

Educar en ciudadanía **INTERCULTURAL**

Experiencias y

Capítulo 6

Editores

Juan Ansion
Fidel Tubino

Santiago Alfaro
María Elena González
Luis Mujica
Rita Segato
Marco Villasante



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

**FONDO
EDITORIAL**

Educación en ciudadanía intercultural
Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas

© 2007, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
Plaza Francia 1164, Lima 1, Perú. Teléfono 626 6140

© 2007, Red Internacional de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú

© 2007, Universidad de la Frontera (Chile)
Av. Francisco Salazar 01145 Temuco - Chile Casilla 54-D Fono: (56) 45 325000

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-00827
ISBN: 978-9972-42-789-3

Impreso en el Perú - Printed in Peru

PROYECTO RŪPŪ: UN PROGRAMA DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA ESTUDIANTES MAPUCHES

María Elena González Plitt

1. Antecedentes

La educación superior (y, en especial, los estudios universitarios) constituye una de las opciones más reconocidas para ascender en la vida; es, por lo tanto, una de las expectativas más comunes y trascendentes; y se vincula principalmente con los grupos socio-económicos de más escasos recursos, entre los que se encuentran las minorías étnicas por su permanente condición de vulnerabilidad económica. En consecuencia, dichas minorías ven en la educación un mecanismo para superar las barreras de la pobreza.

En términos de políticas de acceso a la educación superior existen varias perspectivas. Primero, está el reconocimiento y demostración repetida de que las políticas de ampliación de la oferta de oportunidades educacionales han aumentado el acceso a la educación superior universitaria. Sin embargo, mientras el número de alumnos ha aumentado, estas políticas no han sido igualmente exitosas para todos los alumnos. Segundo, los sistemas educativos reflejan y refuerzan los contextos socioeconómicos y políticos, y no pueden por sí mismos sobrepasar la discriminación y la desventaja que caracteriza a ciertos grupos dentro de la sociedad. De hecho, cualquier desigualdad que exista en otras esferas de la sociedad, se muestra como un factor que influye en la participación en las universidades.¹ Tercero, debido a estos patrones de influencia

¹ Compárese por ejemplo las características del estudiantado UFRO con el resto del sistema universitario nacional: 10,8% de alumnos mapuche y 20% de alumnos en condición de pobreza que han obligado a un gran esfuerzo económico institucional traducido en MM\$ 1.400 en crédito UFRO, 1.300 becas de alimentación, etc.

en la participación, cada política refuerza o desafía estos patrones de acceso y exclusión. Finalmente, cualquier intento de sobrepasar estas barreras histórico-sociales a la participación, asumiendo que todos los alumnos son iguales, está destinada al fracaso. Tratar lo desigual como igual es perpetuar la desigualdad o empeorarla.

Si bien la relación entre universidades y pueblos indígenas es bastante reciente en Chile, existen importantes iniciativas de algunas universidades por incorporar la temática de las relaciones interculturales e interétnicas, ya sea a consecuencia de la presión del mundo indígena o como consecuencia de políticas internas, con miras a establecer espacios de reflexión, de redefinición de las relaciones interétnicas y de apoyo a los procesos de desarrollo indígena, así como a la formación del creciente número de estudiantes indígenas que hoy accede a estas instituciones (Morales 1997).

La Universidad de La Frontera, institución de educación superior estatal, ha estado, desde sus inicios, comprometida con el desarrollo productivo, social, humano y natural de la región en que está inserta. Un contexto regional que se caracteriza por altos índices de pobreza y ruralidad, y por la persistencia de un conflicto interétnico no resuelto. Ello a pesar de ser al mismo tiempo una región con alto potencial humano, recursos naturales y diversidad cultural.

La Universidad de La Frontera cuenta con una población matriculada de más 7.300 estudiantes, de los cuales un 13% son mapuche. Se trata, por lo tanto, de una realidad muy particular que diferencia a esta universidad de las 25 universidades públicas y tradicionales del país, y que la transforma en la casa de estudios superiores con mayor presencia indígena en Chile. Concientes de esta realidad, a fines del año 2002, la Universidad de La Frontera se incorpora al Programa *Pathways to Higher Education*, que es financiado por la Fundación Ford y cuyo propósito es fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA) para estudiantes indígenas.

La participación de la Universidad de La Frontera en este programa es en calidad de institución piloto y se materializa a través de un proyecto global, con una duración estimada de cinco años. El propósito de este proyecto es fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA), dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas, de cada sexo, completen exitosamente sus estudios de pregrado. Estas políticas y programas, deberán proveer a los estudiantes beneficiarios de oportunidades específicas para mejorar su proceso de aprendizaje, incrementar sus tasas de graduación y desarrollar habilidades para continuar estudios de postgrado. El proyecto global fue denominado RÜPÜ ('camino' en la lengua indígena mapuche) ya que los estudiantes mapuche constituyen la población destinataria y, además, tal nombre mantiene al significado original de la palabra *Pathways*, contenida en el nombre del programa de la Fundación Ford.

El Proyecto RÜPÜ contempla dos fases. La Fase I, que abarcó tres años, se realizó en dos etapas. La primera etapa, con una duración de un año, estuvo orientada a generar conocimiento sobre la situación de la población estudiantil mapuche en la UFRO y sobre las actuales políticas de acción afirmativa existentes en esta universidad. La segunda etapa de la Fase I, con una duración de dos años, incluyó básicamente la elaboración, organización, aplicación y evaluación del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuches (PAAEM), delineado en la etapa anterior. La Fase II, que dura dos años, implica documentar el programa modelo basado en la experiencia de la fase anterior, difundir tal experiencia y sus resultados, y estimular la adopción de políticas, programas y medidas de AA en otras instituciones de educación superior en Chile.

2. Características de la población estudiantil mapuche

De acuerdo a los antecedentes obtenidos en el Censo 2002, la población indígena en Chile bordea las 700.000 personas, 4,6% de la población del total del país, de los cuales 204.195 pertenecen a la IX región. De este total

regional, un 99,52% es mapuche y los mapuches representan el 23,5% de la población total de la región. El 69% de los mapuche de la Araucanía habita en el medio rural, lo que condiciona gran parte de sus características a nivel regional. En general, la población mapuche censada en el ámbito nacional cuenta con educación superior en un 10,5%; mientras que en la Araucanía sólo el 4,1% tiene acceso a dicha educación. Ello es significativo si se considera que en el caso de los mapuches, la calidad de su inserción en la sociedad global parece depender prioritariamente de su nivel educacional.

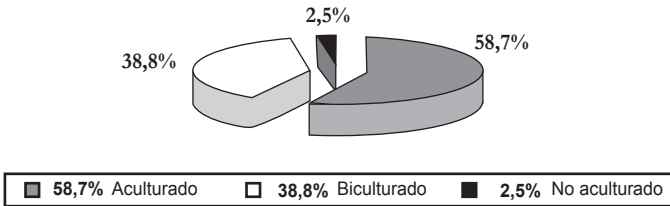
Con el propósito de identificar a los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera, la institución utiliza como criterio operacional la respuesta afirmativa o negativa que cada alumno entrega frente a la pregunta “¿Tienes ascendencia mapuche?”, contenida en el Formulario Integrado de Admisión (FIA) que se administra a los nuevos estudiantes al inicio de cada año académico. La información recogida en el FIA es luego registrada en las bases computacionales de datos de la institución. Por ser la FIA un instrumento de autorreporte, la distinción étnica efectuada en la Universidad de La Frontera se basa, en estricto sentido, en la ascendencia mapuche declarada (AMD) por el alumno.

El empleo de la AMD parece ser un criterio válido de clasificación, al menos cuando se le compara con el origen étnico de los apellidos del alumno; la casi totalidad de los alumnos que tienen uno o más apellidos mapuche presenta AMD (89,2%) y la casi totalidad de los alumnos que carecen de apellidos mapuche no presentan AMD (94,9%). Estos resultados revelan una alta convergencia entre el hecho de tener o no apellidos mapuche y presentar AMD.

Al igual como ocurre en la población mapuche general, los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera, exhiben importantes diferencias aculturativas. La mayoría de ellos, un 58,7%, está aculturado, esto es, tiene y demuestra un alto involucramiento en la cultura chilena mayoritaria y un bajo involucramiento en la cultura indígena. Además, un 38,8% es bicultural, es decir, posee un alto involucramiento en ambas culturas. Una cantidad mínima de los estudiantes mapuche, un 2,5%, es poco aculturado, o sea,

con un alto involucramiento en la cultura mapuche y uno bajo en la cultura chilena mayoritaria. No hay estudiantes que sean marginales culturales, esto es, que no estén involucrados en ninguna de las dos culturas (Saiz 2003).

Diferencias aculturativas entre estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera



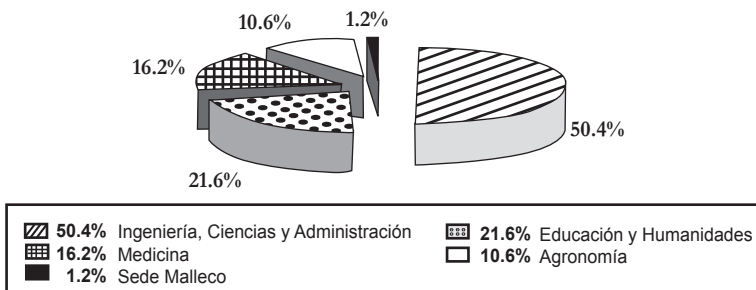
En los estudiantes con AMD, se observa que el ingreso a programas de pregrado de la institución en los últimos siete años, se ha mantenido estable, cercano al 10%, con una tendencia creciente. Sin embargo, se observa una clara subrepresentación: los mapuche en edad universitaria alcanzan al 23,7% de la población de la IX Región, en cambio los estudiantes de la UFRO con AMD procedentes de esta misma región sólo alcanzan al 14,6%. Esta brecha, que es de un 9,1%, sugiere que, para esta población mapuche regional, el principio de igualdad de oportunidades no opera fluidamente, al menos en términos del ingreso a la UFRO. Además, la población estudiantil mapuche evidencia una mayor presencia de hombres (58,1%) que de mujeres (41,9%). Considerando que en las poblaciones generales las distribuciones por sexo tienden a ser equilibradas, estos resultados parecen indicar que las mujeres mapuche tienen, al ser comparadas con los hombres, menores posibilidades de ingreso a la Universidad de La Frontera y que, por tanto, no estarían adecuadamente representadas en esta institución.

Un estudio realizado sobre el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en la Población Mapuche de la Región de la Araucanía, sostiene que las personas que declaran pertenecer al pueblo mapuche tienen, en general, menores niveles de logro en desarrollo humano que los que declaran no pertenecer a ningún pueblo; las cifras de IDH también muestran que ser mujer mapuche

habitante de las zonas rurales de la región de la Araucanía aparece como la situación de mayor superposición de inequidades. En relación a la educación, las mujeres mapuche que habitan en zonas rurales en la IX Región, alcanzan solo un 72% de alfabetismo y solo 4,3 años de escolaridad promedio (PNUD, UFRO y MIDEPLAN 2003). En cierto modo, el desigual acceso a la universidad por parte de las mujeres mapuche puede relacionarse con el comportamiento que, en general, a nivel regional, se presenta, como también a ciertos factores culturales y a algunas desigualdades sociales estructuralmente heredadas.

La cantidad de estudiantes con AMD se distribuye diferencialmente a través de las facultades (y sedes con carreras regulares). La Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración posee la mayor cantidad de estudiantes mapuche, 554 personas, cifra que representa el 50,4% del total de estos estudiantes en la UFRO. Le siguen, en orden decreciente, las Facultades de Educación y Humanidades con 238 (21,6%), Medicina con 178 (16,2%), y Ciencias Agropecuarias y Forestales con 117 (10,6%) y finalmente la sede Malleco con 13 estudiantes mapuche (1,2%).

Distribución de alumnos con AMD por Facultades



El número absoluto de estudiantes mapuche difiere entre las facultades o sedes. La presencia relativa de estos estudiantes al interior de cada una de estas divisiones es bastante similar. El porcentaje de estudiantes con AMD calculado en relación al total de estudiantes de cada facultad o sede varía desde 10,7 (Medicina) hasta 14,9 (Ciencias Agropecuarias y Forestales).

3. Situación académica de los estudiantes mapuche

Otra investigación para los últimos siete años nos ha permitido determinar con mayor claridad las diferencias en relación al nivel de aptitudes y conocimiento con que ingresan los estudiantes con AMD y los estudiantes sin AMD a la Universidad de La Frontera cada año. Todos los datos aptitudinales corresponden a resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y los datos sobre conocimientos corresponden al promedio estandarizado de las notas obtenidas por el alumno durante su educación media.

Considerando el promedio entre los puntajes de aptitud verbal y de aptitud matemática, los puntajes de los estudiantes mapuche y no mapuche tienden a crecer en ambos grupos a través de los años. Sin embargo, los estudiantes mapuche presentan puntajes sistemáticamente inferiores a los estudiantes no mapuche. La diferencia promedio entre los dos grupos es de 16,7 puntos.

La situación relativamente desmedrada que se observa en los niveles aptitudinales generales de los estudiantes mapuche se repite al analizar los niveles más específicos de las aptitudes verbales (PAA-V) y matemáticas (PAA-M). En estas dos clases específicas de aptitud, la diferencia promedio entre los dos grupos es muy similar a la obtenida con el nivel aptitudinal general. Este conjunto de resultados revela que los estudiantes mapuche, en comparación con sus compañeros no mapuche, ingresan a la universidad con desventajas académicas en términos de sus capacidades cognitivas y, consecuentemente, de su potencialidad para el aprendizaje.

Las notas de educación media logradas por los estudiantes mapuche versus los estudiantes no mapuche, indican que las diferencias son menos sistemáticas que las encontradas con los datos aptitudinales. Aún así es posible advertir una tendencia de los estudiantes no mapuche a presentar puntajes más altos en cuatro de los siete años analizados. En los otros tres años, los puntajes de ambos grupos se superponen (1997 y 2000) o bien son ligeramente superiores a favor de los mapuche (1998). En términos relativos, los estudiantes mapuche tienden a ingresar a la universidad con un menor nivel de dominio de los conocimientos que debieron adquirir en educación media, lo cual, junto con

su menor nivel aptitudinal, configura una condición inicial de claro desmedro cognitivo para el desempeño académico.

La Universidad, además, cuenta con una vía especial de admisión para estudiantes con ascendencia mapuche, que en estricto rigor es la única medida de acción afirmativa institucional especialmente dirigida a esta etnia. El análisis del comportamiento de esta vía permite constatar que durante el período 1990-2003, de un total de 696 vacantes ofrecidas por las distintas carreras solo 277 de ellas fueron finalmente ocupadas, lo cual equivale a un 32,6%. Estos resultados revelan claramente un desaprovechamiento de esta vía de admisión, aminorando, como consecuencia, su propósito de generar mayor igualdad de oportunidades y equidad en el acceso de estos estudiantes a la Universidad de La Frontera.

Al examinar las notas de titulación de los últimos cinco años, se constata que los estudiantes mapuche obtienen un promedio sistemáticamente inferior al promedio que obtienen los estudiantes no mapuche. Este menor nivel de aprendizaje que presentan los titulados mapuche revela que la Universidad no logra disminuir, ni menos eliminar, la brecha aptitudinal y de conocimientos observada entre estos dos grupos de estudiantes al momento de ingresar a la institución.

A partir del análisis de los estudiantes egresados desde el año 1997, se examinó el número de semestres adicionales que estos requirieron (más allá de la duración regular del correspondiente plan de estudios) para concluir su carrera. Con la excepción de los dos primeros años (1997 y 1998), se observa que los egresados mapuche tienden a requerir un promedio de semestres adicionales sistemáticamente mayor al requerido por los estudiantes no mapuche. Estos resultados indican que los estudiantes mapuche muestran un avance curricular menos fluido que los estudiantes no mapuche en las asignaturas que componen el plan de estudios de sus carreras.

El examen de la promoción ingresada a la Universidad en 1997 revela, a partir del tercer año, la existencia de un mayor porcentaje de estudiantes mapuche que de estudiantes no mapuche con causal de eliminación por rendimiento académico deficitario. En el primer año, sin embargo, se advierte una inversión

de estas diferencias, hecho que puede ser explicado por una discontinuidad temporal de los estudios al final del primer año, que resulta ser más extendida entre los estudiantes mapuche. En el segundo año, no se observan diferencias entre estos dos grupos. La mayor tendencia relativa de los estudiantes mapuche a incurrir en causal de eliminación sugiere que un rendimiento académico insuficiente sería responsable, al menos en parte, de la mayor dificultad con que estos estudiantes progresan en las mallas curriculares de sus carreras.

En la evolución de la promoción de 1997, se constata que en el primer, tercer y séptimo años un mayor porcentaje de estudiantes mapuche que de no mapuche abandona, temporalmente, la carrera. La tendencia observada entre los mapuche abandona 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 estudiantes bastante atrasados en su avance curricular. Muy probablemente, la significativa diferencia advertida en el primer año explique el menor porcentaje de estudiantes mapuche frente a los 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 estudiantes mapuche de primer año prefieren, en mayor medida que los no mapuche, abandonar provisionalmente sus estudios y esperar, luego de reintegrarse, una mejora en su rendimiento. Esta mayor persistencia para continuar en la Universidad, al menos durante los años iniciales, podría obedecer a una mayor valoración de la educación universitaria por parte de los estudiantes mapuche y/o a la percepción de inexistencia o escasez de futuras oportunidades de estudio que sean comparables a la que se tiene.

El examen de la evolución seguida por la promoción 1997 revela que la deserción entre los estudiantes mapuche tiende a darse con mayor intensidad relativa en las etapas tardías de la permanencia en la Universidad, muy posiblemente debido a niveles de rendimiento académico insuperablemente deficitarios en estudiantes muy atrasados. La extraordinaria mayor deserción observada en el primer año entre los estudiantes no mapuche apoya la idea, mencionada con anterioridad, de que estos estudiantes, en contraste con los

estudiantes mapuche, valorarían menos la educación superior o tendrían mayores oportunidades de reiniciar sus estudios universitarios.

Diversos factores inciden en las dificultades académicas que presentan los estudiantes mapuche durante su proceso de formación. Los estudios realizados durante el año 2003, que incorporan datos cuantitativos de la historia académica, antecedentes aportados por los propios estudiantes y los análisis realizados por los consultores externos, permiten dar cuenta de ello.

Entre los factores institucionales, destaca la inexistencia de estrategias para facilitar la integración al ambiente universitario, el que se caracteriza por el individualismo, la competencia y la organización informal de grupos de estudiantes “cerrados”, muchas veces formados por ex compañeros de colegios privados o de Liceos urbanos, a los que los estudiantes mapuche tienen escaso acceso. Asimismo, es importante mencionar el un bajo reconocimiento a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que se acentúa por la presencia de estilos de enseñanza que no consideran el aprendizaje social y cooperativo, aspectos característicos de los valores mapuche; además, es determinante el que no se promueva la identificación de los estudiantes con la Universidad, con la finalidad de generar sentido de pertenencia, de integración afectiva y de compromiso con la institución. Finalmente, es posible que los modelos pedagógicos y las estrategias instruccionales que sustentan la docencia universitaria no estén dando respuesta adecuada a las necesidades y requerimientos de los estudiantes mapuche.

La diferencia cultural, en especial el modelo de educación mapuche, constituye uno de los factores que explican las dificultades que presentan los estudiantes durante su proceso de formación universitaria. Modelo de enseñanza que en variados aspectos entra en contradicción con este último. En efecto, la educación mapuche se caracteriza por la reproducción oral de conocimientos y creencias, que se regulan mediante un sistema de normas y reglas que operan desde la cotidianidad en todos aquellos actos de convivencia social. El aprendizaje se desarrolla a través de la observación y reproducción de los actos, y los contenidos más abstractos se transmiten y adquieren en el *gylam* o conversación (Marimán 1997)

Entre los factores personales se señalan: (a) las diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico (en especial, en matemática, razonamiento y análisis, comprensión lectora y resolución de problemas), aspecto que se relaciona, con que, en general, la mayoría de estos estudiantes provienen de establecimientos técnico-profesionales, localizados en pueblos pequeños, rurales, con bajos indicadores de calidad educativa; (b) la insuficiencia de redes de apoyo social y familiar, producto de la distancia con los espacios de socialización y convivencia, con la consiguiente sensación de desarraigo; (c) la falta de apoyo, particularmente, en términos económicos, lo que en muchos casos determina condiciones deficientes para vivir y estudiar, especialmente en aquellos estudiantes que residen en hogares indígenas (residencias estudiantiles); y (d) las dificultades de los estudiantes para organizar su tiempo de estudio y enfrentar los ritmos y demandas académicas en la Universidad.

4. Situación de la Universidad de La Frontera

La Universidad de La Frontera ha planificado su desarrollo institucional de forma tal que le permita enfrentar los múltiples cambios y desafíos que plantean la sociedad global y el desarrollo científico tecnológico a la educación superior, apuntando, entre otros, a lograr la excelencia académica, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la formación basada en competencias y la pertinencia de los planes de estudio, la investigación y los servicios.

En el curso de su existencia y considerando estos objetivos, la Universidad de La Frontera ha implementado diversas iniciativas, necesarias para el mejor cumplimiento de su misión y objetivos estratégicos, que han ido en directo beneficio de todos los estudiantes. Entre ellas, se puede mencionar el desarrollo y mejoramiento de la infraestructura; el equipamiento tecnológico de aulas, laboratorios y bibliotecas; la creación de unidades de apoyo a proyectos e iniciativas de los estudiantes; y la generación de espacios e iniciativas para la práctica del deporte, la recreación y el uso de tiempo libre.

A lo anterior, se agregan aquellas medidas o acciones positivas que favorecen a estudiantes categorizados según su situación socioeconómica como vulnerables, que reciben algunos o todos los apoyos en financiamiento, rebaja de aranceles, becas alimenticias, servicio de salud, transporte y alojamiento, como medidas tendientes a permitir el acceso, la permanencia y la graduación en condiciones de equidad.

Por otra parte, se han implementado políticas y medidas tendientes a mejorar la docencia con nuevos planes curriculares y al fortalecimiento del cuerpo docente; a realizar el proceso de acreditación de carreras; a incentivar el intercambio y vinculación con otras universidades nacionales y extranjeras; a promover el aprendizaje del idioma inglés; y, recientemente, a generar un sistema de tutorías docentes para alumnos recién ingresados.

Finalmente y a partir del reconocimiento de las características socioeconómicas y culturales particulares de la región, la universidad ha realizado, desde su creación, una serie de acciones que dan cuenta de su compromiso con el desarrollo regional. Ejemplo de ello es que ya en el año 1986 pone en marcha el Centro de Estudios de la Araucanía, el cual se dedica a conocer y comprender al pueblo mapuche con actividades de investigación, extensión, encuentros interculturales y publicaciones. En 1987, la corporación define a la sociedad y cultura mapuches, junto al sistema agroindustrial y la salud, como una de sus tres líneas académicas de desarrollo prioritario. También en 1987 se sistematiza la vía especial de admisión para estudiantes mapuches, que en el año 2003 alcanza a 54 en 31 carreras. En 1994, poco después de la promulgación de la Ley 19.253, más conocida como Ley Indígena, que asume la temática indígena como política de Estado y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), con sede en Temuco, la Universidad de La Frontera crea el Instituto de Estudios Indígenas, a fin de disponer de una estructura adecuada, capaz de integrar y articular diferentes capacidades y recursos existentes en la universidad respecto de la temática mapuche con otras entidades académicas, indígenas, sociales y de cooperación.

Sin embargo, estas acciones en su mayoría se orientaron hacia el medio externo, sin considerar que las dinámicas de reproducción de las desigualdades y de homogeneización de los estudiantes indígenas se encuentran presentes a nivel de la educación superior y, por lo tanto, al interior de la institución. Como indicador de la existencia de las mismas se debe interpretar las dificultades académicas que presentan los estudiantes mapuche en la Universidad de La Frontera. Lo anterior da cuenta de la necesidad de responder adecuadamente al requerimiento de la equidad, lo que supone no solo el acceso a niveles superiores de educación sino también la consecución exitosa de los objetivos académicos y de formación universitaria.

5. Fundamentos de la intervención

Considerando lo anterior, y sobre la base de los estudios realizados por el equipo del proyecto RÚPŪ, que incorporan datos cuantitativos de la situación académica histórica de los estudiantes, antecedentes aportados por ellos mismos y análisis realizados por consultores externos, se concluye que los estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera tienden a estar expuestos a un contexto de inequidad educativa, la que además se mantiene tanto por factores personales como institucionales.

Con el fin de enfrentar esta condición de inequidad educativa y también los factores institucionales y personales que la mantienen, el proyecto RÚPŪ ha desarrollado diversas acciones en cinco grandes ámbitos:

1. Políticas institucionales: para fortalecer las acciones ya implementadas por la Universidad de La Frontera e incorporar, además, nuevas acciones tendientes a promover la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad.
2. Investigación: para generar conocimiento que sirva de insumo para el Programa y la generación de una política global de acción afirmativa y para sustentar la generación de un modelo de acción afirmativa para estudiantes originarios en universidades chilenas.

3. Orientación y apoyo para continuar estudios de postgrado: para orientar e informar a los estudiantes mapuche de los últimos niveles a fin de motivar la continuidad de estudios de postgrado y mejorar su probabilidad de inserción en estos programas.
4. Intercambio y vinculación interinstitucional: para generar redes con otras universidades participantes en el Programa *Pathways* con la finalidad de intercambiar experiencias, potenciar las líneas de acción de cada uno de los proyectos y fortalecer los vínculos interinstitucionales.
5. Implementación y evaluación de un Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM), núcleo central del proyecto en el que confluyen y convergen las acciones desarrolladas en los otros ámbitos.

El PAAEM constituye una intervención culturalmente sensible que, como propuesta, asume que la educación debe ir más allá de la tolerancia y la comprensión paternalista en el marco de una sociedad plural, en la cual se respetan las diferencias pero al mismo tiempo no se olvidan las desigualdades, puesto que cuando la diferencia se plantea aislada de la igualdad se generan mayores desigualdades (Elboj, Valls y Fort 2000: 129-141).

Para ello, la intervención se inserta en la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la que asume que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en el cual la construcción de la intersubjetividad es un elemento central, pues gracias a la actividad conjunta se crea un terreno socialmente compartido. La interacción social hace posible la ampliación y transformación de los sistemas cognitivos y el pensamiento compartido proporciona la posibilidad de participar en un proceso conjunto de toma de decisiones en el cual los participantes se pueden apropiar posteriormente de aquello que han construido con otros (Rogoff 1993).

Las acciones educativas derivadas de este enfoque permiten lograr el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que favorecen, además, el desempeño en contextos sociales mayores, cuestión que resulta altamente

relevante en el caso de los estudiantes mapuche. Además, la construcción de espacios colectivos en función de la pertenencia étnica permite fomentar los procesos de identidad social y cultural, y asumir una visión compartida de las problemáticas que como estudiantes universitarios mapuche deben enfrentar, lo cual también responde a necesidades altamente sentidas por este grupo. De este modo, se propicia la búsqueda de soluciones conjuntas y colectivas, y se asume un rol activo en el propio aprendizaje lo cual favorece el desarrollo de sentimientos de autoeficacia.

Un enfoque de este tipo, además, asume las ideas de Vygotsky, en el sentido de plantear que el desarrollo cognitivo se da a instancias de la mediación social, lo cual supone un aprendizaje colectivo facilitado por alguien más competente y de la mediación semiótica, fundamentalmente a través del lenguaje y los símbolos que permiten la internalización de lo aprendido. Este proceso se explica a través de la Ley de la Doble Función, referida a los procesos interpsicológicos (mediación social) mediante los cuales se aprende junto a otros, y a los procesos intrapsicológicos a través de los cuales el estudiante internaliza lo aprendido colectivamente por medio del lenguaje y los símbolos (Riviére 1994).

Como ya se ha señalado, la mediación social y semiótica facilita el desarrollo cognitivo y, en particular, dos tipos de procesos mentales superiores, explicados por la Ley de la Doble Función, según la cual un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: en un primer tiempo, a nivel social, y en un segundo tiempo, a nivel individual; en un primer tiempo, entre personas (interpsicológica) y en un segundo tiempo (intrapsicológica). Esto puede aplicarse de la misma manera a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores encuentran su origen en las relaciones entre los seres humanos” (Vygostky citado en Riviére 1994), es decir, a través de la internalización, se reconstruye de manera individual lo que se aprende en un proceso colectivo.

La relación existente entre desarrollo cognitivo y aprendizaje se explica a través del concepto de zona de desarrollo próximo. Vygostky planteaba que el

aprendizaje se produce sólo cuando los instrumentos, los signos, los símbolos y las normas de los compañeros de interacción pueden ser incorporados en función del nivel de desarrollo previo, es decir, el aprendizaje depende también del desarrollo potencial del sujeto; en este sentido, las habilidades de resolución de problemas que se aplican a la realización de tareas pueden ubicarse en tres categorías: a) aquellas realizadas independientemente por el estudiante, referidas a funciones que ya han madurado; b) aquellas que no pueden realizarse aun con ayuda; y c) aquellas que caen dentro de estos dos extremos, las que pueden realizarse con la ayuda de otros, pues se encuentran en un proceso de maduración (Riviére 1994).

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La participación en actividades culturales -como la enseñanza- bajo la guía de personas más hábiles en el uso de las herramientas culturales permite internalizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de problemas de un modo más efectivo que si se actuara individualmente.

Además, es necesario considerar que el desarrollo cognitivo está determinado y regulado por el desarrollo metacognitivo (control y regulación de los procesos cognitivos) y por la adquisición e internalización de utensilios de autorregulación; por ello, la metacognición ocupa un papel central en el proceso de internalización de lo aprendido (Riviére 1994). Aprender a resolver problemas requiere del desarrollo de estrategias de pensamiento para tomar decisiones sobre los conocimientos que se deben recuperar y vincularlos funcionalmente; este sistema de control supone procedimientos autorregulatorios que permiten monitorear en forma conciente y deliberada ciertos contenidos del pensamiento (Monereo y Castelló 2000).

Las estrategias cognitivas se relacionan con la interacción entre el aprendizaje de nuevos conocimientos y el conocimiento previo. Las

estrategias metacognitivas se refieren a la planificación, control y evaluación del aprendiz de su propia cognición y de los mecanismos de aprendizaje; permiten establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar las tácticas y los métodos de intervención más apropiadas, controlar su aplicación y tomar decisiones ulteriores a partir de los resultados obtenidos (Mateos 2001).

Lo anterior, como ya se ha señalado, supone el uso de una estrategia que implica activar intencionalmente conocimientos conceptuales y procedimentales para alcanzar ciertas metas de acuerdo a un determinado plan, en ello están involucradas dimensiones referidas a las metas del aprendizaje, el grado de control y regulación, el nivel de incertidumbre de la tarea y la complejidad de la secuencia de acciones. Por tanto, una secuencia adecuada para la enseñanza estratégica supone una transferencia progresiva del control de la tarea del docente al estudiante, de modo que el aprendizaje se vuelva más autónomo y responsable (Mateos 2001).

En este marco general de concepción del aprendizaje como un proceso social, las estrategias utilizadas se centran fundamentalmente en la interacción entre iguales en situaciones educativas. En este caso, el proceso de enseñanza/aprendizaje se caracteriza porque los que aprenden agregan nuevas formas de conocimiento a un conocimiento base, el nuevo conocimiento debe ser aplicado a nuevas situaciones y ello supone una reestructuración. Lo importante de este modelo es que los procesos relacionados con la adquisición y re-estructuración del conocimiento pueden ser más eficientes y eficaces si se realizan en situaciones de interacción social, pues en este contexto es probable que surjan preguntas, críticas e inquietudes que provoquen la re-estructuración antes mencionada.

En cuanto a los mecanismos de aprendizaje implicados en la interacción entre iguales, cabe destacar dos elementos centrales: el soporte intelectual que proporciona el grupo y el rol del conflicto. El aporte del soporte grupal se puede resumir en que la responsabilidad de generar nuevos conocimientos y comprensiones es compartida; a través de la observación de los otros, el participante conoce diversos modelos de procesos cognitivos y se comparte

la “experticia” que cada participante posee respecto a la tarea que se está desarrollando. El conflicto provoca la necesidad de elaborar y explicitar el propio punto de vista, la reestructuración del pensamiento a partir del surgimiento de puntos de vista divergentes y, por último, la internalización del nuevo conocimiento a nivel individual. Todos estos mecanismos de aprendizaje resaltan la importancia del lenguaje como reestructurador y regulador de los procesos cognitivos.

En términos más específicos, este enfoque de aprendizaje centrado en la interacción entre iguales propone estrategias que se pueden agrupar básicamente en tres tipos de relaciones sociales: relaciones de tutoría experto-novato, aprendizaje cooperativo y colaboración entre iguales (Damon y Phelps 1989).

Las tutorías experto-novato se basan en la idea de que un estudiante experto, que posee un mayor nivel de conocimiento y competencia, instruye a otro que se considera novato. Dado que las diferencias de edad son menores, la relación se mantiene en un clima informal y ello es una ventaja significativa. También esta forma de interacción entre iguales puede ser concebida en términos de una comunidad de aprendizaje, en la cual las personas aprenden interactuando con miembros más expertos de una comunidad para llegar a ser miembros plenos de la misma (Lave y Wenger 1991).

El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje se basa en la idea del trabajo conjunto para lograr un objetivo común, que se traduce en la consecución de resultados beneficiosos para todos los miembros del grupo, maximizando así el propio aprendizaje y el de los demás. Es importante señalar que las aplicaciones de esta estrategia de trabajo no se restringe sólo a contextos de aprendizaje formal, también ha mostrado ser eficaz en situaciones de aprendizaje informal. El objetivo de maximizar el aprendizaje lleva a todos los participantes a esforzarse y, además, a desarrollar una serie de habilidades metacognitivas e interpersonales (Jonhson, Jonhson y Holubec 1994).

Todos los antecedentes teóricos anteriormente expuestos, constituyen la base conceptual de la propuesta de intervención académica para los

estudiantes indígenas de la Universidad de La Frontera, que emplea un enfoque actualizado de los procesos de enseñanza/aprendizaje, incorporando, junto con ello, la mirada de atención a la diversidad que se requiere para trabajar efectivamente con esta población objetivo.

6. El Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM)

El PAAEM está basado, en lo fundamental, en las necesidades académicas y socioculturales que los estudiantes mapuches han manifestado en consultas directas y estudios realizados por RÚPÜ. Por otra parte, este programa se sustenta en acciones educativas colectivas en entornos informales de aprendizaje, cuestión que requiere inevitablemente de una amplia y comprometida participación de los propios estudiantes, por lo que el programa está concebido de forma tal que favorezca un empoderamiento de los alumnos como agentes de su propio desarrollo, mientras que el equipo del programa actúa detectando sus necesidades y facilitando su resolución.

El objetivo del PAAEM es implementar un conjunto de actividades académicas, sociales, culturales y recreativas, que permitan aumentar significativamente las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y mejorar la probabilidad de continuar estudios de postgrado entre los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera. En este sentido, es importante explicitar que no se trata de un programa remedial o compensatorio, sino más bien de generar una red de relaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes usar el conocimiento de modo que transformen su pensamiento, promuevan su desarrollo y, más adelante, estén en capacidad de participar y beneficiarse de las múltiples culturas de la sociedad.

El programa de apoyo académico se organiza en torno a dos grandes ámbitos de intervención, un área académica y un área sociocultural, generando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales que posibiliten enfrentar de manera exitosa la vida universitaria en general.

El área académica tiene como objetivos inmediatos promover la participación de los estudiantes en actividades destinadas a mejorar el desarrollo de habilidades instrumentales que faciliten su desempeño académico; y desarrollar actividades orientadas a la nivelación y apoyo en la adquisición de conocimientos básicos para mejorar el rendimiento en asignaturas específicas.

Lo anterior se realiza a través de Talleres de Computación, Comunicación, Cursos y Programa de Tutorías (de apoyo académico).

El área sociocultural tiene como propósito apoyar el desarrollo socioafectivo de los estudiantes mapuche, generando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales que posibiliten enfrentar de manera exitosa la vida universitaria en general. Para ello, se realizarán actividades dirigidas a facilitar la inserción universitaria y a fomentar de la identidad cultural.

Lo anterior se realiza a través de Talleres (Desarrollo Socioafectivo, Relaciones Interpersonales, Autoestima, Mapudungun, Cultura mapuche); Foros (Sociedad y cultura mapuche); Eventos (Cine, Encuentros, Ferias, Actividades deportivas); e Iniciativas Estudiantiles.

Aunque la población objetivo de este programa son todos los estudiantes mapuche de la Universidad, se proponen actividades diferenciadas según el avance curricular, las áreas deficitarias y la procedencia geográfica de los mismos. También se ofrecen actividades específicas para los estudiantes de primer año, quienes en el año 2006 alcanzaron un total de un 18% de todo el ingreso. Considerar actividades diferenciadas permite ofrecer una mayor gama de alternativas, de manera que cada estudiante, de acuerdo a sus requerimientos y posibilidades, tenga mayor opción de participar en algunas de las actividades propuestas.

En la primera etapa del programa, la oferta de cursos y talleres se orientó esencialmente hacia aquellas áreas disciplinarias y de formación donde el problema de la retención y reprobación de estudiantes mapuche parecían más serias, las que se concentraban mayoritariamente en aquellas carreras vinculadas al área de las ciencias físicas y matemáticas,

agronomía e ingenierías en general. Para ello, se contó con la participación de doce académicos de esta universidad. Sin embargo, y en la medida en que el programa fue consolidándose, también fue experimentado transformaciones en el sentido de la ampliación y diversificación de sus actividades hacia áreas como educación y ciencias sociales, lo que ha permitido fortalecer y ampliar el número de académicos participantes, quienes en la actualidad, llegan a catorce de modo estable, número que se incrementa al considerar al conjunto de académicos que ha participado en actividades como talleres, charlas, seminarios y otros.

7. Evaluación y desafíos

A la fecha es posible constatar distintos grados de avance en cada uno de los ámbitos que abarca el proyecto. Si bien lo anterior no ha sido una tarea fácil, el nivel de logro alcanzado ha permitido que el Proyecto RÜPÜ sea reconocido como una iniciativa institucional que cuenta con el apoyo de la Rectoría y de los Cuerpos Colegiados de la Universidad. Lo anterior se evidencia en los cambios que se han producido en la política interna de la UFRO, en el sentido de dar mayores garantías institucionales de equidad tanto en el ingreso como en la permanencia de los estudiantes mapuches. Algunas evidencias de lo anterior son el que en los últimos años, por acuerdo del Consejo Académico, todas las carreras, sin excepción, deben ofrecer cupos a través de la Vía Especial de Ingreso para Estudiantes con Ascendencia Mapuche; así mismo, es muy significativa la destinación de un espacio físico para la construcción de la nueva sede del proyecto (*Riipi Ruka*), el reconocimiento formal, dentro de la carga académica, de las horas que los profesores destinan al proyecto RÜPÜ y al programa PAAEM; la incorporación, en el libro Memoria Institucional Anual de la Universidad, de los datos desagregados de los estudiantes mapuche, lo que constituye un reconocimiento público que la institución hace a la diversidad cultural de su estudiantado; la incorporación en el sistema de registro curricular de los estudiantes de las actividades realizadas en el PAAEM, como actividades extracurriculares no evaluadas; la incorporación en el FIA de

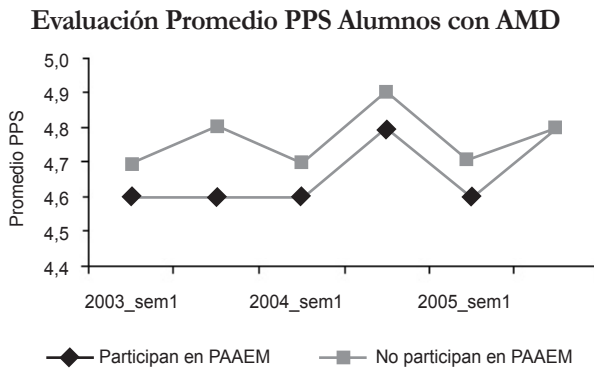
preguntas sobre la pertenencia del alumno a los diversos grupos originarios chilenos, su procedencia urbana-rural, su situación académico-laboral, su nivel de dominio de cinco idiomas, incluyendo mapudungún, y su acceso a recursos computacionales fuera de la Universidad. Estas acciones, entre otras impulsadas por el proyecto, dan cuenta del compromiso institucional con esta iniciativa.

También se ha avanzado de manera significativa en el ámbito de la investigación, produciendo conocimiento pertinente que da cuenta de la población estudiantil mapuche, lo que ha servido de insumo para el Programa y ha permitido fundamentar la necesidad de una política global de acción afirmativa. Para ello se han realizado diversos estudios que, además, se han difundido a través de presentaciones en congresos científicos y en eventos nacionales e internacionales, y de la publicación de manuscritos que dan cuenta de la experiencia desarrollada.

Con respecto a la orientación y apoyo para continuar estudios de postgrado, la Universidad, en coordinación con RÜPÜ, se ha involucrado a través de la Encargada de Intercambio Estudiantil tanto en la difusión entre los estudiantes mapuche de últimos años de la oferta existente de programas y de las becas de postgrado como en la asesoría para postular a tales ofertas. En el ámbito de intercambio y vinculación interinstitucional, se han generado redes con otras universidades participantes en el Programa *Pathways*, que han permitido el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta. Se espera que, en el futuro, apoyen el desarrollo de acciones concretas que potencien las iniciativas implementadas en cada institución. Una de las actividades más significativas implementada en este ámbito ha sido la realización de encuentros estudiantiles entre universidades *Pathways*, que no solo han fortalecido los lazos de colaboración, sino que, de manera muy especial para los estudiantes, han significado una experiencia muy enriquecedora, tanto en el plano personal como académico.

Finalmente, aunque hasta la fecha solo se puede dar cuenta de resultados preliminares, ya que los efectos de este tipo de intervención, por su naturaleza acumulativa y progresiva, no son inmediatamente detectables

en toda su magnitud, un análisis preliminar de las evaluaciones realizadas al PAAEM, que incluyen encuestas de satisfacción, reuniones de análisis con estudiantes y docentes, y el análisis de los rendimientos académicos de los estudiantes que participan en las actividades, da cuenta de una mejora importante en las condiciones a partir de las cuales los estudiantes indígenas enfrentan su proceso de aprendizaje. Evidencia de lo anterior es el resultado del análisis de los registros académicos institucionales, considerando los Promedios Ponderados Semestrales (PPS) y las notas de titulación, que ilustran impactos positivos. Ambos análisis involucran solo a estudiantes con ascendencia mapuche declarada (AMD) y comparan a aquellos que participan en el PAAEM (en al menos un curso o taller) versus aquellos que no participan.



En el gráfico, se contrasta el rendimiento de estos dos grupos según el Promedio Ponderado Semestral (PPS) obtenido en los seis últimos semestres (2003 a 2005). Para interpretar adecuadamente estos datos debe tomarse en cuenta que el PAAEM comenzó a ser progresivamente ofrecido a partir del segundo semestre de 2004. El examen de los tres semestres previos a la oferta del programa señala que los estudiantes participantes tenían un historial sistemático de menor rendimiento que el otro grupo. Esto indica que los alumnos mapuche que acuden al PAAEM son precisamente aquellos que presentan un aprendizaje

comparativamente deficitario. En los dos semestres que siguen a la oferta del PAAEM esta brecha se mantiene. Sin embargo, en el segundo semestre de 2005 esta brecha desaparece ya que los estudiantes participantes mejoran su aprendizaje hasta igualar el promedio de aquellos que no participan.

En el segundo gráfico se comparan, desde el 2004 hasta el 2006, las notas de titulación de los titulados mapuches que participaron en el PAAEM versus aquellos que no participaron. En los dos primeros años, aquellos que participaron se titularon con notas inferiores a aquellos que no lo hicieron. En los registros del año 2006, que incluyen de enero a marzo de este año, esta diferencia tiende a revertirse ya que aquellos que participaron obtuvieron una mejor nota de titulación que el otro grupo.

En síntesis, los cambios principales que se han evidenciado, producto del desarrollo del PAAEM, pueden resumirse en:

Mejor aprendizaje. Lo anterior da cuenta de una mejora auspiciosa en los rendimientos, considerando que los datos que se tiene hasta ahora son prometedores en el sentido de que parecen indicar que la intervención logra incrementar el aprendizaje de los estudiantes que participan en el PAAEM hasta igualar o superar aquellos que no participan.

Mejor adaptación a la vida universitaria. Los alumnos parecen tener una mejor inserción en el ambiente universitario y en el enfrentamiento de las exigencias académicas y sociales que este ambiente les demanda. Este cambio puede deberse a varios factores, a continuación se señalan algunos de ellos:

El PAAEM cuenta con actividades destinadas a facilitar la adaptación de los estudiantes, sobre todo de los de primer año. Por otra parte, los estudiantes de primer año cuentan con alumnos mapuche avanzados que ofician para ellos como tutores. Estas tutorías no se restringen solo al plano académico. Por último, el PAAEM permite que los estudiantes mapuche generen lazos entre ellos. Antes del PAAEM, este reconocimiento era muy difícil, incluso dentro de una misma asignatura. Este cambio en la situación ha posibilitado

la construcción de redes de amistad y apoyo social y académico entre estos estudiantes, muchos de los cuales, por su origen rural, deben vivir alejados de sus familias durante el periodo que permanece en la universidad.

Adquisición o reafirmación de su identidad étnica. Los cursos, talleres y actividades del área sociocultural del PAAEM y los vínculos interpersonales desarrollados entre los estudiantes los han puesto en contacto directo con las idiofacturas y manufacturas de su propia cultura, facilitando la adquisición de una identidad étnica en aquellos que no la tenían o reforzando la identidad étnica en aquellos que ya la tenían. Ilustrando con algunas manifestaciones de este cambio, los estudiantes han generado redes de contacto con comunidades mapuches han promovido campañas en ayuda a escuelas con alumnado mapuche y han desarrollado proyectos estudiantiles de adquisición y/o difusión de la cultura indígena.

Empoderamiento de los estudiantes. Paulatinamente y de modo bastante espontáneo los estudiantes mapuche se han ido organizando como una entidad estudiantil autónoma y han comenzado a desarrollar sus propias iniciativas y actividades dentro y fuera de la comunidad universitaria. Esta organización está siendo reconocida socialmente dentro de la institución como un actor relevante. El rol de RÜPÜ, más propiamente del PAAEM, ha sido respetar, apoyar y acompañar estas actividades, sin intervenir directamente en su generación, planificación, ejecución o evaluación, evitando asumir una posición paternalista o etnocéntrica.

8. Algunas reflexiones finales

Para quienes trabajamos en el proyecto RÜPÜ, y formamos parte de la comunidad académica de la Universidad de La Frontera, esta experiencia se ha transformado en uno de los aprendizajes más significativos de nuestro quehacer académico. Cuando asumimos este compromiso, lo hicimos con la certeza de que una iniciativa de esta naturaleza era no solo necesaria sino que también posible de implementarse en una institución como la UFRO. Lo anterior se sustentaba en que la

Universidad de La Frontera es una institución en la que, por definición y misión, todos sus miembros, de acuerdo a su rol, son considerados en igualdad de condiciones, con similares deberes y derechos. Sin embargo, tempranamente, descubrimos que esta definición que en lo conceptual apunta a la no discriminación, en la medida que constituye una declaración de principios que intenta salvaguardar los derechos de todos los integrantes de la comunidad universitaria, en la práctica implicaba una “invisibilidad” institucional de las diferencias existentes en los diversos grupos que componen la comunidad universitaria.

Durante los tres años de desarrollo del proyecto, hemos trabajado para que estas diferencias sean “visibles”, de manera de reconocernos como una institución plural y diversa, que respeta las diferencias pero no se olvida las desigualdades. Nuestra apuesta es contribuir a una comunidad humanizadora, socialmente responsable, hacia el adentro y el afuera de la Universidad, que contribuya al mejoramiento de la formación profesional, desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, imperativo ético insoslayable en los tiempos que transcurren.

Finalmente, si consideramos que uno de los aspectos críticos para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo social y económico de los pueblos lo constituye la capacidad para generar capital humano calificado, desarrollar programas como el PAAEM, que permiten atender a la diversidad cultural, constituyen un aporte a la generación de capital humano calificado, en un contexto de aseguramiento de la calidad y equidad en educación. En este contexto, las expectativas y al mismo tiempo los desafíos del todo el equipo humano que trabaja en el proyecto *RÜPÜ*, son que el proyecto y el Programa se consoliden, logrando, de esta forma, promover en la Universidad una política integral sobre los estudiantes mapuche que aporte al mejoramiento sostenido de su calidad de vida estudiantil, su rendimiento y sus expectativas educacionales a futuro.

9. Bibliografía

- Damon, D. y Phelps, E
1989 "Critical distinctions among three approaches to peer education".
International Journal of Educational Research, 13, pp. 9-19.
- Elboj, C., R. Valls, y M. Fort
2000 "Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información". *Cultura y Sociedad*, 12, 1, pp. 129-141.
- Jonhson, D., R. Jonson y E. Holubec
1994 *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E.
1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Mateos, M.
2001 *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ministerio de Educación
1998 *Cartografía Cultural de Chile*. Textos, IX Región. Chile
- Monereo, C. y M. Castelló
1997 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- PNUD, UFRO y MIDEPLAN
2003 *Índice de Desarrollo Humano en la Población Mapuche de la Región de la Araucanía*. Santiago de Chile
- Riviére, A.
1994 *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Rogoff, B.
1993 *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Saiz, J. L.
2003 *Valores en estudiantes universitarios mapuches: Una visión transcultural de su contenido, estructura, y jerarquía*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile.