Crear equipos de trabajos disciplinarios e interdisciplinarios que permitan generar conocimiento nuevo sobre los diversos procesos educativos y pedagógicos propios del nivel y dispuesto(a) a promover actitudes y valores que fomenten la tolerancia, equidad, solidaridad y respeto a la diversidad”.

**3.2.- Postgrado:** No hay contenidos que refieran al tema.

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE<sup>313</sup>

### I.- Aspectos Gráficos

#### 1.1.- Gráfica principal:

##### Gráfica principal: Pestañas página de inicio

- Vinculación: Se menciona “La Dirección General de Vinculación está integrada por la Dirección de Extensión, Arte y Cultura; la Dirección de Extensión Académica; el Departamento de Comunicaciones y Relaciones Públicas; la Oficina de Relaciones Internacionales; la Villa Cultural Huiquilemu y el Consejo Editorial.”
- Pastoral: Se mencionan la comunidad: “Ayekan”.

##### Gráfica principal: Pestañas de inicio Portal

- Vinculación / Villa Cultural Huiquilemu: Se muestra un símbolo representativo del “Cultrún”, se destaca la siguiente descripción: “La Villa Cultural Huiquilemu Hernán Correa de la Cerda, de la Universidad Católica del Maule, preserva, estudia, exhibe y difunde el patrimonio histórico cultural y las tradiciones de Chile Central. El monumento histórico procura ser memoria viviente. Esto lo realiza a través de las colecciones del museo, la biblioteca pública y los espacios privilegiados de la casa de campo del siglo XIX, parque de especies exóticas y recinto ferial. De este modo desea convertirse en lugar de encuentro y desarrollo para la comunidad de la Región del Maule.”

#### 1.2.- Gráfica Secundaria: No hay contenidos que refieran al tema.

### II.- Análisis del Mensaje Corporativo

2.1.- *Estructura Física*: La Universidad tiene un espacio llamado “Villa Cultural Huiquilemu”

2.2.- *Estructura Organizacional*: La Universidad tiene un espacio llamado “Villa Cultural Huiquilemu”, funciona como organismo, pero no se encontró mayor información.

2.3.- *Fecha significativa*: En el calendario disponible no existe mención a esa fecha.

#### 2.4.- Otros aspectos:

Aparecen noticias tituladas como: “UCM pionera en formación de educación intercultural” y hacen referencia al 3° Congreso “Desafíos y Propuestas en torno a desarrollo social y

<sup>313</sup> Fecha de Captura Información: 06 de abril de 2018

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE<sup>313</sup>

cultural de comunidades Mapuches, realizado el 7 de diciembre de 2017. (<http://portal.ucm.cl/noticias/ucm-pionera-formacion-educacion-intercultural>)

En la siguiente nota titulada “CRECE INTERÉS POR ESTUDIANTES UCM DE APRENDER MAPUDUNGUN”, se habla de la creación de talleres gratuitos para estudiar la lengua. En la página web de la universidad no se encontró información sobre los talleres, más que por medio de la nota publicada. También, se menciona la celebración del We Tripantu, adjunto de fotografías del evento. Se destaca lo siguiente: “Esta actividad que se desarrolló el jueves 22 de junio en la UCM, tal como lo aclaró Alvarado, “nace de los talleres. Tomó contacto con nosotros una de las personas que trabaja para el Centro Cultural, Rayen Cariman y ella nos manifestó su intención de celebrar el año nuevo Mapuche acá en la Universidad, lo que nos pareció muy interesante. Nos organizamos y nos planteamos la posibilidad de plantar un canelo y coincidió que tuvimos un encuentro en la Universidad de Concepción y justo ellos nos regalaron uno, por lo que el hecho de que lo hayamos plantado en el Campus San Miguel en esta ceremonia, tiene más simbolismo aún”. Por último la autoridad universitaria aclaró que con este tipo de iniciativas se pretenda “dar el puntapié para una serie de actividades que vamos a realizar y ojalá de aquí en adelante poder celebrarlo todos los años y que se haga una tradición de esto”.

En la agenda universitaria no se encuentra la fecha significativa.

### III.- Programas Formativos

#### 3.1.- Pregrado:

#### 3.2.- Postgrado:

##### Doctorados

- Doctorado en Educación: En el perfil de egreso se destaca “El Doctorado en Educación es un programa de carácter académico que entrega una formación basada en competencias, que se caracteriza por dar respuesta a la demanda de formación de recursos humanos avanzados para la generación de conocimientos. Para ello, se consideran los nuevos escenarios socioeducativos de las regiones, el país y los desafíos del mundo globalizado que busca comprender, explicar y mejorar la calidad de la educación, tanto en contextos sociales desfavorecidos como en contextos culturales diversos e interculturales.” Además, este Doctorado, en sus líneas de educación, cuenta con una llamada “Educación e Interculturalidad”, su descripción es la siguiente: La línea educación e interculturalidad tiene como objetivo fundamental la construcción de conocimientos desde un pluralismo epistemológico-intercultural, que permitan ampliar la comprensión de las desigualdades sociales y segregación cultural

## UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE<sup>313</sup>

en población chilena y emigrada, tanto en el ámbito educativo como social. La novedad científica de la línea privilegia un pluralismo epistemológico en la propuesta de modelos educativos contextualizados que contrarresten la monoculturalidad en educación. El concepto que guía la línea de educación e interculturalidad, es entendido como un proyecto ético, político y epistémico en construcción, sobre la base del diálogo y decolonialidad de la matriz cultural occidental e indígena. La alta complejidad del problema que está a la base de la línea, exige un trabajo transdisciplinario, que convoca la participación de investigadores provenientes de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas, con educadores indígenas y otros actores sociales.”

- Doctorado en Psicología: En este doctorado, en la línea de investigación llamada “Psicología y Educación”, se describe lo siguiente: “Entre los temas que serán abordados se encuentran: historia de la psicología educacional, estilos de aprendizaje, migración, interculturalidad, relación familia escuela, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, integración de personas con capacidades diferentes, convivencia escolar, bullying, fracaso escolar y malestar docente.”

### Magíster

- Magíster en Docencia para la Educación Superior: Una de sus líneas de investigación destaca: “Gestionar y evaluar estrategias y planes de acción que favorezcan la inclusión y tratamiento de la diversidad en el aula.”
- Magíster en Orientación Educacional y Vocacional: El perfil de grado destaca: “Favorecer la investigación y la resolución de problemas en los ámbitos de Consejería y Desarrollo Personal, Orientación Educacional y Vocacional, Orientación, Diversidad e Interculturalidad para la generación de conocimiento”. Una académica imparte una línea de investigación llamada “Interculturalidad, migración y educación”. No se puede ingresar al plan de estudios.
- Magíster en Políticas Públicas y Procesos Locales: Dentro de las líneas de investigación, se destaca a un académico que dirige la línea llamada “Educación, formación en trabajo social, interculturalidad, metodología de investigación.”

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN<sup>314</sup>****I.- Aspectos Gráficos***1.1.- Gráfica principal:*

Investigación: En esta sección, se dice que una de las áreas de investigación se preocupa de: “Temáticas: Calidad de la Educación, Didáctica, evaluación y currículum, Interculturalidad y pueblos originarios, Informática Educativa”.

*1.2.- Gráfica Secundaria:* No hay contenidos que refieran al tema.

**II.- Análisis del Mensaje Corporativo**

*2.1.- Estructura Física:* No hay contenidos que refieran al tema.

*2.2.- Estructura Organizacional:* No hay contenidos que refieran al tema.

*2.3.- Fecha significativa:* No hay contenidos que refieran al tema.

*2.4.- Otros aspectos:* En el calendario 2017, el día 9 de junio: “Presentación del libro “Rakiduum Taiñ ad Mapu. El pensamiento de nuestra tierra”.

**III.- Programas Formativos***3.1.- Pregrado:*

No hay contenidos que refieran al tema.

*3.2.- Postgrado:*

No hay contenidos que refieran al tema.

---

<sup>314</sup> Fecha de Captura Información: 06 de abril de 2018

## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA<sup>315</sup>

### I.- Aspectos Gráficos

#### 1.1.- Gráfica principal:

En el caso de la UFRO, su símbolo institucional es una referencia a un Cultrún.

#### **Gráfica principal: Pestañas página de inicio**

##### Institucional

- Nuestra Esencia: En la sección “Nuestros símbolos” tienen la imagen de un Cultrún
- Nuestra Filosofía: En su misión se destaca “La Universidad de La Frontera es una institución de Educación Superior estatal y autónoma, socialmente responsable, ubicada en la Región de La Araucanía. Tiene como misión contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación integral de profesionales y postgraduados y la promoción de las artes y de la cultura. Asume compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, el entorno y la diversidad cultural, con la construcción de una sociedad más justa y democrática.”
- Plan Estratégico de Desarrollo: En la sección de estudiantes, habla de un programa de Apoyo Académico para estudiantes Mapuche y nombra a un Instituto Interdisciplinario: de Estudios Indígenas e interculturales.

##### Institutos Interdisciplinarios

- Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales: Se muestran fotografías de una Ruka estilizada (que es el Instituto). (<http://estudiosindigenas.ufro.cl/index.php>)
- Instituto de Desarrollo Local y Regional: Se muestra un logo institucional con un Cultrún de la página “UNETE” (Universidades Territorio).

##### Pregrado

- Programa RÜPÜ: Hay una galería de fotos de actividades del programa, como telar, salidas a terreno, fotos de rukas. En el logo del programa hay un cultrún y una araucaria. (<https://www.rupu.cl/>)

##### Vinculación

<sup>315</sup> Fecha de Captura Información: 06 de abril de 2018



## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA<sup>315</sup>

- Programa PIRI: Programa de Internado Rural Interdisciplinario, en el banner se muestra una fotografía de dos niños con atuendos Mapuche.

### 1.2.- Gráfica Secundaria:

En el caso de la UFRO, en los sitios que corresponden a los Institutos, aparece una construcción, que es la Ruca del Instituto de Estudios Indígenas de esta Casa de Estudios.

## II.- Análisis del Mensaje Corporativo

2.1.- *Estructura Física:* En el caso de la UFRO, dos recintos, son nominados con expresiones Mapuches: a) el campo experimental Maquehue y b) Parque Ecológico y cultural Rucamanque.

2.2.- *Estructura Organizacional:* Se mencionan dos entidades: a) Instituto de Estudios Indígenas e interculturales y b) Programa Rüpü.

2.3.- *Fecha significativa:* (Mes de junio 2017). En el caso de la UFRO, al revisar su calendario académico, aparece una fecha, 22 de junio, como “celebración oficial Wiñol Tripantu, Reconocimiento a los Pueblos indígenas de Chile”.

2.4.- *Otros aspectos:* No hay contenidos que refieran al tema.

## III.- Programas Formativos

### 3.1.- Pregrado:

- Periodismo: En la información de carrera destaca: “Tanto su formación disciplinaria como profesional le permitirá integrarse a equipos de trabajo de manera proactiva, crítica y socialmente responsable, consecuentemente con las dinámicas del cambio social, cultural y tecnológico de sociedades complejas, multiculturales, plurales y democráticas.” Tiene una asignatura llamada “Módulo Integrado de diversidad cultural y comunicación”.
- Pedagogía en Castellano y Comunicación: Presenta unas asignaturas denominadas: “Nociones de Interculturalidad”, “Lingüística Mapuche”, “Comunicación e Interculturalidad”.

## UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA<sup>315</sup>

- Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica: Presenta las asignaturas: “Cultura, interculturalidad y territorio”, “Historia de América Indígena”.

### 3.2.- Postgrado:

#### Doctorados

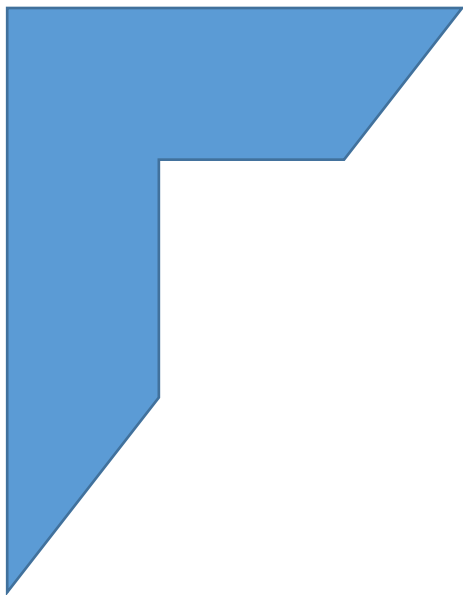
- Doctorado en Ciencias Sociales: “El Programa ... se constituye como un espacio académico que busca contribuir a la construcción y fomento de la investigación que atiende problemáticas del entorno regional, nacional e internacional, relacionadas prioritariamente con cuestiones de alta influencia en el mundo actual, tales como: las transformaciones del Estado, el desarrollo y ciudadanía; la economía y la globalización, los procesos de movilidad socio-espacial y las relaciones interétnicas e internacionales; la sociedad de la información, la comunicación y los procesos sociales; las culturas, narraciones y representaciones sociales; la pobreza y las desigualdades territoriales; los riesgos y los problemas medioambientales, construcción de las subjetividades, entre otros”. Una de sus líneas de investigación destaca lo siguiente: “Línea N° 6: Historia, Frontera y Estado-Nación. La línea busca avanzar sobre los desafíos que en la actualidad se presentan en la región, el país y el mundo respecto de la complejidad de la convivencia en espacios comunes de distintas culturas, así como de las implicancias que supuso y supone la conformación de los Estados nacionales. Por ello, enfatizando la variable temporal y posicionada en una mirada interdisciplinaria, esta línea abordará dos problemáticas centrales, la primera vinculada a los procesos de constitución de relaciones interculturales en espacios de conquista y colonización (historia y sociedad), en tanto que la segunda estará referida a la constitución de los Estados nacionales (historia y Estado)”.
- Doctorado en Comunicación: En el perfil de egreso se destaca: “Identificar nuevos problemas en contextos interculturales, conocidos y emergentes, con diferentes técnicas teórico-metodológicas; (1.2.) Desarrollar investigación en el campo de la comunicación, con herramientas teórico-metodológicas desde una perspectiva interdisciplinaria para contribuir a la comprensión de las problemáticas asociadas a los distintos contextos interculturales”.

#### Magíster

- Magíster en Ciencias de la Comunicación: En el tercer y cuarto semestre está la asignatura: “Estudios interculturales”. En las líneas de investigación se encuentran: Comunicación en Contextos Interculturales, Comunicación Visual y Contextos Interculturales.
- Magíster en Estudios y Desarrollo de la Familia: En el segundo semestre hay una asignatura llamada “Familia e Interculturalidad”.

**UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA<sup>315</sup>**

- Magíster /Especialidad en Psicología Comunitaria: Una de las líneas de investigación es “Interculturalidad”.



**ANEXO N.º 9**  
**CIFRAS GLOBALES DE INSCRITOS**  
**Y**  
**ADSCRIPCIÓN ÉTNICA**

Tabla Nº 36. Inscritos por Grupo Étnico

Etnia	Desc. Etnia	Total general	% etnia
1	Aymara	3.575	1,2 %
2	Atacameño	909	0,3 %
3	Colla	401	0,1 %
4	Kawéscar	98	0,0 %
5	Mapuche	37.312	<b>12,6 %</b>
6	Quechua	467	0,2 %
7	Rapa Nui	314	0,1 %
8	Yagán	50	0,0 %
9	Diaguita	2.403	0,8 %
10	No me considero perteneciente a ninguno de estos P.O.	250.005	84,6 %
<b>Total</b>		<b>295.534</b>	<b>100,0 %</b>

Tabla Nº 37. Procedencia

Región	Hombres	Mujeres	Total general	% Mapuche por Región
1	133	162	295	0,8 %
2	171	198	369	1,0 %
3	104	109	213	0,6 %
4	275	297	572	1,5 %
5	1.050	1.182	2.232	6,0 %
6	503	605	1.108	3,0 %
7	526	586	1.112	3,0 %
8	2.014	2.281	4.295	11,5 %
<b>9</b>	<b>2.487</b>	<b>3.121</b>	<b>5.608</b>	<b>15,0 %</b>
10	1.792	2.474	4.266	11,4 %
11	220	287	507	1,4 %
12	269	305	574	1,5 %
13	6.537	7.492	14.029	37,6 %
14	886	1.073	1.959	5,3 %
15	77	96	173	0,5 %
<b>Total general</b>	<b>17.044</b>	<b>20.268</b>	<b>37.312</b>	<b>100,0 %</b>

Tabla Nº 38. Género

Etnia	Desc. Etnia	Hombres	Mujeres	Total general	% Mujeres
1	Aymara	1.599	1.976	3.575	55 %
2	Atacameño	470	439	909	48 %
3	Colla	185	216	401	54 %
4	Kawéscar	65	33	98	34 %
5	Mapuche	17.044	20.268	37.312	<b>54 %</b>

Etnia	Desc. Etnia	Hombres	Mujeres	Total general	% Mujeres
6	Quechua	222	245	467	52 %
7	Rapa Nui	162	152	314	48 %
8	Yagán	29	21	50	42 %
9	Diaguita	1.124	1.279	2.403	53 %
10	No me considero perteneciente a ninguno de estos pueblos originarios.	118.812	131.193	250.005	52 %
<b>Total</b>		<b>139.712</b>	<b>155.822</b>	<b>295.534</b>	<b>53 %</b>

Tabla Nº 39. Edades

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general
Mapuche	20,51	20,49	20,50
No Mapuche	20,41	20,31	20,35
<b>Total general</b>	<b>20,42</b>	<b>20,33</b>	<b>20,37</b>

Tabla Nº 40. Composición de los Grupos familiares

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general
Mapuche	4,16	4,17	4,17
No Mapuche	4,15	4,17	4,16
<b>Total general</b>	<b>4,15</b>	<b>4,17</b>	<b>4,16</b>

Tabla Nº 41. Parentalidad

Grupo	cod_aluvis		Hombres	Mujeres	Total general	%
Mapuche	3	Con ambos Padres	7764	8142	15906	43 %
	2	Mi madre	5957	7893	13850	37 %
	4	Otros parientes	1734	2422	4156	11 %
	1	Mi Padre	772	741	1513	4 %
	7	Con mi pareja	335	698	1033	3 %
	6	Sólo	476	356	832	2 %
	5	Hogar de menores	6	16	22	0 %
	<b>Total Mapuche</b>			<b>17.044</b>	<b>20.268</b>	<b>37.312</b>
No Mapuche	3	Con ambos Padres	56684	55861	112545	44 %
	2	Mi madre	43649	53507	97156	38 %
	4	Otros parientes	11238	14771	26009	10 %
	1	Mi Padre	5715	5292	11007	4 %
	7	Con mi pareja	2022	3986	6008	2 %
	6	Sólo	3258	2071	5329	2 %
	5	Hogar de menores	96	59	155	0 %

	<b>Total No Mapuche</b>	<b>122.662</b>	<b>135.547</b>	<b>258.209</b>	<b>100</b> <b>%</b>
--	-------------------------	----------------	----------------	----------------	------------------------

Tabla Nº 42. Educación Superior Familiar

Grupo	est_edsup	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
Mapuche	0	8965	11210	20175	54,07 %
	1	5013	5741	10754	28,82 %
	2	1861	2171	4032	10,81 %
	3	350	391	741	1,99 %
	4	65	69	134	0,36 %
	5	13	10	23	0,06 %
	Más de 5	13	14	27	0,07 %
	99	764	662	1426	3,82 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>17044</b>	<b>20268</b>	<b>37312</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	61469	70132	131601	50,97 %
	1	37005	40095	77100	29,86 %
	2	15981	17257	33238	12,87 %
	3	3411	3617	7028	2,72 %
	4	584	598	1182	0,46 %
	5	137	133	270	0,10 %
	Más de 5	80	81	161	0,06 %
	99	3995	3634	7629	2,95 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>122662</b>	<b>135547</b>	<b>258209</b>	<b>100,00 %</b>

Tabla Nº 43. Actividad del Jefe de Familia<sup>316</sup>

Grupo	cod_acteco	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
Mapuche	1	8757	10741	19498	52,26 %
	2	2480	2581	5061	13,56 %
	3	521	491	1012	2,71 %
	4	39	18	57	0,15 %
	5	448	409	857	2,30 %
	6	103	70	173	0,46 %
	7	8	4	12	0,03 %
	8	761	1068	1829	4,90 %
	9	57	70	127	0,34 %
	10	23	28	51	0,14 %
	11	1455	2176	3631	9,73 %

<sup>316</sup> Código Actividad: 1: Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o Variable; 2: Trabajador y/o Profesional Independiente; 3: Comerciante o socio de Empresa Comercial Industrial o Constructora; 4: Sostenedor de Establecimiento Educacional; 5: Transportista de carga y pasajeros; 6: Empresario Agrícola; 7: Rentista de bienes raíces no agrícolas o de capitales mobiliarios; 8: Cesante. Persona desvinculada de un trabajo remunerado por contrato u honorarios; 9: Mayor de 65 años, sin pensión ni otros ingresos; 10: Inválido, menor de 65 años, sin pensión ni otros ingresos; 11: Dueño/a de casa, sin actividad remunerada; 12: Estudiantes de Educación Superior, de Escuelas Matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden o de Preuniversitarios; 13: Desconozco la información.



Grupo	cod_acteco	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
	12	82	90	172	0,46 %
	13	2310	2522	4832	12,95 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>17044</b>	<b>20268</b>	<b>37312</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	1	66701	76339	143040	55,40 %
	2	19177	19323	38500	14,91 %
	3	4153	3828	7981	3,09 %
	4	245	197	442	0,17 %
	5	3466	3169	6635	2,57 %
No Mapuche	6	799	630	1429	0,55 %
	7	127	95	222	0,09 %
	8	4459	5804	10263	3,97 %
	9	413	376	789	0,31 %
	10	142	148	290	0,11 %
	11	8241	11470	19711	7,63 %
	12	636	654	1290	0,50 %
	13	14103	13514	27617	10,70 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>122.662</b>	<b>135.547</b>	<b>258.209</b>	<b>100,00 %</b>

Tabla Nº 44. Ingresos económicos: No considera Grupo<sup>317</sup>

Ingreso Bruto	Hombres	Mujeres	Total general	%
1	16.461	22.398	38.859	13 %
2	24.924	33.507	58.431	20 %
3	24.649	28.779	53.428	18 %
4	17.855	18.804	36.659	12 %
5	13.859	13.374	27.233	9 %
6	11.437	10.923	22.360	8 %
7	8.150	7.632	15.782	5 %
8	7.102	6.287	13.389	5 %
9	5.532	5.089	10.621	4 %
10	9.743	9.029	18.772	6 %
<b>Total general</b>	<b>139.712</b>	<b>155.822</b>	<b>295.534</b>	<b>100 %</b>

Tabla Nº 45. Grupo de Dependencia (sólo con datos)

Grupo	codsexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	Hombres	6.251	7.779	512	14.542
	Mujeres	7.314	10.013	521	17.848
<b>Total Mapuche</b>		<b>13.565</b>	<b>17.792</b>	<b>1.033</b>	<b>32.390</b>
No Mapuche	Hombres	37.798	57.376	13.458	108.632

<sup>317</sup> Código Ingreso Familiar: 1: De 000 a 177.000; 2: De 177.001 a 270.000; 3: De 270.001 a 356.000; 4: De 356.001 a 470.000; 5: De 470.001 a 588.000; 6: De 588.001 a 722.000; 7: De 722.001 a 939.000; 8: De 939.001 a 1.220.000; 9: De 1.220.001 a 1.898.000; 10: De 1.898.001 o más.

Grupo	cod_sexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
	Mujeres	41.575	67.338	13.302	122.215
<b>Total No Mapuche</b>		<b>79.373</b>	<b>124.714</b>	<b>26.760</b>	<b>230.847</b>
<b>Total general</b>		<b>92.938</b>	<b>142.506</b>	<b>27.793</b>	<b>263.237</b>
<i>Porcentaje</i>					
Mapuche	Hombres	43 %	53 %	4 %	100 %
	Mujeres	41 %	56 %	3 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>42 %</b>	<b>55 %</b>	<b>3 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	35 %	53 %	12 %	100 %
	Mujeres	34 %	55 %	11 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>34 %</b>	<b>54 %</b>	<b>12 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 46. Rama Educacional

Grupo	cod_sexo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
Mapuche	Hombres	9.494	5.168	14.662
	Mujeres	11.909	6.064	17.973
<b>Total Mapuche</b>		<b>21.403</b>	<b>11.232</b>	<b>32.635</b>
No Mapuche	Hombres	80.751	29.062	109.813
	Mujeres	92.025	31.313	123.338
<b>Total No Mapuche</b>		<b>172.776</b>	<b>60.375</b>	<b>233.151</b>
<b>Total general</b>		<b>194.179</b>	<b>71.607</b>	<b>265.786</b>
Mapuche	Hombres	65 %	35 %	100 %
	Mujeres	66 %	34 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>66 %</b>	<b>34 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	74 %	26 %	100 %
	Mujeres	75 %	25 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>74 %</b>	<b>26 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 47. Educación de los Padres: Padre

Grupo	codsexo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	Hombres	1.250	13.412	14.662
	Mujeres	1.300	16.673	17.973
<b>Total Mapuche</b>		<b>2.550</b>	<b>30.085</b>	<b>32.635</b>
No Mapuche	Hombres	20.709	89.104	109.813
	Mujeres	20.038	103.300	123.338
<b>Total No Mapuche</b>		<b>40.747</b>	<b>192.404</b>	<b>233.151</b>
<b>Total general</b>		<b>43.297</b>	<b>222.489</b>	<b>265.786</b>
Mapuche	Hombres	9 %	91 %	100 %
	Mujeres	7 %	93 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>8 %</b>	<b>92 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	19 %	81 %	100 %
	Mujeres	16 %	84 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>17 %</b>	<b>83 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 48. Educación de los Padres: Madre

Grupo	codsexo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	Hombres	1.271	13.391	14.662
	Mujeres	1.295	16.678	17.973
<b>Total Mapuche</b>		<b>2.566</b>	<b>30.069</b>	<b>32.635</b>
No Mapuche	Hombres	18.117	91.696	109.813
	Mujeres	17.833	105.505	123.338
<b>Total No Mapuche</b>		<b>35.950</b>	<b>197.201</b>	<b>233.151</b>
<b>Total general</b>		<b>38.516</b>	<b>227.270</b>	<b>265.786</b>
Mapuche	Hombres	9 %	91 %	100 %
	Mujeres	7 %	93 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>8 %</b>	<b>92 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	16 %	84 %	100 %
	Mujeres	14 %	86 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>15 %</b>	<b>85 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 49. Estudiantes que Efectivamente Rinden PSU

Grupo	Rinde	No Rinde	Total general
Mapuche	32.098	5.214	37.312
No Mapuche	229.950	28.272	258.222
<b>Total</b>	<b>262.048</b>	<b>33.486</b>	<b>295.534</b>

## CIFRAS GLOBALES DE SELECCIONADOS

Tabla N° 50. Procedencia

Región	Hombres	Mujeres	Total general	% Mapuche por Región
1	39	38	77	0,66 %
2	44	64	108	0,92 %
3	35	37	72	0,61 %
4	62	89	151	1,29 %
5	346	361	707	6,03 %
6	158	212	370	3,16 %
7	181	206	387	3,30 %
8	695	840	1.535	13,09 %
9	735	1.054	1.789	15,26 %
10	502	753	1.255	10,70 %
11	55	80	135	1,15 %
12	81	92	173	1,48 %
13	1.881	2.457	4.338	37,00 %
14	226	338	564	4,81 %
15	29	34	63	0,54 %
<b>Total general</b>	<b>5.069</b>	<b>6.655</b>	<b>11.724</b>	<b>100,00 %</b>

Tabla N° 51. Género

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general	% Mujeres
Mapuche	5.069	6.655	11.724	56,76 %
No Mapuche	51.354	57.684	109.038	52,90 %
<b>Total general</b>	<b>56.423</b>	<b>64.339</b>	<b>120.762</b>	<b>53,28 %</b>

Tabla N° 52. Edades

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general
Mapuche	20,22	19,90	20,04
No Mapuche	20,03	19,76	19,89
<b>Total general</b>	<b>20,05</b>	<b>19,78</b>	<b>19,91</b>

Tabla N° 53. Composición de los Grupos familiares

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general
Mapuche	4,00	3,95	3,97
No Mapuche	4,09	4,04	4,07
<b>Total general</b>	<b>4,08</b>	<b>4,03</b>	<b>4,06</b>

Tabla N° 54. Parentalidad

Grupo	cod_aluvi v		Hombre s	Mujere s	Total general	%
Mapuche	3	Con ambos Padres	2.215	2.634	4.849	41 %
	2	Mi madre	1.939	2.847	4.786	41 %
	4	Otros parientes	538	736	1.274	11 %
	1	Mi Padre	228	254	482	4 %
	6	Sólo	97	90	187	2 %
	7	Con mi pareja	50	92	142	1 %
	5	Hogar de menores	2	2	4	0 %
	<b>Total Mapuche</b>			<b>5.069</b>	<b>6.655</b>	<b>11.724</b>
No Mapuche	3	Con ambos Padres	22.513	23.551	46.064	42 %
	2	Mi madre	17.245	21.334	38.579	35 %
	4	Otros parientes	4.047	5.331	9.378	9 %
	0		4.538	4.387	8.925	8 %
	1	Mi Padre	2.026	1.990	4.016	4 %
	6	Sólo	630	551	1.181	1 %
	7	Con mi pareja	349	530	879	1 %
	5	Hogar de menores	6	10	16	0 %
<b>Total No Mapuche</b>			<b>51.354</b>	<b>57.684</b>	<b>109.038</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 55. Educación Superior Familiar

Grupo	est_edsup	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
Mapuche	0	2.661	3.729	6.390	54,50 %
	1	1.495	1.868	3.363	28,68 %
	2	616	740	1.356	11,57 %
	3	105	127	232	1,98 %
	4	14	15	29	0,25 %
	5	2	2	4	0,03 %
	Más de 5	4	4	8	0,07 %
	99	172	170	342	2,92 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>5.069</b>	<b>6.655</b>	<b>11.724</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	22.192	26.955	49.147	45,07 %
	1	14.515	15.606	30.121	27,62 %
	2	7.014	7.633	14.647	13,43 %
	3	1.613	1.686	3.299	3,03 %
	4	278	287	565	0,52 %
	5	58	56	114	0,10 %
	Más de 5	27	30	57	0,05 %
	99	5.657	5.431	11.088	10,17 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>51.354</b>	<b>57.684</b>	<b>109.038</b>	<b>100,00 %</b>

Tabla N° 56. Actividad del Jefe de Familia

Grupo	cod_acteco	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
Mapuche	1	2.868	3.876	6.744	57,52 %
	2	800	885	1.685	14,37 %
	3	158	152	310	2,64 %
	4	11	7	18	0,15 %
	5	103	114	217	1,85 %
	6	31	16	47	0,40 %
	7	2	1	3	0,03 %
	8	223	361	584	4,98 %
	9	13	17	30	0,26 %
	10	4	6	10	0,09 %
	11	420	669	1.089	9,29 %
	12	28	35	63	0,54 %
	13	408	516	924	7,88 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>5.069</b>	<b>6.655</b>	<b>11.724</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	4.538	4.387	8.925	8,19 %
	1	27.064	32.054	59.118	54,22 %
	2	8.321	8.589	16.910	15,51 %
	3	1.697	1.563	3.260	2,99 %
	4	88	73	161	0,15 %

Grupo	cod_acteco	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
No Mapuche	5	984	930	1.914	1,76 %
	6	339	282	621	0,57 %
	7	76	59	135	0,12 %
	8	1.716	2.325	4.041	3,71 %
	9	144	119	263	0,24 %
	10	48	35	83	0,08 %
	11	2.926	4.060	6.986	6,41 %
	12	280	286	566	0,52 %
	13	3.133	2.922	6.055	5,55 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>51.354</b>	<b>57.684</b>	<b>109.038</b>	<b>100,00 %</b>

Tabla N° 57. Grupo de Dependencia (sólo con datos)

Grupo	codsexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	Hombres	1.899	2.824	313	5.036
	Mujeres	2.383	3.895	338	6.616
<b>Total Mapuche</b>		<b>4.282</b>	<b>6.719</b>	<b>651</b>	<b>11.652</b>
No Mapuche	Hombres	12.897	27.077	10.881	50.855
	Mujeres	14.207	32.284	10.797	57.288
<b>Total No Mapuche</b>		<b>27.104</b>	<b>59.361</b>	<b>21.678</b>	<b>108.143</b>
<b>Total general</b>		<b>31.386</b>	<b>66.080</b>	<b>22.329</b>	<b>119.795</b>
Mapuche	Hombres	38 %	56 %	6 %	100 %
	Mujeres	36 %	59 %	5 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>37 %</b>	<b>58 %</b>	<b>6 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	25 %	53 %	21 %	100 %
	Mujeres	25 %	56 %	19 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>25 %</b>	<b>55 %</b>	<b>20 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 58. Rama Educacional

Grupo	codsexo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
Mapuche	Hombres	4.081	985	5.066
	Mujeres	5.406	1.244	6.650
<b>Total Mapuche</b>		<b>9.487</b>	<b>2.229</b>	<b>11.716</b>
No Mapuche	Hombres	44.982	6.344	51.326
	Mujeres	50.632	7.020	57.652
<b>Total No Mapuche</b>		<b>95.614</b>	<b>13.364</b>	<b>108.978</b>
<b>Total general</b>		<b>105.101</b>	<b>15.593</b>	<b>120.694</b>
Mapuche	Hombres	81 %	19 %	100 %
	Mujeres	81 %	19 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>81 %</b>	<b>19 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	88 %	12 %	100 %
	Mujeres	88 %	12 %	100 %

Grupo	codsexo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
<b>Total No Mapuche</b>		<b>88 %</b>	<b>12 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 59. Educación de los Padres: Padre

Grupo	codsexo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	Hombres	728	4.341	5.069
	Mujeres	773	5.882	6.655
<b>Total Mapuche</b>		<b>1.501</b>	<b>10.223</b>	<b>11.724</b>
No Mapuche	Hombres	13.985	37.369	51.354
	Mujeres	13.801	43.883	57.684
<b>Total No Mapuche</b>		<b>27.786</b>	<b>81.252</b>	<b>109.038</b>
<b>Total general</b>		<b>29.287</b>	<b>91.475</b>	<b>120.762</b>
Mapuche	Hombres	14 %	86 %	100 %
	Mujeres	12 %	88 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>13 %</b>	<b>87 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	27 %	73 %	100 %
	Mujeres	24 %	76 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>25 %</b>	<b>75 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 60. Educación de los Padres: Madre

Grupo	codsexo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	Hombres	715	4.354	5.069
	Mujeres	775	5.880	6.655
<b>Total Mapuche</b>		<b>1.490</b>	<b>10.234</b>	<b>11.724</b>
No Mapuche	Hombres	12.084	39.270	51.354
	Mujeres	12.283	45.401	57.684
<b>Total No Mapuche</b>		<b>24.367</b>	<b>84.671</b>	<b>109.038</b>
<b>Total general</b>		<b>25.857</b>	<b>94.905</b>	<b>120.762</b>
Mapuche	Hombres	14 %	86 %	100 %
	Mujeres	12 %	88 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>13 %</b>	<b>87 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	24 %	76 %	100 %
	Mujeres	21 %	79 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>22 %</b>	<b>78 %</b>	<b>100 %</b>



Tabla N° 61. Puntajes Prueba de Selección Universitaria (PSU): De los que rinden PSU

Grupo	cod_sexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Sin Dato	Total general
Mapuche	Hombres	1.899	2.824	313	33	5.069
	Mujeres	2.383	3.895	338	39	6.655
<b>Total Mapuche</b>		<b>4.282</b>	<b>6.719</b>	<b>651</b>	<b>72</b>	<b>11.724</b>
No Mapuche	Hombres	12.897	27.077	10.881	499	51.354
	Mujeres	14.207	32.284	10.797	396	57.684
<b>Total No Mapuche</b>		<b>27.104</b>	<b>59.361</b>	<b>21.678</b>	<b>895</b>	<b>109.038</b>
<b>Total general</b>		<b>31.386</b>	<b>66.080</b>	<b>22.329</b>	<b>967</b>	<b>120.762</b>

Grupo	cod_sexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Sin Dato	Total general
Mapuche	Hombres	556,66	567,25	612,96	535,42	565,91
	Mujeres	545,78	555,71	594,03	543,12	554,03
<b>Total Mapuche</b>		<b>550,60</b>	<b>560,56</b>	<b>603,13</b>	<b>539,59</b>	<b>559,16</b>
No Mapuche	Hombres	573,20	580,18	637,73	567,92	590,52
	Mujeres	554,60	567,47	629,24	559,71	575,91
<b>Total No Mapuche</b>		<b>563,42</b>	<b>573,22</b>	<b>633,46</b>	<b>564,22</b>	<b>582,74</b>
<b>Total general</b>		<b>561,52</b>	<b>571,83</b>	<b>632,50</b>	<b>562,16</b>	<b>580,26</b>

Tabla Nº 62. Estudiantes Seleccionados por Universidad

Universidad	Mapuche	No Mapuche	Total general	% Por Univ	% Dist Mapu
UNIVERSIDAD ANDRES BELLO	1201	12557	13758	9 %	10,24 %
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN	1068	6780	7848	14 %	9,11 %
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHILE	946	5818	6764	14 %	8,07 %
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	742	2747	3489	21 %	6,33 %
UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO	723	1721	2444	30 %	6,17 %
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	632	1873	2505	25 %	5,39 %
UNIVERSIDAD DE CONCEPCION	553	5501	6054	9 %	4,72 %
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	460	4117	4577	10 %	3,92 %
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	379	784	1163	33 %	3,23 %
UNIVERSIDAD DE CHILE	371	5723	6094	6 %	3,16 %
UNIVERSIDAD MAYOR	326	3299	3625	9 %	2,78 %
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA METROPOLITANA	324	2218	2542	13 %	2,76 %
UNIVERSIDAD CENTRAL	320	2810	3130	10 %	2,73 %
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES	282	3225	3507	8 %	2,41 %
UNIVERSIDAD TECNICA FEDERICO SANTA MARIA	274	3857	4131	7 %	2,34 %
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO	272	3603	3875	7 %	2,32 %
UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION	259	1992	2251	12 %	2,21 %
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO	248	3663	3911	6 %	2,12 %
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	222	2426	2648	8 %	1,89 %
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE	221	5224	5445	4 %	1,89 %
UNIVERSIDAD CATOLICA SILVA HENRIQUEZ	215	1533	1748	12 %	1,83 %
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	195	1593	1788	11 %	1,66 %
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION	165	1074	1239	13 %	1,41 %
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	151	2054	2205	7 %	1,29 %

Universidad	Mapuche	No Mapuche	Total general	% Por Univ	% Dist Mapu
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE	148	1774	1922	8 %	1,26 %
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA	132	1528	1660	8 %	1,13 %
UNIVERSIDAD DE TALCA	131	2017	2148	6 %	1,12 %
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	120	456	576	21 %	1,02 %
UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO	101	3050	3151	3 %	0,86 %
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	83	1001	1084	8 %	0,71 %
UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS	72	894	966	7 %	0,61 %
UNIVERSIDAD DE TARAPACA	70	1837	1907	4 %	0,60 %
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL NORTE	68	2313	2381	3 %	0,58 %
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	64	1825	1889	3 %	0,55 %
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	53	1438	1491	4 %	0,45 %
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	46	1104	1150	4 %	0,39 %
UNIVERSIDAD ADOLFO IBAÑEZ	39	1897	1936	2 %	0,33 %
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	28	1637	1665	2 %	0,24 %
UNIVERSIDAD DE AYSÉN	20	75	95	21 %	0,17 %
<b>Total</b>	<b>11.724</b>	<b>109.038</b>	<b>120.762</b>		

## CIFRAS GLOBALES DE SELECCIONADOS – 6 UNIVERSIDADES

Tabla Nº 63. Procedencia

Región	Hombres	Mujeres	Total general	% Mapuche
1	1	1	2	0,08 %
2		2	2	0,08 %
3		1	1	0,04 %
4	3	2	5	0,21 %
5	7	7	14	0,59 %
6	19	19	38	1,59 %
7	62	70	132	5,53 %
8	234	221	455	19,08 %
9	261	297	558	23,40 %
10	283	450	733	30,73 %
11	12	28	40	1,68 %
12	6	10	16	0,67 %
13	34	56	90	3,77 %
14	127	171	298	12,49 %
15		1	1	0,04 %
<b>Total general</b>	<b>1.049</b>	<b>1.336</b>	<b>2.385</b>	<b>100 %</b>

Tabla Nº 64. Género

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general	% Mujeres
Mapuche	1.049	1.336	2.385	56 %
No Mapuche	5.910	5.966	11.876	50 %
<b>Total general</b>	<b>6.959</b>	<b>7.302</b>	<b>14.261</b>	<b>51 %</b>

Tabla Nº 65. Edades

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general
Mapuche	20,02	19,73	19,86
No Mapuche	19,96	19,68	19,82
<b>Total general</b>	<b>19,97</b>	<b>19,69</b>	<b>19,83</b>

Tabla Nº 66. Composición de los Grupos familiares

Grupo	Hombres	Mujeres	Total general
Mapuche	3,99	3,95	3,97
No Mapuche	3,96	3,91	3,94
<b>Total general</b>	<b>3,97</b>	<b>3,92</b>	<b>3,94</b>

Tabla N° 67. Parentalidad

Grupo	cod_aluivi		Hombres	Mujeres	Total general	%
Mapuche	3	Con ambos Padres	494	572	1.066	44,70 %
	2	Mi madre	390	547	937	39,29 %
	4	Otros parientes	98	129	227	9,52 %
	1	Mi Padre	39	41	80	3,35 %
	6	Sólo	19	21	40	1,68 %
	7	Con mi pareja	9	25	34	1,43 %
	5	Hogar de menores		1	1	0,04 %
	<b>Total Mapuche</b>			<b>1.049</b>	<b>1.336</b>	<b>2.385</b>
No Mapuche	3	Con ambos Padres	2.666	2.522	5.188	43,68 %
	2	Mi madre	1.915	2.175	4.090	34,44 %
	0		607	522	1.129	9,51 %
	4	Otros parientes	456	467	923	7,77 %
	1	Mi Padre	174	164	338	2,85 %
	6	Sólo	66	52	118	0,99 %
	7	Con mi pareja	25	61	86	0,72 %
	5	Hogar de menores	1	3	4	0,03 %
<b>Total No Mapuche</b>			<b>5.910</b>	<b>5.966</b>	<b>11.876</b>	<b>100 %</b>

Tabla N° 68. Educación Superior Familiar

Grupo	est_edsup	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
Mapuche	0	581	793	1.374	57,61 %
	1	297	343	640	26,83 %
	2	116	143	259	10,86 %
	3	18	25	43	1,80 %
	4	3	1	4	0,17 %
	5		1	1	0,04 %
	Más de 5 (6)	2	1	3	0,13 %
	99	32	29	61	2,56 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>1.049</b>	<b>1.336</b>	<b>2.385</b>	<b>100,00 %</b>
No Mapuche	0	2.756	2.987	5.743	48,36 %
	1	1.607	1.579	3.186	26,83 %
	2	674	633	1.307	11,01 %
	3	142	121	263	2,21 %
	4	20	15	35	0,29 %
	5	2	4	6	0,05 %

<b>Grupo</b>	<b>est_edsup</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total general</b>	<b>Porcentaje</b>
	Más de 5	4	2	6	0,05 %
	99	705	625	1.330	11,20 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>5.910</b>	<b>5.966</b>	<b>11.876</b>	<b>100,00 %</b>

Tabla N° 69. Actividad del Jefe de Familia

Grupo	cod_acteco	Hombres	Mujeres	Total general	Porcentaje
Mapuche	1	589	742	1.331	55,81 %
	2	154	194	348	14,59 %
	3	32	28	60	2,52 %
	4	3	1	4	0,17 %
	5	29	25	54	2,26 %
	6	8	4	12	0,50 %
	8	59	83	142	5,95 %
	9	4	4	8	0,34 %
	10	1		1	0,04 %
	11	94	145	239	10,02 %
	12	3	6	9	0,38 %
	13	73	104	177	7,42 %
	<b>Total Mapuche</b>		<b>1.049</b>	<b>1.336</b>	<b>2.385</b>
No Mapuche	0	607	522	1.129	9,51 %
	1	3.019	3.225	6.244	52,58 %
	2	818	744	1.562	13,15 %
	3	142	124	266	2,24 %
	4	15	6	21	0,18 %
	5	145	107	252	2,12 %
	6	35	33	68	0,57 %
	7	4	8	12	0,10 %
	8	239	303	542	4,56 %
	9	26	7	33	0,28 %
	10	1	7	8	0,07 %
	11	443	508	951	8,01 %
	12	26	22	48	0,40 %
13	390	350	740	6,23 %	
<b>Total No Mapuche</b>		<b>5.910</b>	<b>5.966</b>	<b>11.876</b>	<b>100 %</b>
<b>Total general</b>		<b>6.959</b>	<b>7.302</b>	<b>14.261</b>	

Tabla N° 70. Grupo de Dependencia

Grupo	codsexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	Hombres	498	515	32	1.045
	Mujeres	598	710	23	1.331
<b>Total Mapuche</b>		<b>1.096</b>	<b>1.225</b>	<b>55</b>	<b>2.376</b>
No Mapuche	Hombres	2.136	3.319	415	5.870
	Mujeres	2.256	3.349	340	5.945
<b>Total No Mapuche</b>		<b>4.392</b>	<b>6.668</b>	<b>755</b>	<b>11.815</b>
<b>Total general</b>		<b>5.488</b>	<b>7.893</b>	<b>810</b>	<b>14.191</b>

Grupo	cod_sexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Total general
Mapuche	Hombres	48 %	49 %	3 %	100 %
	Mujeres	45 %	53 %	2 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>46 %</b>	<b>52 %</b>	<b>2 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	36 %	57 %	7 %	100 %
	Mujeres	38 %	56 %	6 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>37 %</b>	<b>56 %</b>	<b>6 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla Nº 71. Rama Educacional

Grupo	cod_sexo	CientHumanista	TécnicoProfes	Total
Mapuche	Hombres	839	210	1.049
	Mujeres	1.085	250	1.335
<b>Total Mapuche</b>		<b>1.924</b>	<b>460</b>	<b>2.384</b>
No Mapuche	Hombres	4.969	939	5.908
	Mujeres	4.988	976	5.964
<b>Total No Mapuche</b>		<b>9.957</b>	<b>1.915</b>	<b>11.872</b>
<b>Total general</b>		<b>11.881</b>	<b>2.375</b>	<b>14.256</b>
Mapuche	Hombres	80 %	20 %	100 %
	Mujeres	81 %	19 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>81 %</b>	<b>19 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	84 %	16 %	100 %
	Mujeres	84 %	16 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>84 %</b>	<b>16 %</b>	<b>100 %</b>

Tabla Nº 72. Educación de los Padres: Padre

Grupo	cod_sexo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	Hombres	128	921	1.049
	Mujeres	127	1.209	1.336
<b>Total Mapuche</b>		<b>255</b>	<b>2.130</b>	<b>2.385</b>
No Mapuche	Hombres	988	4.922	5.910
	Mujeres	789	5.177	5.966
<b>Total No Mapuche</b>		<b>1.777</b>	<b>10.099</b>	<b>11.876</b>
<b>Total general</b>		<b>2.032</b>	<b>12.229</b>	<b>14.261</b>
Mapuche	Hombres	12 %	88 %	100 %
	Mujeres	10 %	90 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>11 %</b>	<b>89 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	17 %	83 %	100 %
	Mujeres	13 %	87 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>15 %</b>	<b>85 %</b>	<b>100 %</b>



Tabla N° 73. Educación de los Padres: Madre

Grupo	cod_sexo	Profesionales	No Profesionales	Total
Mapuche	Hombres	118	931	1.049
	Mujeres	134	1.202	1.336
<b>Total Mapuche</b>		<b>252</b>	<b>2.133</b>	<b>2.385</b>
No Mapuche	Hombres	887	5.023	5.910
	Mujeres	799	5.167	5.966
<b>Total No Mapuche</b>		<b>1.686</b>	<b>10.190</b>	<b>11.876</b>
<b>Total general</b>		<b>1.938</b>	<b>12.323</b>	<b>14.261</b>
Mapuche	Hombres	11 %	89 %	100 %
	Mujeres	10 %	90 %	100 %
<b>Total Mapuche</b>		<b>11 %</b>	<b>89 %</b>	<b>100 %</b>
No Mapuche	Hombres	15 %	85 %	100 %
	Mujeres	13 %	87 %	100 %
<b>Total No Mapuche</b>		<b>14 %</b>	<b>86 %</b>	<b>100 %</b>

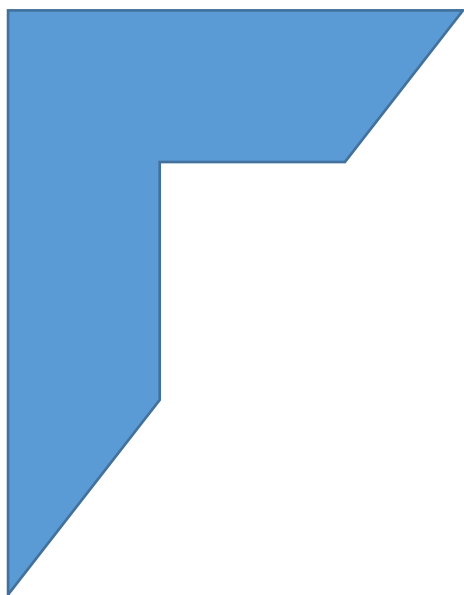
Tabla N° 74. Puntajes Prueba de Selección Universitaria (PSU): De los que rinden PSU

Grupo	cod_sexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Sin Dato	Total general
Mapuche	Hombres	498	515	32	4	1.049
	Mujeres	598	710	23	5	1.336
<b>Total Mapuche</b>		<b>1.096</b>	<b>1.225</b>	<b>55</b>	<b>9</b>	<b>2.385</b>
No Mapuche	Hombres	2.136	3.319	415	40	5.910
	Mujeres	2.256	3.349	340	21	5.966
<b>Total No Mapuche</b>		<b>4.392</b>	<b>6.668</b>	<b>755</b>	<b>61</b>	<b>11.876</b>
<b>Total general</b>		<b>5.488</b>	<b>7.893</b>	<b>810</b>	<b>70</b>	<b>14.261</b>

Grupo	cod_sexo	Municipal	Psubvencionado	Ppagado	Sin Dato	Total general
Mapuche	Hombres	558,29	571,83	612,78	562,88	566,62
	Mujeres	549,55	558,64	579,67	576,90	555,00
<b>Total Mapuche</b>		<b>553,52</b>	<b>564,19</b>	<b>598,94</b>	<b>570,67</b>	<b>560,12</b>
No Mapuche	Hombres	562,16	578,54	614,78	555,08	575,10
	Mujeres	547,33	569,59	632,64	544,41	564,76
<b>Total No Mapuche</b>		<b>554,50</b>	<b>573,98</b>	<b>622,78</b>	<b>551,45</b>	<b>569,85</b>
<b>Total general</b>		<b>554,29</b>	<b>572,33</b>	<b>621,03</b>	<b>554,54</b>	<b>568,08</b>

**Tabla N° 75. Puntajes Prueba de Selección Universitaria (PSU): Seis Universidades**

<b>Universidad</b>	<b>Mapuche</b>	<b>No Mapuche</b>	<b>Brecha</b>
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	568,70	588,26	20
UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION	547,16	560,62	13
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE	547,67	556,45	9
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	578,27	595,10	17
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	526,26	533,74	7
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	561,28	560,74	-1
<b>Promedio PSU</b>	<b>560,12</b>	<b>569,85</b>	<b>10</b>



**ANEXO N.º 10**  
**CUADROS RESUMENES**

<b>(RESUMEN 4 ETAPAS) PERFIL SOCIOCULTURAL DE ESTUDIANTES MAPUCHE (PREGRADO)</b>	
<b>1.- Quinquenio 1991 - 1995</b>	<b>2.- 1997- 2003 Datos universitarios regionales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza: Necesidad de ayuda externa / red de apoyo estatal</li> <li>• Urbano v/s rural: Priman universitarios Mapuche urbanos</li> <li>• Género: Más mujeres que hombres</li> <li>• Becas a indígenas: Insuficientes y concentradas en seis regiones</li> <li>• Intereses: Educación, Tecnología, Administración y Comercio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascendencia Mapuche Declarada (UFRO) en matrícula</li> <li>• Género: Mas hombres que mujeres</li> <li>• PAA: Puntajes en verbal y matemáticas inferiores</li> <li>• Notas de educación media: Promedios inferiores</li> <li>• Notas de titulación: Promedios inferiores</li> <li>• Necesitan semestres adicionales para terminar carrera</li> <li>• Aspectos cognitivos: Diferencias en conocimiento disciplinario básico, en matemática, razonamiento y análisis, comprensión lectora, resolución de problemas (estudiantes de liceos técnicos profesionales, del sector rural)</li> <li>• Aspectos socioeconómicos: Pobreza y falta de redes de apoyo</li> <li>• Identidad: El acceso es un mecanismo efectivo de distanciamiento de la condición étnica o por el contrario de autoafirmación de la identidad.</li> </ul>
<b>3.- A. nacional 4° medios 2008</b>	<b>4.- Aplicación variable étnica en SUA (2018)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes indígenas serian el 6.7 % de la población escolar</li> <li>• Género: Más mujeres que hombres (éxito de agenda de género)</li> <li>• Brechas y diferencias: La proporción de no indígenas en colegios Particular Pagado es de casi 10 veces la proporción de indígenas.</li> <li>• El colegio de origen de los indígenas es relacionado con el nivel socioeconómico</li> <li>• Sólo el 1 % de los estudiantes indígenas que estudió en colegios particulares pagados ingresa a la universidad. Un 38 % de colegios particulares subvencionados ingresa a la Educación Superior</li> <li>• PSU: Inscripción en menor cantidad para rendirla</li> <li>• Menores puntajes</li> <li>• Beneficios Gubernamentales: En un 80</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera vez pregunta étnica en Inscripción PSU</li> <li>• 295.534 personas inscritas y un 12.6 %, es Mapuche</li> <li>• Procedencia de un 37.6 % de la Región Metropolitana, sigue La Araucanía con 15 % y luego con el 11 % las del Biobío y Los Lagos</li> <li>• Género: Mas mujeres que hombres (54 % y 46 %)</li> <li>• Edades de 20.50 años promedio. Hombres Mapuche presentan 20.51 en tanto en las mujeres es de 20.49</li> <li>• Composición de los Grupos familiares es de 4.17 personas</li> <li>• Parentalidad: El 43 % vive con ambos padres, 37 % residen con la madre y en un 11 % con otros parientes.</li> <li>• Educación Superior Familiar: 54.07 % no tienen otra persona en Educación Superior, el 28.82 % presentan 1 familiar y un 10.81 % con 2 personas en la Educación Superior.</li> <li>• Actividad del Jefe de Familia: un 52.26 % “Trabajador Dependiente o Pensionado con Renta Fija y/o variable”. Sigue con un 13.56 % los “Trabajador y/o Profesional Independiente” y un 9.73 % como “Dueño/a de Casa, sin actividad remunerada”.</li> <li>• Ingresos económicos: 75 % percibe entre 0 a 470.000</li> </ul>

<p>% reciben algún tipo de beneficio</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resta un 21 % para cobertura total de indígenas con becas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dependencia: un 42 % son municipales, un 55 % de establecimientos particular subvencionado y un 3 % de instituciones particulares pagados</li><li>• Rama Educacional: un 66 % cursó Científico Humanista y el 34 % Técnico Profesional</li><li>• Educación de los Padres: Un 8 % refiere padre y madre profesionales</li><li>• Puntaje PSU siempre más bajos que los no Mapuche</li></ul>
--	---