

# Art. 2

## “Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile”

JOSÉ BENGOA

Art. 2

## ARTÍCULO 2\_ FORO I

## “Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile”

COMENTARIOS DE JOSÉ BENGOA<sup>1</sup>.

II DE ENERO DE 2007.

(Sin editar)

---

### Introducción

La Fundación EQUITAS me ha solicitado comentar el documento de base titulado “Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile, desde 1990: avances, obstáculos y desafíos para la política pública”. Se trata de un documento de 66 páginas dividido en ocho partes. El objetivo es confeccionar un “perfil” de la población indígena de Chile en base, casi exclusivamente, a datos censales. En la quinta parte se trata el tema del “acceso a la educación superior”.

Si bien se presentan muchos datos acerca de las características de la educación superior en Chile, no se responde a una pregunta central que estaría en la base de este debate, esto es, ¿cuántos son los estudiantes indígenas que cursan la educación superior en Chile? ¿Cómo ha cambiado el acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas en los últimos años en Chile? ¿Qué carreras o áreas de interés expresan los jóvenes indígenas en sus decisiones de ingreso a la educación superior? ¿Cuáles son los planteles educacionales donde se concentran jóvenes indígenas en la educación superior? Lamentablemente, estas preguntas que son relevantes no están siquiera abordadas en el estudio.

Es de extrañar que, consultadas las publicaciones de los organismos responsables de estos programas, tampoco hayamos podido obtener estas respuestas y datos evidentes. La última estadística que hemos encontrado es del año 1996, en que se otorgaron 1.179 becas a estudiantes universitarios, 131 en la I Región\*, aymaras se supone, 550 en la de la Araucanía, 91 en Concepción y 88 en la X Región. El monto de la beca era de un poco más de 300 mil pesos. Se ha anunciado recientemente que el año 2007 será de 506.142 pesos, pagaderos en nueve cuotas. Hay algunas instituciones de educación superior que, como incentivo, cobran solamente la beca

---

1. José Bengoa es profesor de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile y dirige el Proyecto Fondecyt: Identidad e Identidades, la Construcción de la Diversidad en Chile. [www.identidades.cl](http://www.identidades.cl)

\* Los estudios fueron realizados con anterioridad a la creación de dos regiones, por lo tanto la clasificación regional de diferentes localidades puede haber variado respecto a la división regional actual del país.

como arancel. La Presidenta de la República, en un discurso reciente, ha señalado que en 2007 se llegará a 40 mil becas indígenas, lo que significa un alza muy significativa, tanto en los números como en los montos. El año 2003 había solamente 28 mil becas.

Habría que reflexionar en torno a la incapacidad de construir estos datos elementales para poder hablar de “acceso a la educación superior”. Consultados los autores del estudio publicado sobre “Educación indígena en Chile”, por Cedem/Fundación Ford, el año 1997, Alvaro Bello y Angélica Wilson<sup>2</sup>, señalaron las dificultades enormes que tuvieron para obtener este tipo de datos detallados. Un observador ingenuo podría pensar que la mejor propaganda de un gobierno sería presentar las listas con nombre y apellido de todos los becarios, la carrera que siguen, el plantel donde estudian. El año 1994 se publicaron esos datos en detalle en una evaluación de los primeros tres años de becas universitarias. Pareciera que, junto con la opacidad del Estado chileno, los temores a una cierta crítica indefinida, una buena dosis de desorden, se une el temor de que se vea un programa quizá de dimensiones muy grandes, y que contradice el tono a veces “plañidero” de las demandas de este sector y que contagia a quienes estudian este tipo de temas.

Lo concreto es que esas cifras elementales no existen, no han sido presentadas a este foro y, por lo tanto, hay muy poco que decir, muy poco sobre lo cual sostener una real política de “acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior”.

Tenemos, en esta materia, la experiencia cotidiana como profesores universitarios. El semestre pasado, en un curso de Pedagogía en Historia de una universidad de Santiago, de sesenta estudiantes quince eran de origen mapuche y, la mayor parte de ellos, tenía beca indígena. En otro curso en la Universidad de Concepción, también dictado el año recién pasado, me encontré con cinco estudiantes becados. Mi colega y co-investigador de la Universidad de Tarapacá en Arica, Emilio Fernández Canque, tiene un censo de estudiantes aymaras en esa sede universitaria. Son 1.567 estudiantes, muchos de ellos con beca indígena. Hace un año me reuní con una agrupación de “estudiantes mapuches” de la Universidad de la Frontera, y eran varios miles los que tienen ascendencia indígena, aunque una minoría, me señalaban, están organizados. Si hubiese que caracterizar con sentido histórico el período que estamos viviendo en materia de relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad chilena, no dudaría en afirmar que el acceso de los jóvenes indígenas a la enseñanza superior, y en particular a las universidades, es el fenómeno más relevante e

---

2. Angélica Wilson, Alvaro Bello, Sergio González, Pablo Marimán. *Pueblos indígenas educación y desarrollo*. Cedem/Instituto de Estudios Indígenas de la UFRO. Santiago (1997).

importante. Ha sido una política activa, creadora y exitosa de los tres últimos gobiernos. Como toda política de inversión en educación, nunca se sabe cuáles serán sus consecuencias en materia de desarrollo, de procesos políticos, etc. Lo que no puede caber duda es que la masividad del proceso educacional es tan grande<sup>3</sup> que existirá un antes y un después en la trayectoria de los pueblos indígenas. Lamentablemente, nada de esto se trata en el documento al que nos debemos referir.

---

### 1. Consideraciones desde una perspectiva histórica: la transmisión cultural

Abordar el tema del “acceso de los indígenas a la educación superior” sin una perspectiva histórica podría conducir a enormes equivocaciones. Más aun, podría llevar a una interpretación peligrosamente discriminatoria de los datos, como se puede ver en las conclusiones al hablar de “brecha educativa”, concepto de una enorme ambigüedad y que criticaremos en estas próximas líneas. En la medida que se establece una categoría étnica como discriminatoria (“tamaño de la población indígena”), se puede suponer que esa condición sería la que entrega las explicaciones causales, lo que no siempre es así.

En Chile al hablar de pueblos, poblaciones o grupos indígenas, no debemos perder de vista que, mayoritariamente, se trata del “pueblo mapuche”. Sin menospreciar a otros “pueblos” indígenas de Chile, la presencia de la “cuestión indígena” a lo largo de la historia del país, es la presencia de la cuestión mapuche o araucana, como se la denominaba antiguamente. Es por ello que, sin una caracterización mínima de esta sociedad, es imposible comprender el fenómeno del comportamiento educacional.

La sociedad mapuche fue históricamente una “sociedad ágrafa”. Más aún, hasta el día de hoy la base de la cultura mapuche sigue siendo ágrafa. Explicaremos este asunto.

En la página 13 del documento los autores perciben que “entre los grupos indígenas se registra una mayor presencia de menores de 15 años y de adultos de 60 años y más”, en los hogares rurales, habría que agregar. Efectivamente, la composición de los hogares mapuches rurales, que son los que van a dar el peso de esta tendencia,

---

3. La población total indígena entre los 15 y 30 años es de, aproximadamente, 170.000 personas. Si calculamos un 70% urbana y un 30% rural tenemos que la proveniente de las comunidades sería de un poco más de cincuenta mil niños y jóvenes. Es bien sabido que las becas están principalmente focalizadas hacia este sector. El año 2007 se ofrecen 40.000 becas, lo que en términos de proporcionalidad del programa es enorme, es casi un programa de cobertura total, ya que, evidentemente, no toda la población está obligada a estudiar.

suele tener una forma de “reloj de arena”, como se señala en la literatura especializada, esto es, cargada a los niños y a los abuelos. Por ejemplo, uno de los mayores problemas que tienen en las escuelas rurales los profesores, es contar con la presencia activa de “padres y apoderados”. La mayor parte de las veces los “padres”, hombres, no están, ya que trabajan fuera de la región en migraciones temporales y las “madres”, mujeres, están trabajando en forma estable, muchas veces en las ciudades, y han dejado a los niños con los abuelos. Estos provienen de una sociedad cuya cultura era absolutamente oral y socializan a sus nietos en esa misma cultura a través de la oralidad. El documento al analizar el analfabetismo en la página 29 se sorprende y señala que “La tasa de analfabetismo empeora entre las mujeres residentes en zonas rurales, alcanzando al 19%”. Si se mira el cuadro por edades se verá que en las personas de edad superior a 60 años las tasas de analfabetismo son superiores a un tercio de la población. Si se analizara, como lo hemos hecho en muchos otros trabajos, a la población mapuche rural, se vería que la población de mayor edad es analfabeta, o porque no había escuelas cuando eran niños o por desuso. En particular, si se analizara población rural, mujeres y edad se vería que en muchas partes aún hay muchas personas de esas características que no hablan el castellano.

Estas personas de edad que viven con sus nietos, han sido y son la base de la *reproducción cultural* de la sociedad mapuche. Pensemos que una persona de setenta años fue socializada por sus padres o abuelos. Los abuelos de los abuelos hoy vivientes vivieron en el tiempo que la sociedad mapuche era independiente y que las leyes y presencia del Estado chileno no existían en ese territorio. La experiencia de esa sociedad indígena es transmitida, hoy en día, con un salto de una generación. A esto le denominamos la “reproducción cultural por generación saltada” y es un fenómeno muy conocido en los estudios culturales de pueblos indígenas.

Es por ello que el análisis estadístico que se realiza, al no tomar en cuenta este tipo de consideraciones, puede ser equívoco. Lo que puede ser valorado como un elemento central de la sociedad mapuche, su capacidad de reproducción oral, puede ser visto como en el documento que comentamos críticamente como un defecto o simplemente una “brecha”. Buena parte de la sociedad mapuche se ha mantenido en una suerte de “resistencia cultural” manteniendo sus tradiciones, costumbres que en su mayoría son de carácter ágrafo. Por ejemplo, el centro de la cultura, el Nguillatún, es reproducido exclusivamente en base oral.

No se debería olvidar, además, que la escuela durante el siglo xx fue un mecanismo explícito de sometimiento, “aculturación”, castellanización, espacio de menosprecio de la cultura indígena. El Norte de Chile, fue el ámbito privilegiado de la “chilenización

forzosa”, en que se prohibió hablar las lenguas vernáculas y se castigó duramente a los niños. Las famosas Escuelas Fronterizas, el programa de mayor envergadura realizado en la década del ochenta, fue de carácter estrictamente geopolítico y militar. Hay mucha literatura sobre estas materias y este no es el comentario adecuado para citar bibliografías eruditas. Solamente señalar que, en el caso indígena, no se puede establecer una unidimensionalidad que señale que el hecho del analfabetismo castellano, por ejemplo, implicaría una “brecha” insalvable o una “carencia” insoportable. Para quien vive en la ciudad es, sin duda, una carencia el no leer y escribir en la lengua general de la ciudad y el país. Para quien vive en su cultura, o vivía en ella hace quince o más años, no era evidente.

Habría que decir mucho más sobre el papel de la escuela. Estas diferencias de apreciación y valoración de la “educación”, conducen a la inexistencia de un *continuum* homogéneo y, por tanto, a la imposibilidad de hablar de “brechas”. Probablemente un dirigente o sabio mapuche valorará mucho más a un Weipin que tuvo la suerte de liberarse del peso de la escuela castellanizadora y opresiva de las Misiones y que mantuvo su tradición oral, su lengua mapuche, y que hoy día es un pilar central de la recuperación y reproducción cultural de esa sociedad. En este caso, decir que existe una brecha educacional es una equivocación.

---

## 2. Sociedad indígena rural y urbana: asuntos metodológicos

El documento en su capítulo segundo trata de entregar un perfil de la población indígena. Analicemos críticamente algunos puntos.

### a) Elementos de crítica metodológica

Es evidente por la historia de los pueblos indígenas de Chile, y los del mundo en general, que los indígenas son muy pobres y que esa pobreza proviene de la situación de colonización y subordinación forzosa a que los sometió la sociedad y el Estado. Esa es una evidencia.

Los mapuches no eran pobres sino, más bien, ricos y, en algunos casos, muy ricos. Durante el siglo XIX comerciaban ganados y vivían en un estado de opulencia considerable. Hay mucha literatura sobre este tema. El Estado a partir de 1887 los “redujo a reducciones” quitándoles sus terrenos y entregando estos a la colonización extranjera y nacional. A los colonos se entregaba un promedio de 40 hectáreas por persona y a los indígenas se les entregó un promedio de 6,3 hectáreas por persona. El Estado chileno construyó la pobreza indígena y la “cuestión indígena” que ha recorrido el siglo XX y continúa hasta hoy.

Por otra parte, riqueza y pobreza son conceptos de un alto nivel de relatividad y, cuando se trata de una comparación intercultural, mucho más aún. Las comparaciones que se hacen en el documento sobre “calidad de vida” etc. son muy discutibles, justamente, por no considerar estos aspectos culturales. La sociedad mapuche contemporánea, por ejemplo, a pesar de la pobreza y carencia existente, no sufre de hambrunas, situaciones sostenidas de desnutrición, crisis de enfermedades y epidemias, ni tampoco de enfermedades nerviosas más allá de las normales y propias de cualquier grupo humano. Esto debe ser valorado, justamente, tratándose de una población sometida a un sistema colonial de una enorme dureza. En otras latitudes, semejantes políticas han conducido a bajas de natalidad, mortandad, suicidios, en fin, a crisis muy duras de la sociedad en su conjunto. Esto demuestra una fortaleza muy grande de esta sociedad, lo que se desdibuja absolutamente en el documento al hacer comparaciones entre los agregados estadísticos con población indígena y los sin población indígena. Este tipo de comparaciones son además, siempre una profecía autocumplida: ellos, los indígenas, no son como nosotros, esto es, la PNI, población no indígena que es el conglomerado de control.

Las comparaciones entre conglomerados estadísticos deben hacerse siempre con sumo cuidado, de modo de no distorsionar las categorías de análisis. Por ejemplo, si se comparan las *performances* educacionales de los indígenas con la media nacional, los resultados serán siempre negativos. En la media nacional no sólo están los pobres equivalentes a los indígenas, sino también, la clase media y los ricos, con una alta inversión educacional. Pero, además, se trata de “capitales culturales” diversos, e incluso contradictorios, por lo que no se puede hacer sin cautela la comparación.

Finalmente, los análisis censales son siempre parciales, ya que se basan en conglomerados mixtos, en este caso, las comunas. Solamente una que otra comuna del país es de mayoría indígena y ninguna es homogéneamente indígena. Colchane, Visviri y Putre, en la I Región, podrían ser quizá las excepciones. En un estudio sobre votación indígena para el plebiscito del año 1988 en la IX Región, quienes estudiaban el asunto en terreno se dieron cuenta que tras las preferencias de voto por el “sí”, que se achacaba al voto mapuche, había un comportamiento justamente contrario. Los no mapuches de las comunas consideradas de población mapuche, era quienes masivamente votaron en esa ocasión por el “sí”. Este resultado contradecía, absolutamente, lo establecido en múltiples estudios de carácter estadístico que mostraban cómo Nueva Imperial, Carahue, etc. habían votado a favor del Presidente Pinochet, esto es, por el “sí”. Estadísticamente, no había modo de comprobar lo observado, ya que se requería una base de datos, cortada por adscripción étnica, inexistente. En ninguna de estas comunas la población mapuche



es superior al cincuenta por ciento, con excepción de Puerto Saavedra y las nuevas comunas de Chol Chol y Alto Bío Bío, sobre las que no hay estadísticas.

### **b) Necesidad de desmontar el conglomerado población indígena**

El conglomerado estadístico “población indígena” es inadecuado para un análisis más fino de la cuestión del acceso a la educación de los indígenas de Chile. Es un agregado puramente estadístico que expresa situaciones de la mayor diversidad, de origen altamente heterogéneo, como Isla de Pascua y Tirúa, por ejemplo, sin contactos unos con otros. No se podría construir a partir de allí políticas educativas, menos aún en la educación superior.

#### **a. Diversidad de pueblos y comunidades indígenas**

Las poblaciones denominadas *pueblos Atacameños, Collas, Quechuas, Diaguitas*, etc. del Norte del país son fragmentos de culturas que se encuentran en procesos de etnogénesis muy recientes. Las del extremo Sur, *Kaweshkar y Yámanas*, ya que los Onas o Sel’knam han sido extinguidos totalmente, expresan situaciones históricas radicalmente diferentes, marcadas por la sobrevivencia. No obstante, las dos primeras becas universitarias que se entregaron el año 1990, al iniciarse el programa de Becas Indígenas para la Educación Superior, fueron otorgadas a dos destacados estudiantes provenientes de Puerto Edén, del pueblo Kaweshkar, quienes con gran éxito son hoy día profesionales. La formulación en estos casos de políticas educativas debe ser de carácter “casuístico”, en particular por la diversidad de los mismos.

#### **b. Aymara**

La población *aymara*, por su parte, tiene una relación urbano rural muy particular, habitando las diversas “alturas”, como se suele decir, como partes de una misma estructura familiar. La sociedad aymara viene desarrollando un proceso de cambios muy rápido, desde una sociedad pastoril arrinconada en el altiplano, a una sociedad compleja que domina y recupera hoy por hoy, tanto los tradicionales espacios del altiplano, como las quebradas y valles donde produce alimentos frescos, y las ciudades donde realiza el comercio, controlándolo casi completamente, como es el caso de Arica con las actividades comerciales y productivas agropecuarias. Nadie podría decir que hoy en día la sociedad aymara es una sociedad pobre y los análisis censales oscurecen esa mirada.

La presencia de cientos de estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá, principalmente, y en la Arturo Prat de Iquique, es una expresión de los cambios rápidos que ocurren en esta sociedad. A diferencia del caso anterior con letra (a) esta es una población joven, lo que se expresa en la demanda educativa existente. En este caso, a diferencia del mapuche, la retención de la juventud en el campo,

en tareas propiamente agrícolas, es mínima y toda ella se vuelca a la ciudad a estudiar. La relación permanente entre campo y ciudad hace que esta distinción en el caso de Arica, Iquique y, en menor medida Antofagasta, sea inútil. Tenemos muchos casos en que los estudiantes universitarios se pagan sus estudios con su trabajo agrícola, que ejercitan en forma directa los fines de semana en los pueblos del interior, o que participan activamente de los negocios familiares.

Como consecuencia de políticas de apertura educacional, becas indígenas, en fin, por las características propias de los aymara, hoy por hoy existe una “masa crítica” de profesionales nada despreciable. Numerosas “empresas consultoras” de profesionales aymaras, realizan prácticamente todos los programas de desarrollo destinados a ese sector. La capacidad comercial y exportadora de empresas aymaras es muy importante y existe un empuje profesional que, sin duda, cambiará las relaciones interétnicas del Norte de Chile en un breve plazo.

Una mirada desde la pobreza y las carencias en el caso aymara es totalmente distorsionada. En este caso, si se lo debate abiertamente con los propios aymaras, será muy difícil hablar de “brecha”<sup>4</sup>.

### c. Rapa Nui

La población *rapa nui* se la señala como urbana y eso es solamente por efectos de definiciones censales. ¿Hanga Roa es urbano o rural? Habría que decir solamente que la situación educacional de la juventud rapa nui es tan diferente a la de los otros pueblos indígenas de Chile, que es preciso tomar con mucho cuidado y consultar cualquier resolución de política. Junto con estudiar en el continente y habitar en los hogares estudiantiles, los rapa nui viajan, a menudo, a estudiar a la Polinesia, Francia y numerosos otros lugares, dada la ubicación “globalizada” que posee esa Isla y esa cultura. Igualmente al caso anterior, cualquier análisis de esa situación desde la “pobreza” sería un error de apreciación y una equivocación, ya que no se trata justamente de una sociedad que vive en la miseria. En este caso, hablar de “brecha educacional” es irrelevante, ya que no se sabría a ciencia cierta con quién comparar esta situación. ¿Con la población estudiantil chilena que apenas balbucea algún idioma extranjero cuando en la isla la gran mayoría habla además de castellano y rapa nui, francés o inglés?

### d. Mapuches

La población y sociedad *mapuche* es incomprendible sin analizar con mayor detalle el fenómeno de la migración. El documento en su capítulo 2 se sorprende de que

---

4. En el año 2005 realizamos un debate grupal en la Universidad de Tarapacá con estudiantes aymaras, el que fue registrado en video. El programa editado se ha transmitido por ARTV televisión. Ver [www.identidades.cl](http://www.identidades.cl)

la población indígena “presenta tasas de ruralidad que duplican las de la población no indígena”. La pregunta y la sorpresa deberían ser al revés.

Se trataba, exactamente, de una sociedad exclusivamente rural hasta hace poco tiempo atrás y que, por efecto de cientos de causas, se ha urbanizado en los últimos veinte y tantos años. Las migraciones mapuches comenzaron, tímidamente, en los años treinta del siglo xx y en los cincuenta y sesenta todavía podían los mismos mapuches de la ciudad “censar” a los indígenas que había en la ciudad, anotando incluso sus nombres propios y actividades laborales. La explosión ocurrirá con posterioridad al setenta, en que la sociedad mapuche rural se pauperiza, de tal suerte, que las personas deben buscar en las ciudades y, principalmente, en Santiago, alternativas de sobrevivencia.

Se producen, de esta suerte, dos situaciones que son centrales para comprender los fenómenos educativos. Por una parte, la situación masiva de mapuches en la ciudad, particularmente en Santiago, y, por otra parte, la situación de los mapuches en el Sur, esto es, que transitan entre el campo y las ciudades del Sur, de la Araucanía principalmente. En el caso de Santiago, se ha producido un quiebre en la relación fluida y cotidiana entre el campo y la ciudad, producto, principalmente, de la aplicación de la Ley de Divisiones de las Comunidades en la época de la dictadura militar. En el caso del Sur, existe un “*continuum* rural urbano”, en particular, por la existencia de “subsidios” estatales de vivienda en los pueblos y ciudades que ha permitido a muchos comuneros tener “doble residencia” y por el hecho de la “rurbanización del campo”, llegada del tendido eléctrico, comunicaciones telefónicas, etc. que permiten vivir, tanto en el campo, como en la ciudad. Veamos en primer lugar, el fenómeno urbano.

---

### 3. La cuestión educativa indígena urbana

Por las características de la migración, los migrantes mapuches se han establecido en los sectores poblacionales más pobres de la ciudad o de las ciudades. Han seguido una pauta semejante a la migración de otros sectores campesinos no indígenas. Los estudios muestran que existen “concentraciones” de indígenas en las comunas más pobres de Santiago y en “las poblaciones más pobres de las comunas más pobres” de Santiago.

La cuestión educacional, por tanto, es, a nuestro modo de ver, la siguiente para este caso:

¿Existe una situación de discriminación educativa entre las poblaciones indígenas

urbanas y sus semejantes no indígenas? Si las posibilidades de acceso a la educación primaria, secundaria y universitaria de un niño o joven indígena fuera diferente al de su “vecino” no indígena estaríamos ante una situación extremadamente grave y sería una suerte de “violación de los derechos educativos” de esos niños o jóvenes. Esta pregunta no es posible responderla con los datos entregados y, más aun, los datos confunden las cosas.

A nadie le cabe duda que en Chile la condición socioeconómica determina estadísticamente la situación y oportunidades educacionales. ¿Los indígenas urbanos están sometidos a las mismas reglas del juego que el resto de la población? Habría que ser muy preciso en determinar si, además de esta determinante socioeconómica, hay causales propiamente étnicas, esto es, discriminación educativa por el sólo hecho de ser mapuche, por ejemplo. La experiencia de los padres es evidente en esta materia y hay muchas historias de vida al respecto. No pareciera ser la experiencia de los hijos que actualmente estudian en el sistema escolar. Por el contrario en muchas escuelas mixtas se demanda Educación Intercultural Bilingüe, caso de las comunas de La Pintana, Cerro Navia, etc., sin que haya oposición de los padres de hijos no indígenas y, por el contrario, consideran que, de ese modo, mejora la educación de todos los niños.

---

#### 4. La cuestión educativa indígena rural

En primer lugar, hay que señalar que el nivel educativo rural está determinado, históricamente, por la oferta y no por la demanda, sea en situaciones indígenas o no indígenas. Durante casi todo el siglo xx las escuelas rurales unidocentes fueron hasta cuarto año básico: un solo profesor o profesora generalmente, dos cursos en la mañana y dos en la tarde. Por lo tanto, un porcentaje enorme de la población rural de Chile tiene cuatro años de enseñanza, no porque desertó del sistema como se podría pensar, sino porque ahí terminaba el ciclo escolar. La metodología estadística “se pilla la cola” y conduce a conclusiones del todo falsas al analizar datos que aparentemente son “secuencias” y que, en la práctica, son sistemas distintos y con muy pocos “puentes”. Hay mucha literatura especializada sobre este tema. Por ello, las conclusiones comparativas de la página 29 sobre la brecha son confusas y pueden llevar a equivocaciones al decir que, “el 51,6% de la PI sólo tiene educación básica, proporción significativamente mayor al 40% de la PNI en la misma situación”. La pregunta es si “la misma situación” se refiere a las áreas rurales no indígenas. Una vez más los datos no son precisos y, por tanto, adecuados.

Comparar a la población indígena con la totalidad de la no indígena no tiene sentido,

ya que cada una de ellas ha estado situada en sistemas escolares totalmente diferenciados. La pregunta sería: ¿la población indígena de las áreas rurales tiene menos educación formal que la población no indígena de esas mismas áreas o de áreas semejantes? O ¿los mapuches abandonan más rápidamente el sistema escolar que los campesinos no mapuches de las inmediaciones? ¿Alguien considera que los campesinos del secano costero, que no son indígenas, tienen más o tienen menos acceso a la educación que los niños de las familias indígenas rurales?

Estas, que son las preguntas a nuestro modo de ver adecuadas, no son posibles de plantear con estos elementos metodológicos y con la manera de analizar los datos. Comparar a la *PI*, población indígena del país, con la *PNI*, población no indígena es inadecuado. La comparación adecuada habría sido de poblaciones rurales equivalentes. En los estudios que nosotros hemos realizado no hay ninguna evidencia de diferencia en la *performance* educacional de niños indígenas y no indígenas sometidos a la misma oferta educativa rural. Por el contrario, tenemos la impresión contraria de que la presión de las familias indígenas a los niños para que estudien y sean buenos alumnos es superior, lo que se muestra en el acceso privilegiado y evidentemente superior de jóvenes indígenas a las universidades, en particular regionales, fenómeno que no ocurre o no se ha evidenciado, con jóvenes campesinos no indígenas<sup>5</sup>.

La educación rural, sin duda, requiere de un cambio muy profundo y no son pocos los que lo plantean. Si bien la cobertura es plena, la calidad de la educación es muy precaria. En las áreas mapuches se une al problema nacional de la municipalización, la existencia de una enorme red de escuelas privadas subvencionadas que se han transformado, como es bien sabido en el país, en un negocio. El atractivo consiste en ofrecer “movilización” para que los niños se desplacen desde sus casas a la escuela en un vehículo que aporta el sostenedor. Con las lluvias del sur, el “anzuelo” es efectivo. Este mismo hecho ha complejizado la puesta en marcha de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, como veremos más adelante.

---

## 5. Diferencias de género y acceso a la educación

Al igual que en todas las zonas rurales de Chile, y quizá del mundo, el famoso “Baile de los solteros” de Pierre Bourdieu, las tasas de masculinidad son más altas en el campo. Las mujeres indígenas y no indígenas tienen una mayor y más alta

---

5. El dato empírico lo tenemos del estudio que realizamos en la Cordillera de Nahuelbuta entre los años 1999 y 2001. Proyecto Fondecyt: Vivir en la subsistencia. Comparación de comunidades indígenas y no indígenas de la Cordillera de Nahuelbuta. Se comparaban en ese proyecto comunidades aledañas mapuches con no mapuches. Ver [www.fondecyt.cl](http://www.fondecyt.cl)

exposición a los procesos de modernización. Hemos escuchado cien veces a las muchachas decir “no quiero ser igual que mi madre, todo el día agachada trabajando el campo, la piel y las manos partidas, etc.” La migración femenina es tan alta que hay zonas de Chile, tanto indígenas como no indígenas, donde hay predominantemente hombres en los tramos de edad de 18 años a los cuarenta y tantos. Las facilidades de obtener empleo urbano para las mujeres jóvenes rurales es un factor evidente al considerar este asunto. Las posibilidades de continuar estudios en el ámbito urbano combinado con trabajo es otro elemento importante. La única diferencia que podríamos percibir es que en áreas campesinas no indígenas la tasa de masculinidad es incluso más alta que en las comunidades mapuches, y la deserción escolar de los hombres es también mayor.

Las conclusiones obtenidas de datos agregados conducen a conclusiones confusas, como la que aparece en la página 30, en que se dice que “son las mujeres las que presentan menores niveles de instrucción, registrando un alto porcentaje relativo de población sin estudios formales, 7,1% y menores tasas de acceso a la educación media”. Si se analiza bien los datos se mostrará que son dos cosas totalmente distintas. Las mujeres indígenas de edad y rurales no tuvieron acceso incluso a la escuela. Pero, en los segmentos de mujeres indígenas jóvenes, se vería que la migración va acompañada de demanda educativa, por educación secundaria y luego universitaria.

La cuestión de las migraciones femeninas es muy compleja. Si se analiza con cuidado el censo, se podrá ver que hay una fuerte migración femenina, despoblándose las cohortes entre 18 y 25 años, pero en los tramos de edades cercanos a los 30 años hay un retorno importante de mujeres al campo. En el caso mapuche es muy notorio y permite que se mantengan los procesos de reproducción de las familias rurales. Han envejecido los padres y hay que hacerse cargo de la casa o, en otros casos, se vuelve a contraer matrimonio, etc. Este grupo de mujeres que retorna al campo viene con niveles educacionales mucho más altos y es, y ha sido, la base de numerosos programas de desarrollo que se realizan en la actualidad.

Lo que acá estamos señalando está corroborado en la página 52, donde se señala que “la cobertura de educación superior entre las mujeres indígenas es mayor a la de los hombres de la misma población (dicho en términos estadísticos y no habitacionales...), esto es, 27,9 a 24,9%”, esto es una diferencia de tres puntos de mayor presencia femenina indígena en la educación superior. A esto se debe agregar un fenómeno bien estudiado. La pregunta por el carácter indígena es de autoadscripción. Se ha visto una subdeclaración mayor entre mujeres que hombres en el ámbito urbano, lo que, probablemente, hace que la diferencial sea mayor.

El documento agrega que es una “situación inversa a la registrada a nivel promedio para la población total”, lo que se explica por lo dicho, ya que se trata de un aglomerado que junta a las mujeres de edad con poca o ninguna exposición al sistema escolar nacional y un grupo de jóvenes con una alta demanda y exposición por educación formal y acceso a la educación superior.

---

## 6. De la educación primaria a la universitaria

### a) Educación primaria

La oferta educativa en el campo ha variado lentamente. De las escuelas unidocentes de cuatro años se ha pasado, casi en todas partes, a las escuelas multidocentes que llegan hasta el octavo año de primaria. Ese es el tope del sistema rural actual. Esto es, los niños que viven con sus familias van a una escuela que se acaba en el octavo año, aproximadamente a los 14 ó 15 años de edad. La existencia de internados en primaria es mínima y solamente ocurre en Escuelas Fronterizas o también llamadas de “concentración”, donde la dispersión de los hogares es muy grande y las dificultades para el acceso a la escuela también.

La oferta educativa de las áreas rurales de alta concentración indígena está variando rápidamente como resultado de la puesta en marcha de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, EIB. El programa Orígenes ha invertido cuantiosas sumas en infraestructura educativa y en el pago de profesores o agentes culturales, los que apoyan la actividad de los maestros. Hay una gran demanda entre el mundo mapuche, aymara y rapa nui por una educación de esta naturaleza. Dos son, al parecer, los motivos.

Existe, evidentemente, una motivación cultural de los padres para que sus hijos aprendan la lengua indígena y su cultura en la escuela. Se ha pasado desde una situación en que los padres consideraban que la escuela era un espacio para aprender la “cultura de los otros”, la chilena en este caso, a una apropiación de la escuela como espacio en el que se aprende también y, sobre todo, la cultura vernácula. De acuerdo a lo señalado más atrás, se está transitando en Chile desde sociedades indígenas ágrafas a sociedades indígenas letradas, esto es, donde la transmisión cultural y su reproducción ya no se realiza solamente en el espacio familiar y comunitario sino que se demanda para que también se realice en el espacio escolar. Este es un cambio de los últimos años y pone a la escuela ya no en el ámbito de la castellanización y aculturación sino en el de la reproducción sociocultural de los pueblos indígenas. Es un asunto nuevo, sin duda<sup>6</sup>.

---

6. Ver sobre este punto nuestra conferencia inaugural del año escolar 2005, de la Escuela de Antropología publicada en: [www.antropologia.cl](http://www.antropologia.cl)

Pero hay una segunda motivación. Se piensa, y con razón, que al aplicarse en determinada escuela planes de carácter especial, se mejorará el conjunto de la enseñanza escolar, no sólo en lo que se refiere a el aprendizaje del idioma y cultura indígena. Al parecer, según estudios parciales, esto es totalmente cierto. La escuela se perfila mejor, aumenta el grado de autovaloración, autoconfianza, de los estudiantes y profesores, se realizan planes innovativos, en fin, se mejora el conjunto de la enseñanza escolar.

En definitiva, la enseñanza primaria indígena está enmarcada, a nuestro modo de ver, entre dos procesos, por una parte la mala calidad de la enseñanza a nivel rural, sea indígena o no indígena y la estructura inadecuada de escuelas municipalizadas y de sostenedores y, por el otro lado, las exigencias que la comunidad indígena le plantea a la escuela, como parte también de los procesos de reproducción cultural.

### **b) Educación media**

La educación media es urbana. Los niños tienen que trasladarse a los Liceos que están siempre ubicados en las cabeceras comunales. Esto es válido tanto para los sectores indígenas como no indígenas. Estos establecimientos son precarios y se encuentran entre los de peor evaluación, como muestra el documento al estudiar el sistema denominado SIMCE. Los jóvenes indígenas tienen una pequeña ventaja con respecto a los no indígenas campesinos, ya que poseen becas especiales para el acceso a este tipo de educación y, en algunos casos, “hogares” o residencias en los pueblos para estudiar.

Tal como aparecen los datos en la página 33 del documento que se analiza, “los hombres registran tasas inferiores a las de las mujeres del mismo grupo (58,4% y 64,7%) en la cobertura de la educación secundaria”. Esto significa, tal como se ha dicho, que las mujeres continúan más que los hombres los estudios secundarios, yéndose del campo. Por supuesto que el Cuadro o Tabla 18 señala que la situación de estudios secundarios en el campo es peor que en la ciudad, por razones obvias. Pero el agregado población indígena con población no indígena no permite sacar ninguna conclusión, ni menos decir que “esta brecha se mantiene... y que las cifras sitúan a la población indígena por debajo de la población no indígena”.

Habría que ver si en comunas donde existe población indígena y no indígena, *el comportamiento de unos y otros en el acceso a la educación media es diferenciado o no*. Me temo que no sólo no hay ninguna diferencia, sino por el contrario, lo que se observa en el trabajo de terreno, los jóvenes indígenas expresan una mayor demanda por educación media y tienen mayor acceso en la medida que, además, tienen becas especiales. Los conflictos de los hogares indígenas en los últimos años en



el Sur de Chile son una expresión de esta demanda.

Los datos censales analizados en el documento no permitirían concluir que “En la finalización del nivel secundario, la brecha entre la PI y la PNI alcanza a 14,6%”. Si esta brecha obedeciera a “razones étnicas” estaríamos ante un gravísimo atropello y sistema institucionalizado de discriminación. No hay evidencias que señalen la existencia de discriminaciones arbitrarias por razones étnicas, por ejemplo, en el acceso a la educación media.

Si las razones, por ejemplo, de aislamiento geográfico, afectan el acceso de los jóvenes indígenas a la enseñanza media, ésta afectaría por igual a los jóvenes con adscripción étnica como a los que no la tienen. Pienso, en el caso de las islas del Archipiélago de Chiloé donde, una vez terminada la escuela local, deben trasladarse a algún centro de enseñanza media niños con adscripción mapuche huilliche y niños sin esa adscripción. Los primeros tienen además becas, “acción afirmativa”, que los segundos no poseen, lo que es fuente, muchas veces, de odiosidades. Es por estas, y muchas otras razones ligadas a políticas educativas indígenas, que nos parece que hay que observar con mucha criticidad las cifras y metodologías empleadas y las conclusiones a las que se llega que, en este caso, no parecieran ser correctas.

### c) Enseñanza superior

En tercer lugar, hay que decir que el acceso de la población mapuche a las universidades fue inexistente durante el siglo xx. Los casos de profesionales de origen indígena eran contados con los dedos de una mano y fueron siempre personas muy conocidas, respetadas y de una alta consideración. La excepción que confirmaba la regla.

En Chile, al igual que en América Latina, esta situación comenzó a cambiar en la década de los setenta y ochenta. El primer contingente mapuche de profesionales viene del tiempo de las becas del Instituto de Desarrollo Indígena, el IDI, con su política de Becas y Hogares Universitarios Indígenas. Esto se produjo, fundamentalmente, gracias a la Ley Indígena promulgada por el Presidente Salvador Allende. Las becas y los hogares se mantuvieron de alguna manera, aunque el monto de las ayudas fue disminuyendo a un piso crítico. El año 1990 se organiza un Programa de Becas Indígenas de Nivel Superior y se otorgan ese año 300 becas para estudios universitarios. A partir de esa fecha, a pesar de que ha disminuido el monto unitario relativo de las becas, han aumentado enormemente en cantidad.

Este programa, que no es analizado en el documento, permite comprender numerosos asuntos relacionados con el “acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior”.

En primer lugar, es un claro programa de “acción afirmativa” ya que la situación de acceso es, principalmente, de carácter económico. Un joven indígena rural para estudiar en la universidad, debe trasladarse a una ciudad capital regional, ya no sólo comunal como en el caso secundario, debe buscar alojamiento y comida, debe pagar la universidad, etc. En este aspecto es necesario volver sobre la distinción que realizamos más atrás, acerca de los mapuches urbanos de Santiago y los “mapuches del Sur” donde existe como se ha dicho un *continuum* rural urbano. Es muy difícil determinar si un joven de la Universidad de la Frontera es rural o urbano, ya que vive en la ciudad en casa de parientes o, muchas veces, en una pequeña casa de la propia familia y vive también en la comunidad rural. Los movimientos sociales mapuches de los últimos años son igualmente “rururbanos” y sus dirigentes transitan con soltura entre uno y otro medio ambiente.

En segundo lugar, los jóvenes mapuches suelen provenir de un Liceo de cabecera de comuna, de mala calidad educativa y con una prueba de ingreso universitaria muy baja. Esto implica, extrañamente, que muchos estudiantes deben buscar en instituciones privadas el acceso que no logran, por los puntajes, en las de carácter público. La limitante de puntaje tiene mucho más que ver con las características socioeconómicas que, en términos de grandes números, en Chile, como en otros países, son determinantes.

En tercer lugar, y a pesar de lo dicho, hay universidades regionales que se han “etnicizado” en los últimos quince años, como es el caso de la UFRO en Temuco, donde hay carreras en que una mayoría de los estudiantes son de origen mapuche. La predominancia de estudios humanísticos en estos casos es evidente. Es el caso de la UTA en Arica, también con una proporción enorme de estudiantes aymaras, los que se orientan, en cambio, a profesiones comerciales, matemáticas y de carácter científico más que humanista, por las características socioculturales de unos y otros, como se ha visto.

En cuarto lugar, no sólo el acceso ha sido ampliado enormemente y favorecido con las políticas de acción afirmativa sino que la *performance* de los estudiantes universitarios indígenas ha sido excelente. Hoy en día, existe una creciente masa crítica de profesionales mapuches, aymaras, etc., que permiten augurar un exitoso panorama y cambios sustantivos en las relaciones de estos pueblos indígenas con la sociedad chilena y el Estado.

El documento desliza una afirmación que no tiene sustento. Dice que “cuanto más aumenta la proporción de población indígena en una comuna, es más probable que ésta reduzca sus puntajes promedio en las pruebas de lenguaje y matemáticas”.

Agrega una serie de correlaciones que son absolutamente inútiles y desafortunadas. Nadie pondría en duda que la correlación entre población aymara y matemáticas es muy superior a la media de la población no indígena del Norte, por ejemplo, sometida a la misma calidad de exposición educativa. Sería un error garrafal creer que la capacidad de oratoria, discursiva, de reflexión y de lenguaje de los jóvenes mapuches fuera inferior a la media, cuando lo que se percibe y observa es justamente lo contrario. La explicación de estas correlaciones es que se trata de las comunas más pobres y desprovistas de Chile frente a las pruebas de calificación y evaluación educativa. Justamente esas comunas, que son las más pobres, son, al mismo tiempo, donde se aloja y vive la población indígena. Lo que está explicando que la media inferior no pareciera provenir del carácter étnico, sino de la pobreza y la mala calidad educacional<sup>7</sup>.

---

## 7. En torno a las conclusiones y las políticas educativas

Las conclusiones del documento sobre el acceso a la educación superior son parciales. Podría haber un error de apreciación en la página 40 al señalar que en las 26 comunas de PI mayor al 30% el número de inscritos en la PSU sólo alcanza a 1.319 personas. El error consiste en que esas comunas de alta concentración indígena no son, precisamente, las que poseen los Liceos donde estudia la mayoría de los indígenas. Por ejemplo, entre esas 26 comunas debe estar, con toda seguridad, Colchane, pero los jóvenes aymaras de Colchane están todos en Iquique o las ciudades de la costa, lo que invalida los datos acá presentados. Lo mismo ocurre con la mayor parte de estas 26 comunas en que los jóvenes indígenas ya se fueron con anterioridad a estudiar la enseñanza secundaria a otra ciudad.

Por lo tanto, los datos que siguen solamente son válidos para “comunidades con Liceo, pobres y con población indígena mayor de 30%”. Los datos tampoco discriminan entre los indígenas y no indígenas de esas comunas. Por lo tanto, ¿Quién puede saber el carácter étnico de los 1.319 egresados de la enseñanza media de esas 26 comunas, en que el 92% rindió la PSU 2005, 361 postularon a las universidades y sólo 304 resultaron seleccionados por las universidades?” Los datos del DEMRE, además, dicen relación exclusivamente a las universidades del Consejo de Rectores, ya que de las otras, las privadas, no tienen estadísticas. Pero, por ejemplo, en una

---

7. Estas afirmaciones son muy peligrosas y hay que manejarlas con mucho cuidado, ya que se ubican en una frontera compleja. Con el afán altruista de encontrar brechas, se podría llegar a la vieja y antigua costumbre de “etnizar” las causas. ¿Cuál es la variable independiente y explicativa de que “en aquellas comunas que presentan una mayor proporción de población indígena los promedios comunales del SIMCE son notoriamente inferiores a los promedios de las comunas que presentan una menor proporción de población indígena? Es la existencia de pobreza, de escuelas de segunda y tercera clase, de marginalidad educacional o es la causal étnica? Estoy seguro que esa no es la intención, pero es preciso tener cuidado de no hacer del resultado, la causa.

comuna como Tirúa, que debe haber sido considerada entre las 26, donde hay Liceo y la población indígena mapuche es aproximadamente un tercio del total: ¿Quién puede saber si los muchachos que entraron a las universidades en los últimos años son o no son mapuches? Hace quince o más años un profesor del Liceo de Tirúa me señalaba que ningún estudiante egresado de ese establecimiento había entrado a una universidad. Eso comenzó a cambiar, principalmente, por la acción de los estudiantes indígenas, que se agruparon, formaron hogares y un enorme movimiento, el “Pewun Dugun”, en Concepción y hoy día son una masa de profesionales muy respetable y con más de alguno estudiando fuera del país algún postgrado.

Es por ello, que hay que volver a ser muy cuidadoso en las conclusiones cuando se afirma que “los datos indican que en aquellas comunas con alta proporción de población indígena tanto egresados de establecimientos municipales como de subvencionados consigue los peores rendimientos en la prueba”. Sería interesante comparar esas comunas con presencia de población indígena con otras de igual nivel socioeconómico, ruralidad, etc. donde no hay población indígena. Se vería que el comportamiento es semejante. No es por la existencia de “población indígena” que los rendimientos son malos, sino por la marginalidad en la que se encuentran las comunas donde vive la población indígena, y la distinción no es menor.

La conclusión del informe es que existe una “brecha educativa” y eso pareciera ser evidente en la educación chilena. El acceso a la educación superior en Chile se ha multiplicado varias veces en los últimos años pero la composición, curva, del acceso se mantiene exactamente igual, como lo muestra muy bien el Gráfico 21 de la página 49, al comparar las cifras del año 1990 y del año 2003<sup>8</sup>. Los estratos socioeconómicos de más altos ingresos antes tenían acceso a la educación superior, hoy tienen mucho más, casi el doble, lo que significa que de cada 10 entran 7. Los medios igual han aumentado, y los pobres que antes tenían muy poco acceso hoy día tienen mucho más, pero en la misma proporción que los ricos. No se ha roto la curva, ha subido entera varios peldaños, lo que no es poco pero no es suficiente.

En cambio, lo que no muestra el documento y debe ser mostrado, es que en el mismo período analizado, 1990- 2006, los jóvenes indígenas no tenían, a diferencia del conjunto de los pobres, ningún acceso a la educación superior, o éste era

---

8. El gráfico está confeccionado de modo de ver que no ha habido cambios en la composición de la curva de acceso a la educación. Si se lo hubiera confeccionado de otro modo se vería que el acceso de los estudiantes del primer y segundo quintil más pobre, aumentó en más de tres veces en el período, que el del quinto quintil, como es lógico en menos de dos. Si el gráfico hubiese analizado estas cifras relativas se vería una curva quebrada de otra forma. Con las estadísticas y los gráficos se puede ver siempre el vaso medio vacío o el vaso medio lleno.

mínimo. Que en los 16 años, en este caso, se ha roto la curva y hoy tienen acceso a la educación superior como lo atestiguan las cientos de becas que se les otorgan, por poco dinero y parciales que sean.

Para la fijación de políticas de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas habría que hacer un diagnóstico mucho más afinado de la situación, ya que la conclusión “hay una brecha educativa”, además de parcial, obvia en cierto aspecto, puede ser, además, falsa.

El concepto de “brecha” debe ser analizado en forma muy cuidadosa, sobre todo en materias culturales. Existe una brecha cuando se percibe una “distancia insalvable” entre una posición y otra. La brecha implica que quien está en una situación inferior, está también en una situación negativa. En algunos casos es evidente, por ejemplo, si hablamos de necesidades humanas fundamentales como la existencia de una “brecha nutricional”. Si un grupo humano está muy por debajo de otro en términos de nutrición, salud u otra necesidad básica, podemos decir que existe una brecha y el objetivo de política será rellenar esa brecha, acortarla lo más posible. Como se dijo en la introducción, la meta a alcanzar es la que ostenta el sector alto o positivo de la brecha que supuestamente, tiene los niveles adecuados de satisfacción de esas necesidades. No es el caso del desarrollo de las políticas indígenas. No se puede suponer que el “ideal” de comportamiento sea necesariamente el de la población no indígena y que, si hay comportamientos diferenciados, esto se transforma en una “brecha”, como ya lo hemos señalado al explicar la existencia de subsistemas diferenciados. Es evidente, como se ha dicho, que la población indígena tiene derecho a la misma “cobertura” de educación primaria, secundaria y universitaria que todo el resto de la población. Pero, también, tiene derecho a un tipo de educación que puede y debería ser muy diferente a la del resto de la población no indígena.

No pareciera, por tanto, que sea la “variable étnica” la que explica las diferencias educativas, sino un conjunto de otras dimensiones entre las que se encuentra, obviamente, el colonialismo, la marginalidad, la pobreza, etc. en que han vivido y viven estas poblaciones, aunque no todas de modo homogéneo. Si se creyera que es la variable étnica la causante de la brecha, se trataría de aplicar las “políticas indigenistas de integración” que en América Latina se aplicaron desde Pátzcuaro el año 1941. Esas políticas consideraban, justamente, que en la disolución de los aspectos ligados a las variables étnicas, estaba la clave del desarrollo de los indígenas, de sus comunidades y de los pueblos indígenas en general. Por ejemplo, en la medida que el idioma indígena era predominante se veía que causaba aislamiento, falta de participación, etc. Es por ello que las políticas consistían en “alfabetizar y

castellanizar” a esa población como una manera de disolver la “variable étnica”. Todas las políticas del indigenismo se fundaron en esta convicción. La “variable étnica”, en este caso, “población indígena”, era el factor explicativo de la falta de integración, participación, pobreza, etc. Habría que ser crítico para no repetir una experiencia ya fallida.

Lamentablemente, con los materiales entregados para este foro no nos es posible señalar cuáles son los “cuellos de botella” para el acceso de los jóvenes indígenas al sistema de educación superior, a estudios de postgrado, etc. Las limitantes parecieran ser comunes a los sectores populares, rurales no indígenas e, incluso, existen programas de “acción afirmativa” que esos otros sectores no poseen.

Sería un error, como se ha dicho en repetidas ocasiones de esta contribución crítica al debate, que se cayera en una suerte de neo indigenismo, que considerara a los indígenas como “disminuidos”, con pocas oportunidades o capacidades, por la existencia de una “variable étnica”; procediera a aplicar políticas paternalistas; estableciera privilegios desmesurados frente a jóvenes provenientes de poblaciones no indígenas igualmente castigadas y, además, considerara que esos programas van a conducir, por sí solos, al desarrollo colectivo de esas agrupaciones. 