

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

La escolarización de los mapuche de Chile y la nueva mirada del estado.

Elba Soto.

Cita:

Elba Soto (2009). *La escolarización de los mapuche de Chile y la nueva mirada del estado. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2277>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La escolarización de los mapuche de Chile y la nueva mirada del estado

Elba Soto¹

1. Contextualizando

Chile es un país que desde su creación (1810) ha buscado definirse como homogéneo. De acuerdo a la visión del Estado nacional todos los chilenos son vistos en términos de igualdad y en esa lógica, el interés del Estado ha sido “integrar” al diferente. Como consecuencia de eso, Chile se ha mostrado como país monocultural y la educación occidental orientada por el paradigma capitalista progresista ha materializado la negación de la identidad mapuche como cultura autónoma. A saber, la Ley de Instrucción Primaria de 1860, crea las bases y asegura que las escuelas entregarán *un* tipo de saber y enseñarán *una* lengua, la nacional. La ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, establece que “la educación primaria es obligatoria”, asegurando que en la escuela se enseñará español y que las clases se dictarán en español y no en otra lengua – e insistiendo en la enseñanza y reproducción de *un* tipo de conocimiento, el occidental y no otro.

O sea, a partir de esas dos leyes y de las prácticas pedagógicas impuestas en las escuelas, se niega la posibilidad de que los niños mapuche puedan dar continuidad a su cultura, lo que se

¹ Postdoctorado en Lingüística, IEL, UNICAMP, Brasil; Doctora en Educación, UNICAMP, Brasil; Magíster en Desarrollo Rural, UFSM, Brasil; Ingeniero Agrónomo, Universidad de Chile. Investigadora y profesora universitaria. Actualmente imparto cursos, doy charlas y conferencias y publico mis trabajos en Chile, Brasil y México. Celular: 56-9-7620 3714. E-mail: weichapan@gmail.com

materializa en que ellos sólo puedan vivir su cultura en los espacios de la familia y la comunidad. En la escuela no es posible hablar la lengua mapuche, aún más, es prohibido hablar *mapudungun* en el espacio de la escuela – cuestión aún presente en la memoria de los mapuche –, lo que ha desvalorizado la cultura mapuche y ha sido fundamental en la pérdida de nuestra lengua.

Es interesante recordar que a partir de 1913 diversas organizaciones mapuche emprenden luchas reivindicativas en las cuales la educación chilena, extranjera, ajena, es rechazada por esas organizaciones pues, ella pone en peligro nuestra lengua, desfigura la realidad, la historia y la cultura de nuestro pueblo. Por esos motivos se comienza a exigir el derecho a una educación pertinente, cuestión que es reprimida, especialmente durante la dictadura militar de Pinochet (1973 – 1990). A pesar de eso, ya en los años 80 del siglo pasado hay nuevas acciones indígenas, especialmente movimientos de reivindicación de los derechos del pueblo mapuche, lo que da lugar a una lucha persistente por las reivindicaciones territoriales y culturales hasta el punto en que resulta inútil cerrar los ojos ante aquella realidad. Así, en las últimas décadas el pueblo mapuche se ha tornado visible a los ojos de los chilenos, ya no hay dudas en relación a la existencia de nuestro pueblo.

La Ley n° 19.253, hoy más conocida como Ley Indígena, se promulga en 1993, después de más de un siglo de asimilación forzada y en un contexto de reivindicaciones y luchas del pueblo mapuche, más el clima de recuperación de la democracia. Esa ley, en teoría, apunta a proteger a los indígenas y a fomentar y colaborar en el llamado desarrollo de las etnias indígenas. Sin embargo, en el mundo mapuche esta ley ha sido y continúa siendo fuertemente criticada, especialmente por no considerar a los mapuche como pueblo y sí como individuos, por no tratar de manera adecuada la cuestión referente a la recuperación de los territorios usurpados y en tercer lugar, por la existencia de muchas faltas y fallas en lo relacionado al tratamiento de muchos aspectos culturales y otros que tocan los procesos sociales mapuche.

Así, la Ley Indígena daría un marco legal a la Educación Intercultural Bilingüe - EIB, no obstante como mostramos en nuestra tesis de postdoctorado (Soto 2006), sus in-especificidades evidencian la poca relevancia que lengua, cultura y educación tienen en la referida ley. A pesar de sus in-especificidades, esa Ley más la constitución de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI, estarían posibilitando implementar planes y programas de EIB en Chile.

Sin embargo, la situación del pueblo mapuche en Chile es difícil, tensa y violenta, hay una fuerte presión hacia los mapuche que reivindican sus derechos, lo que la sociedad chilena conservadora denomina “el conflicto mapuche”. En esa confrontación de fuerzas, el gobierno de Bachelet estaría buscando dar un marco legal que, quien sabe, permitiera re-pensar “el problema indígena”. Así, durante el año 2008, el Congreso no sólo debatió sobre El Convenio 169 y lo aprobó (aunque aún no esté clara la incorporación de algunos puntos vitales de ese convenio en su

aprobación en el parlamento chileno) sino que además en abril de ese año el gobierno publica un documento que no podemos dejar de mencionar, a saber, “Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad” que resume la acción del gobierno y lo que él entiende serían sus compromisos con el mundo indígena. Proablemente lo más significativo de ese documento sea su propósito explícito de “crear un nuevo esquema de gobernabilidad que permita la construcción de un Pacto Social por la Multiculturalidad”. Un discurso gubernamental complejo y complicado por sus innumerables implicancias.

Para nosotros es un avance discursivo que permite interpretar la realidad chilena desde el lugar de la diferencia – esta vez explicitado por la autoridad – que por tanto torna esa “diferencia” una forma de comprensión posible, alcanzable. Eso confrontado con la histórica negación de la diferencia asumida por la institucionalidad chilena. Sin embargo, ese reconocimiento de la diferencia presente en Chile también puede entenderse como una utopía, mientras no se den pasos firmes, efectivos, que permitan (re-)conocer la cuestión indígena y la diversidad cultural en Chile, lo que finalmente implicaría re-definir la identidad de los chilenos.

En ese contexto, aquí discutimos las experiencias educativas de un “jardín infantil étnico” implementado en la Escuela Básica “Chacuívi”, en Ranquihue Grande y experiencias de EIB en tres escuelas de enseñanza básica, localizadas en las comunidades San Ramón, Ranquihue Grande y Choque, del Lago Lleu-Lleu, en la VIII Región de Chile, con el objetivo de colaborar en la reflexión necesaria para viabilizar el establecimiento de la EIB en este país.

El material recopilado es producto del trabajo de campo que realizamos como parte de nuestras investigaciones mientras cursamos Doctorado en Educación, en Brasil. Nos interesa contribuir en la discusión de un tema polémico, como es la escolarización indígena en Chile y/o la educación intercultural, para lo cual damos visibilidad al discurso de los mapuche (que han vivenciado experiencias de EIB y que nos mostraron su versión sobre ese tema) y también al discurso de profesores *winka* o no mapuche (que han participado en experiencias piloto de EIB y que nos dieron su visión sobre ese asunto). Hacemos la reflexión y análisis desde la óptica transdisciplinar, bajo las luces del “Pacto por la Multiculturalidad”.

En este artículo reivindicamos el concepto interculturalidad como la interlocución entre naciones, pueblos y/o culturas diferentes; o sea, el reconocimiento de la presencia de un “otro” y la relación no jerarquizada o la creación de espacios de diálogo no jerárquico con ese “otro”. Defendemos que la EIB en Chile, en principio, debería estar enfocada por lo menos a los dos grandes polos de la relación intercultural en Chile: indígenas y no indígenas y debería ser pensada como lo que es pertinente en la escolarización de niños pertenecientes a culturas diversas en relación.

2. Una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en el Jardín Infantil Étnico de Ranquihue Grande

El “Jardín Infantil Étnico” de la comunidad Ranquihue Grande, forma parte de la ADI² del Lago Lleu-Lleu. Se trata de un jardín infantil creado por la JUNJI³ en 1992, con la finalidad de ser un jardín donde la familia tuviese participación, que en el año 1996 y a solicitud de las madres de los niños que asistían al jardín cambia de orientación y se torna un “jardín infantil étnico”. En el momento en que realizamos la investigación en terreno (año 2002), el jardín contaba con 25 niños y niñas, de los cuales 24 eran mapuche, de las comunidades Miquihue, El Malo y Ranquihue. Las responsables por este jardín infantil eran una educadora de párvulos, una asistente de párvulos y una funcionaria en la cocina, todas mapuche.

La metodología de investigación fueron visitas donde pudimos conocer a los niños, conversar con ellos y observar el proceso educativo, también conversamos con la funcionaria y la asistente de párvulos y entrevistamos a la educadora, a algunas de las madres de los niños del jardín y otros adultos de la comunidad. El objetivo fue rescatar la percepción de los participantes en la experiencia de ese “jardín”. Buscamos conocer las condiciones de trabajo y cómo se aplican ahí los principios de interculturalidad, cuál es la situación de la cultura mapuche en el sector del Lago Lleu-Lleu y cuál es la relación de las comunidades mapuche del sector con ese jardín infantil.

Constatamos la falta de materiales e infraestructura necesarios para el trabajo con los niños y lo reducido del espacio, además observamos que prácticamente no existe material didáctico para desarrollar actividades con los niños; ni recursos para adquirir ese tipo de material, ni condiciones para hablar la lengua mapuche o *mapudungun* con los niños, pues la profesora tiene conocimiento de la lengua mas no lo suficiente como para hablarla o escribirla y la asistente de párvulos tampoco conoce la lengua. La educadora y los padres colocan la enseñanza del *chedungun*⁴ como una cuestión fundamental para la permanencia de la cultura mapuche, explican que han solicitado recursos para contratar un(a) profesor(a) o monitor(a) que enseñe la lengua a los niños o capacite a las profesionales; pero no hay recursos que permitan implementar alguna de esas alternativas.

Una queja bastante repetida fue que la cultura mapuche no es tomada en serio por los *winka*. Según varias personas entrevistadas, la cultura es vista como “folklore” y sólo es mostrada en los eventos públicos de las escuelas, especialmente en las fiestas y cuando asisten autoridades.

² Área de Desarrollo Indígena. Está compuesta por 17 comunidades de tres municipios: Contulmo, Cañete y Tirúa. El municipio de Tirúa se ubica a 700 Km. de la capital, e históricamente se podría caracterizar por ser un sector donde la población es mayoritariamente indígena y por haber sido considerado área de conflicto político, debido a sucesivos intentos de recuperación de territorio.

³ Junta Nacional de Jardines Infantiles, institución del Estado.

⁴ Nombre de la lengua mapuche en la VIII Región.

El mismo hecho de que un alto porcentaje de mapuche hoy no hablen *chedungun*, según muchos entrevistados es una responsabilidad de los *winka*, especialmente una responsabilidad de las escuelas, donde por muchos años fue prohibido hablar la lengua mapuche, por lo cual hoy, ellos quieren recuperar nuestra lengua para sus hijos y nietos.

La educadora nos dijo que ella trata de incorporar en el currículo aspectos de la cultura mapuche, pero no tiene apoyo institucional, ni capacitación suficiente para alcanzar esa meta. Ha tratado de apoyarse en los *epew* o cuentos mapuche, ya que los cuentos han sido un mecanismo importante en la educación de los niños mapuche, sabiendo que eso no es suficiente en el currículo de un jardín infantil denominado “étnico”. También nos habló de la posibilidad de que no se pueda dar continuidad al “jardín” por falta de recursos e interés político de mantenerlo. No obstante, en las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad, percibimos que ésta valora positivamente la posibilidad de incorporar nuestra cultura a la educación institucionalizada.

En síntesis, el discurso de las personas mapuche entrevistadas mostró una interincomprensión entre los mapuche y los *winka*, lo que se evidencia en la falta de sentido que la experiencia de EIB en lo que respecta al “Jardín Infantil Étnico” – administrado por el Estado de los chilenos – tuvo para los mapuche. Según su discurso, el jardín no ha tenido éxito por falta de recursos, de apoyo institucional, de un currículo adecuado y una cuestión bastante destacada fue la falta de profesionales capacitados para desempeñarse en ese tipo de educación, especialmente profesores hablantes de *chedungun*. Con relación a la comprensión que el mapuche tendría del Estado chileno a través de esa experiencia educativa, las evidencias discursivas muestran sentidos de incomprensión o negación, o sea según su discurso el mapuche sería significado por el *winka* como un “otro” que él no consigue comprender, aceptar y valorar positivamente o el mapuche estaría siendo negado como un “otro”, como un diferente, distinto de los chilenos.

3. Experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en tres escuelas

En el sector donde realizamos la investigación, hubo experiencias piloto de EIB entre los años 1997 y 2000, ejecutadas por ONGs con apoyo de CONADI. Según Loncon & Martínez (1999), el objetivo de los proyectos habría sido implementar experiencias piloto de EIB que tuviesen en cuenta: su socialización, capacitación docente, participación de la comunidad en la escuela, formulación de proyectos educativos de EIB en cada escuela, elaboración de textos didácticos, proyectos específicos de inserción de la lengua y cultura mapuche en el currículo y realización de eventos culturales con la comunidad. El eje del enfoque metodológico habría sido la formación de capacidades en los propios actores escolares, con el objeto de que a través de sus

propias decisiones y confirmación de objetivos, ellos pudiesen implementar una propuesta flexible y participativa de EIB.

Aquí, damos a conocer experiencias piloto llevadas a cabo en tres escuelas públicas de las comunidades San Ramón, Ranquihue Grande y Choque. Utilizamos la misma metodología señalada en el caso del jardín infantil. No obstante, en este caso sólo mostramos las entrevistas realizadas a profesores, todos *winka* o no mapuche, buscando discutir los conceptos pedagógicos movilizadas por la EIB que tocan las nociones de multiculturalidad e interculturalidad. Aquí mostramos parte de entrevistas realizadas a los profesores responsables de esas escuelas.

El colegio de San Ramón era el más grande del sector y el mejor considerado por los habitantes de esa zona. Bien evaluado por el Ministerio de Educación contaba con la matrícula de niños de esa y otras comunidades del sector. A continuación mostramos parte de la entrevista realizada al director de esa escuela.

- Con relación a su opinión sobre la EIB, el director destacó: Vemos a los niños mapuche con las mismas capacidades y limitaciones de los otros. Entonces, no veo una diferencia para dar una educación distinta a la que entrega la escuela, no veo la necesidad.
- Con relación a la experiencia en los proyectos piloto, nos dijo: Es importante que se conozca la cultura mapuche, que se practique su lengua. Para nosotros es difícil hacerlo, porque no tenemos los conocimientos, ni tampoco los materiales donde investigar. Entonces, es algo sin los recursos necesarios para hacerlo.
- Respecto a la capacitación de los profesores, afirmó: con un par de cursitos es imposible.
- Sobre el currículo propuesto para esa experiencia, señaló: Realmente no hay claridad de objetivos, no hay contenidos. Es frustrante hacer un programa donde no se sepa al final para donde va, que usted no sepa lo que está haciendo.
- Con relación a las actividades, comentó: Había clase de lengua mapuche una vez por semana, con un monitor mapuche hablante de *chedungun*, asesorado por un profesor no mapuche.
- Sobre las evaluaciones de la experiencia, manifestó: No supe que hubiese alguna evaluación.
- Respecto a si los padres fueron consultados por el colegio, declaró: La verdad es que no se consultó a los padres para saber si ellos tenían interés en que sus niños tuvieran esa experiencia. Mas, ellos confían en la escuela y no cuestionan mucho lo que se está haciendo.
- Sobre la posibilidad de tener o no EIB en las escuelas de enseñanza básica, aseguró: que la conozcan, pero el otro problema es tener especialistas para hacerlo. Agregó que no estaba de acuerdo con imponer una cultura, que no estaba de acuerdo con los programas interculturales.

El colegio de Ranquihue Grande es pequeño, tiene pocos alumnos y en cada sala se efectúan clases para varios cursos. En la época de la investigación, todos los alumnos con

excepción de una niña eran mapuche. En esa escuela existía un equipo de palín (deporte mapuche) formado por alumnos de diversos cursos.

A continuación damos a conocer parte de la entrevista realizada a la directora:

- Respecto a su opinión sobre la EIB, nos dijo que a pesar del desorden con que se implementaron esos proyectos piloto, a los profesores les agradó conocer esa experiencia educativa.
- Cuando se le consultó sobre su percepción de los proyectos vivenciados en su escuela, comentó: es bueno haber realizado las experiencias, pues de los errores se pueden hacer cosas mejores.
- Sobre la capacitación a los profesores, recordó que: consistía en que nos entregaban antecedentes de la EIB. Todo el mundo hablaba del idioma mapuche y al final quedábamos tan desorientados, todos, que no sabíamos para donde íbamos. No era capacitación, llegábamos, conversábamos, discutíamos, le preguntábamos palabras, y hasta ahí llegaba todo, no, nadie nos capacitó.
- Sobre el currículo propuesto para esa experiencia educativa, afirmó que no hubo nada estructurado, nada y nunca tuvieron planes ni programas.
- Respecto a las actividades desarrolladas durante la experiencia, nos relató lo siguiente: la lengua era enseñada por un monitor apoyado por un profesor. Pero, a los niños no les gustaron los monitores y éstos no consiguieron controlar los cursos. Otras actividades fueron la enseñanza de artesanía y clases de cultura.
- Sobre la evaluación del proyecto, aseguró: no tuvimos evaluación, simplemente.
- Con relación a si los padres y madres habían sido consultados sobre la posibilidad de tener EIB en las escuelas, declaró que: a algunos padres les gustó la idea, otros fueron indiferentes y a algunos padres no les gustó, pues lo consideraron una pérdida de tiempo para sus hijos ya que ese conocimiento no les serviría en la vida de la ciudad ni en la continuación de sus estudios”.
- Por último, nos dijo que según su percepción: la EIB debería continuar, sino se va a perder todo.

El colegio de Choque es el más alejado del sector. Denota bastante cuidado, tiene una pintura mural mapuche en el patio, relativa al mito mapuche de Kai-kai y Treng-treng⁵. A continuación, mostramos parte de la entrevista realizada al profesor responsable del colegio:

- Respecto a su opinión sobre la EIB, opinó que: debería partir de la comunidad y hacer lo que ellos pidieran. Sistematizarlo, programarlo y ejecutarlo con personas que – en caso de que no hubiera profesores o especialistas – fuesen personas idóneas de la comunidad para apoyar todo lo que se refiera a cosmovisión y cultura. Que se realizara un proceso donde estuviesen todas las etapas de ejecución, que la evaluación se realizara en distintos ámbitos: entre los alumnos, profesores, padres, para ver si realmente se está haciendo lo que se programó, según las necesidades y expectativas de los padres y alumnos.

⁵ Mito fundador. Kai-kai es la serpiente del mar o lago y Treng-treng es la serpiente del cerro.

- Con relación a la experiencia en los proyectos en su escuela, afirmó: lo que vimos fue mucha recolección de información. No se realizó como correspondía. Nos decían que planeáramos, que se harían trabajos en la sala, que luego se iría evaluando, lo que nunca ocurrió. No hubo sistematización, cada escuela determinaba lo que hacía y lamentablemente, pienso que faltó un poco de sistematización, un ordenamiento respecto al proyecto y sus etapas.
- Sobre la capacitación a los profesores, nos dijo que: se realizaron cursos, pero eran pinceladas, porque no era un trabajo sistemático. Se realizaron talleres, sin embargo no eran rigurosos, en el sentido de prepararnos para aplicar eso en clase. También fuimos asesorados por monitores del sector, para dar clase de *chedungun* de primero a cuarto básico.
- Sobre el currículo propuesto para esa experiencia educativa, comentó que se creó una matriz curricular de primero a cuarto básico y se complementó en base al mismo currículo que existía antes, pero con introducción de la cultura. El mismo modelo anterior.
- Respecto a las actividades efectuadas durante el proyecto, nos dijo: el contenido de *chedungun* estuvo más relacionado a la enseñanza de números y vocabulario. Uno de los problemas que hubo en la enseñanza de la lengua fue que los profesores eran de la IX Región, los cuales tienen otra forma de hablar, otros fonemas, lo que dificulta el aprendizaje de los alumnos. También recordó que se entregó algunos contenidos con relación a la cosmovisión e historia mapuche.
- Preguntamos si hubo algún tipo de evaluación. Respondió: No hubo seguimiento sistemático de lo que era el proyecto, tampoco hubo una evaluación final.
- Cuando se conversó sobre la opinión de los padres de los niños del colegio sobre tener o no EIB en la escuela, nos explicó que: cuando se hace esa pregunta de manera directa, los padres dicen que no, porque la lengua no se usa en la ciudad, ni tampoco es enseñada en la educación superior, se trunca en octavo año. Él agregó que sin embargo, estudios hechos en la comunidad por antropólogos mostraron que alrededor de 90% de las personas mapuche tenía interés en la EIB. Según el profesor, cuando consultó a los padres algunos manifestaron interés, ya que junto a los proyectos de EIB “llegarían recursos económicos para esas familias”. Destacó el hecho de existir personas que ven la EIB como una cuestión relevante, que no debería ser truncada en octavo año.
- Acotó: hay personas de la comunidad interesadas en la EIB y otras que no lo están, ya que lo que se adquiere no es operacional, pues no tiene utilidad. A modo de ejemplo explicó que en este momento no hay necesidad de hablar *chedungun* cuando se busca trabajo o se va a la ciudad e inclusive el hecho de hablarlo dificulta el desempeño de los mapuche en español.

Así, en los trechos de las entrevistas, las evidencias discursivas muestran que no hay concordancia en la forma en que los profesores significan la EIB y su implementación es un asunto

polémico. No hay concordancia sobre el efecto que la EIB podría traer a los niños y comunidades mapuche y no mapuche. Inclusive, hay una dispersión de sentidos y no queda claro si la EIB traería algún tipo de beneficio a los alumnos. Hay una regularidad discursiva sobre la incapacidad que ha tenido el Estado para generar, administrar y llevar a cabo las experiencias en EIB y se sugieren algunas medidas que permitirían viabilizarla.

El análisis de los discursos nos muestra que a pesar de que los profesores significan la EIB de forma diferenciada, todos ellos dan visibilidad a la incapacidad de esas experiencias para alcanzar los objetivos colocados por los responsables de estos proyectos piloto, que recordemos proponían: implementar experiencias de EIB que tuviesen en cuenta: la socialización de la EIB, la capacitación docente, la participación de la comunidad en la escuela, la formulación de proyectos educativos de EIB en cada colegio, la elaboración de textos didácticos y de proyectos específicos de inserción de la lengua y la cultura mapuche en el currículo y la realización de eventos culturales con la comunidad, dando énfasis a la formación de capacidades en los propios actores escolares, con el objeto de que a través de sus propias decisiones y confirmación de objetivos, pudiesen implementar en sus escuelas una propuesta flexible y participativa de educación intercultural.

4. Consideraciones finales

En estas páginas mostramos algunas experiencias piloto de EIB, buscando elementos que nos permitan conocer lo que han sido esas experiencias – para los miembros de las comunidades mapuche y para los profesores que han tenido la responsabilidad de llevarlas a cabo en sus escuelas – y reflexionar sobre su significado. En ese sentido, a pesar de las fallas, faltas y límites que presentaron las distintas experiencias, valoramos el hecho de que se hayan efectuado y se continúen realizando experiencias orientadas a ese estilo de educación.

Como mostraron los discursos sobre las experiencias citadas, por el momento no hay posibilidades concretas de poner en práctica la EIB, pues no hay una comprensión institucional de la cultura mapuche y existe una inter-incomprensión entre los mapuche y los *winka* en términos de lo que esa diversidad significa, lo que *per se* niega las posibilidades de relación entre culturas diferentes.

5. Bibliografía

- GOBIERNO DE CHILE. **Ley de Instrucción Primaria de 1860.**
- **Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920.**
- **Ley Indígena nº 19.253.** 1993.
- **Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad.** 2008.
- LONCON, Elisa; MARTINEZ, Christian. ***Diagnóstico Sociocultural lingüístico de dos escuelas de comunidades mapuche de la provincia de Arauco: año 1998 – 1999.*** Temuco: Imprenta Kolping. 1999.
- SOTO, Elba. ***Mapudungun y processos de escolarização dos mapuche no discurso governamental e pedagógico no Chile.*** Campinas, Brasil. IEL / UNICAMP, Brasil. Pesquisa de pós-doutorado. 2006.