

Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior

Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en
la Educación Superior.

2º Encuentro Interuniversitario de Educación
Intercultural



Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior

Seminario Internacional Inclusión
Social y Equidad en la Educación
Superior.

2º Encuentro Interuniversitario
de Educación Intercultural

Autores:

Yohanna Abarzúa
Juan Carlos Barrón Pastor
Christian Blanco
María del Carmen Feijoo
Carlos del Valle
Guido C. Machaca Benito
Pablo Mariman Quemenedo
Daniel Mato
Francisco Meneses
Gumerinda Reynaga
Ricardo Salas Astrain
Luis Tejada Ripalda
Guillermo Williamson

TITULO: INCLUSIÓN SOCIAL, INTERCULTURALIDAD Y EQUIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en
la Educación Superior
2º Encuentro Interuniversitario de Educación
Intercultural.

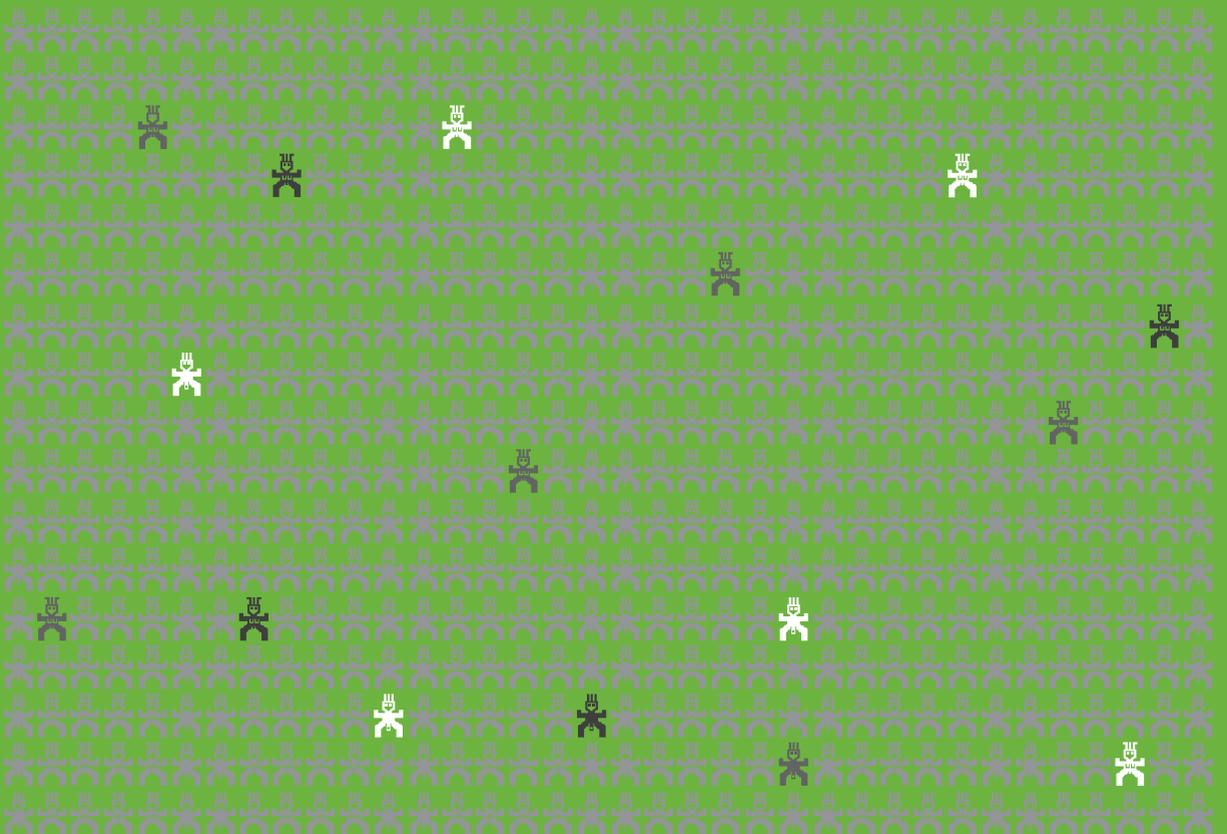
Agosto 2011

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el
texto publicado siempre que se indique la fuente.

Publicado por Fundación EQUITAS
Diseño y diagramación: Luis Iturra
Copyright: Fundación EQUITAS

I.S.B.N.: 978-956-8440-07-7

Registro de Propiedad Intelectual Inscripción
Nº 208596.

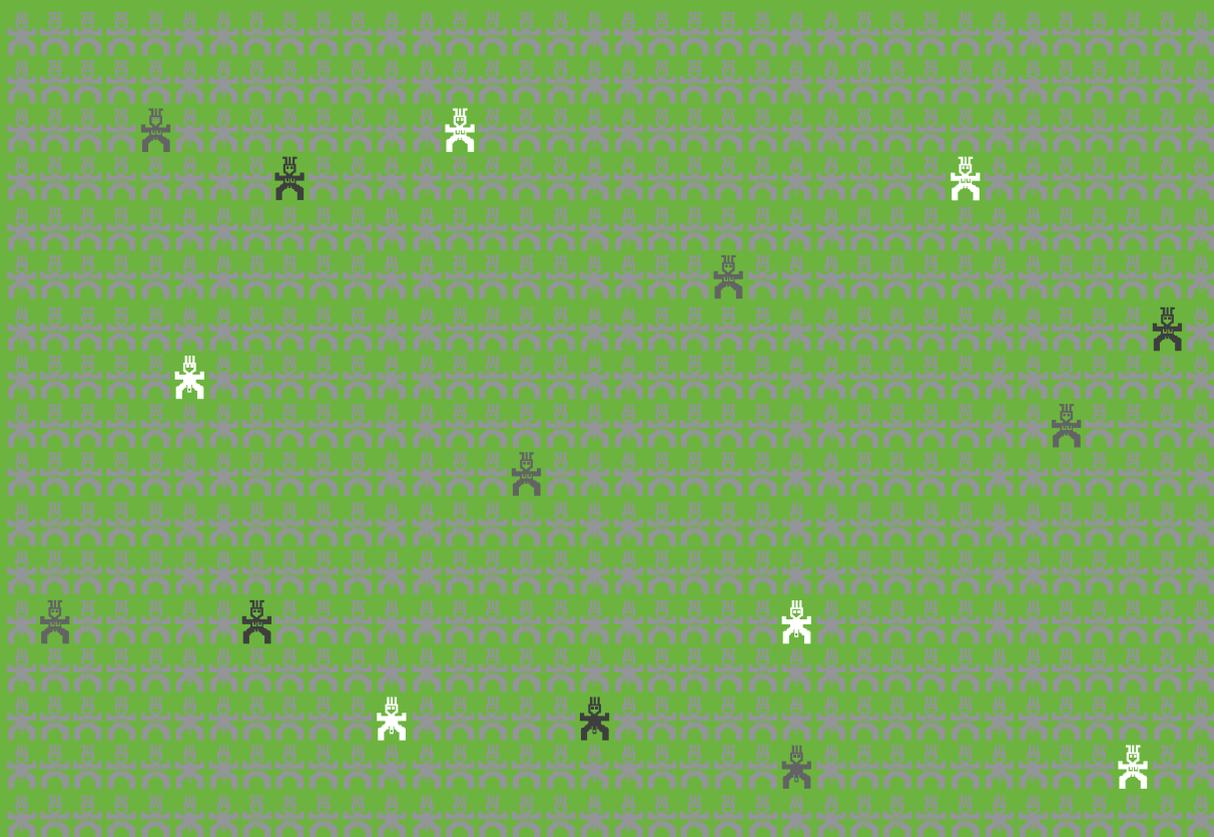




Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior

Seminario Internacional Inclusión
Social y Equidad en la Educación
Superior.

2º Encuentro Interuniversitario
de Educación Intercultural



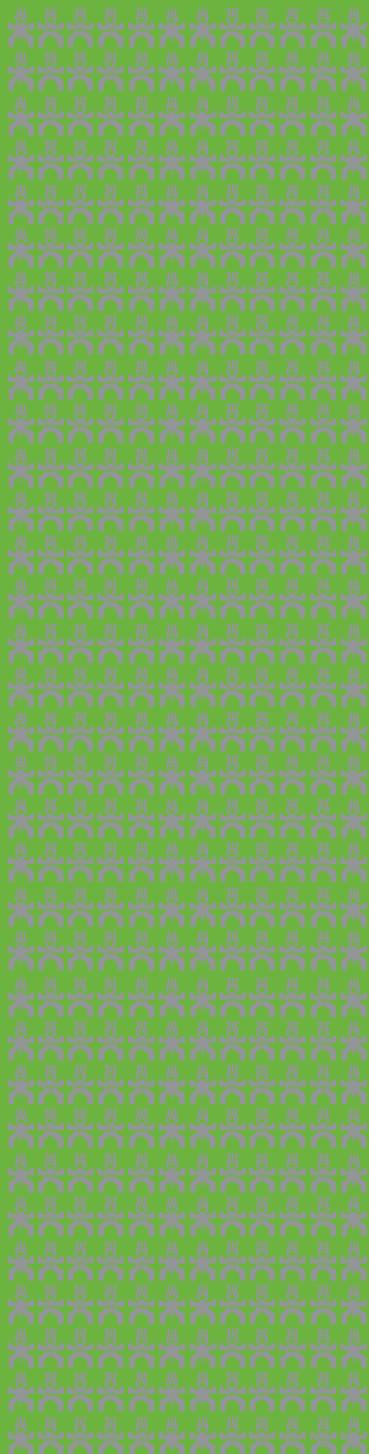
Índice

- pp. 6 Palabras Iniciales
Carlos del Valle
Guillermo Williamson
María del Carmen Feijoo
Fundación EQUITAS
- pp. 24 Capítulo 1.
Inclusión social e interculturalidad en educación superior
- pp. 26 Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Panorama latinoamericano, aprendizajes y recomendaciones de políticas
Daniel Mato
- pp. 36 ¿Quién interculturaliza la educación superior?
Juan Carlos Barrón
- pp. 50 Capítulo 2.
Universidades y oportunidades educativas de los estudiantes indígenas
- pp. 52 Demanda, situación y expectativas de los pueblos indígenas acerca de la educación superior en Bolivia
Guido C. Machaca Benito
- pp. 88 Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios
Christian Blanco, Francisco Meneses
- pp. 116 Capítulo 3.
Equidad en la educación superior
- pp. 116 Universidad, interculturalidad y mundo de la vida. Hacia un proyecto multidiverso de la formación universitaria
Ricardo Salas Astrain

- pp. 132 Formación de intelectuales indígenas: ¿El rol de la educación superior?
Pablo Mariman Quemenedo
- pp. 148 Capítulo 4.
Inclusión de grupos étnicos al medio universitario.
- pp. 150 Inclusión social y equidad en la educación superior:
el rol de las universidades en el siglo XXI. “Reflexiones
sobre acción afirmativa en la educación superior”
Mg. Gumercinda Reynaga F.
- pp. 164 Problemas y posibilidades en la incorporación de
minorías étnicas al sistema universitario peruano
Luis Tejada Ripalda
- pp. 200 Experiencia como Estudiante del Programa de Acción
Afirmativa Rüpü
Yohanna Abarzúa
- pp. 204 Conclusiones
- pp. 210 Palabras finales. La jornada de cierre
- pp. 217 Programa del seminario



Palabras Iniciales



Presentación

Recuperando el ethos transformador de la ciencia social: La interculturalidad como matriz, la inclusión como desafío y la equidad como utopía

Dr. Carlos del Valle Rojas

Decano

*Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de La Frontera*

*“Las sociedades de la tradición dedican mucho tiempo a actividades ceremoniales y rituales que van modelando a los sujetos en sus hábitos mentales y motrices, que los sitúan en los sistemas de parentesco, en la aldea, en el ambiente de la fauna, de la flora, de los elementos y de los seres que pueblan sus mundos interiores mágicos y religiosos. No son actividades productivas en el sentido corriente del término. Sin embargo, son actividades productivas de un modo diferente, pero igualmente esencial: producen sujetos humanos y sociabilidad.”
(Warnier, 2002: 93)¹*

Saludo y felicito a todas y todos quienes hacen posible este encuentro -nunca mejor dicho-, porque no lo es sólo en un sentido formal, sino también en el emplazamiento de su propósito.

Bienvenidas y bienvenidos a ambos encuentros: “Seminario Internacional Inclusión social y equidad en la educación superior” y “2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural”, que exigen de todas y todos el mayor esfuerzo para pensar y repensar una tríada de conceptos, que son mucho más que eso. Son, en efecto, forma y expresión en nuestra vida cotidiana; pero también desafío y utopía, a saber: “equidad”, “interculturalidad” e “inclusión”.

1 Warnier, J.P. (2002). La mundialización de la cultura. Barcelona: Gedisa.

Permítanme comenzar con una pregunta-desafío: ¿cómo logramos el equilibrio entre la ansiada equidad política, económica y social y la diferencia, que está a la base de las culturas que componen nuestro cada vez más complejo *ethos*? Equidad y diferencia, equidad en la diferencia, diferenciación con equidad...todas combinaciones de un gran desafío que nos recuerdan ambos encuentros.

De este modo, entendemos que el diálogo intercultural sólo es posible si superamos las barreras de los nacionalismos y las rígidas comprensiones de la cultura. El primer ejercicio cognitivo no es puramente semántico, aunque necesario en estos términos: la cultura, en verdad, es plural. Su singularización es una forma de hegemonización a través del discurso y sus prácticas subsecuentes.

La interculturalidad, en este sentido, constituye un esfuerzo performativo por romper el poder hegemónico de la universalidad.

La tensión entre la comprensión universalista de las estructuras sociales subyacentes y la comprensión de las singularidades, tanto materiales como simbólicas, de la cultura, permanece. Pero el conflicto mismo de su permanencia permite una dialéctica transformadora. Una fuerza dialógica que nos invita a avanzar para lograr el cambio social.

Y aquí la ciencia de la sociedad y de la cultura expresa sus particularidades epistémicas, teóricas y metodológicas. Es posible, contra las rigideces de la ciencia positiva de la naturaleza, que no sólo convivan ambas posiciones en diferentes relaciones, sino que también la tensión permanente de dicha coexistencia es la garantía de cualquier equilibrio posible. Como bien apunta Laclau²: "esta paradoja [universal/particular] no puede resolverse, pero su no-resolución es la pre-condición misma de la democracia. La solución de la paradoja implicaría que un cuerpo particular habría sido encontrado, que sería el cuerpo verdadero de lo universal. Pero en este caso lo universal habría encontrado su emplazamiento necesario y la democracia sería imposible." (2000: 267-268).

De otra parte, es necesario recordar que es habitual en nuestras sociedades abordar las problemáticas asociadas a la conflictividad con una excesiva

2 Laclau, E. (2000). Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. En Silveiro, Héctor (Ed). Identidades comunitarias y democracia. Madrid: Trotta.

judicialización, de tal modo que la disidencia no es asumida, sino más bien controlada y excluida. Hemos construido un complejo sistema jurídico-judicial que tiende naturalmente a la exclusión. De hecho, los actores que forman parte de los campos de interlocución y de los esquemas cognitivos vinculados a la conflictividad –entiéndase etnias, jóvenes o trabajadores precarizados- son drásticamente sancionados mediante los distintos dispositivos de regulación social. La región de La Araucanía es un espacio –lamentablemente cristalizado- que contiene estas lógicas de exclusión, bajo un modelo institucionalizado y cotidianizado³.

Ahora bien, ¿qué rol le compete a la Universidad en este complejo escenario? Fundamentalmente tres:

- Tomar conciencia de su condición de actor político,
- Vincular cada vez más las lógicas productivas de su quehacer, con la producción social de la realidad cotidiana, y
- Crear conocimiento riguroso y pertinente, para comprender mejor estas problemáticas y aportar decididamente en su resolución.

En este sentido, la Universidad de La Frontera optó hace dos años por la ciencia social y cultural como uno de sus dos ejes de desarrollo. Y estableció los estudios interculturales como epicentro de su quehacer científico-social⁴, a través de diferentes acciones, tanto en pregrado, postgrado y productividad.

Reitero nuestros profundos agradecimientos a:

- Fundación EQUITAS
- Departamento de Educación, Programa Rüpü y Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera
- Programa Thakhi de la Universidad de Tarapacá
- Departamento de Educación de la Universidad de Chile
- Centro de Estudios interculturales y del Patrimonio CEIP de la Universidad de Valparaíso

Temuco, Chile, otoño de 2011

3 Ejemplos de ello lo constituyen los presos políticos mapuches. Y, más recientemente, el desalojo de trabajadoras y trabajadores ambulantes del centro de la ciudad de Temuco; siendo el orden social el principal argumento de disciplinamiento y exclusión.

4 Artículo publicado en Ciência Hoje, por Isabela Fraga, titulado: "Criação de universidade indígena no Brasil ganha força" Ver <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/279>>

Presentación

Educación Superior, Interculturalidad, Inclusión: Caminos Y Caminantes.

Guillermo Williamson

Director Departamento de Educación

Proyecto Kelluwün

Director Magister

Desarrollo Humano Local y Regional

Convergencia de caminantes.

En la Región de La Araucanía, durante la primavera entre los meses de octubre y noviembre de 2010, se encontraron caminantes de América Latina y de diversas Regiones de Chile para reflexionar la Universidad.

Dos años antes, académicos de cuatro universidades estatales: de la Frontera (Departamento de Educación, Proyecto Kelluwün), de Chile (Departamento de Educación, Magister en Educación), de Valparaíso (Centro de Estudios del Patrimonio e Interculturalidad) y de Tarapacá (Programa Thaky), con programas o actividades interculturales, organizaron en Santiago el Primer Encuentro Inter-universidades de Educación Intercultural que fue coordinado por la Universidad de Chile. Las Fundaciones Equitas y Ford apoyaron esa iniciativa. Para el año 2010 se acordó lo coordinara la Universidad de La Frontera –al Departamento de Educación/Proyecto Kelluwün se asoció el Programa Rüpü que, junto al Thaky, participan del Programa Pathways de la Fundación Ford- y se asociara a un Seminario Internacional que organizaban las Fundaciones referidas. Así se organizó en el "Seminario Internacional Inclusión social y equidad en la educación superior" y "2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural" realizado en la Universidad de la Frontera (UFRO).

Convergió en Temuco, cultrún de la lluvia, caminantes que con sus pasos firmes y fraternos, científicos y prácticos, políticos y sociales, se esfuerzan por abrir el camino de la justicia social en la educación superior, lo que significa luchar por construir la inclusión, la interculturalidad,

la equidad, el aprendizaje de calidad; por deconstruir la exclusión, el etnocentrismo, la discriminación, la soberbia científica de un solo saber; y por reconstruir la universidad, la ciencia, el diálogo de saberes diversos, el sentido público de la educación superior, el valor de las universidades estatales, la recuperación de la unidad entre la cultura, la naturaleza y la espiritualidad. Estos hombres y mujeres, del mundo académico y social, indígenas y no indígenas, maestros y estudiantes, se encontraron en un diálogo-acción dialéctico en torno al desafío de reflexionar críticamente la Universidad desde perspectivas teórico-metodológicas diversas, interculturales, democráticas y político-sociales.

Fueron días difíciles, dialécticamente dolorosos, amorosamente solidarios, una larga huelga de hambre de presos políticos mapuche colocaba una sombra oscura, como oscura es la justicia cuando oscuros son sus procesos sobre La Araucanía. Junto a la alegría de reencontrarnos latinoamericanos y chilenos de pueblos y territorios distantes, en esos momentos en que se reconocen por las miradas y en la forma como cantan en el continente, aquellos que luchan y caminan codo a codo en las marchas y en las calles, se sufría la contradicción de estar discutiendo en la Universidad la interculturalidad mientras en las cárceles y calles se vivía la no-interculturalidad. Hacer ciencia, es vivir el mundo social, es entender que la academia también es un campo de contradicción y más aún, que ésta es la que moviliza el pensamiento, la producción de conocimiento, la acción militante para responder a los desafíos de la sociedad, de los pueblos y el desarrollo. La construcción de la acción afirmativa, discutida, defendida, construida, negada ha sido una ruta que ha ordenado la dirección y la gravilla del camino de las Universidades y Fundaciones en defensa de los principios de la educación pública, estatal, democrática, inclusiva, intercultural con todo alumno o alumna que desea, en sus sueños más íntimos, alcanzar no la igualdad de oportunidades, sino el derecho a exponer, expresar y expandir al máximo sus potencialidades, ideas e ideales en beneficio propio, de su familia, comunidad y de la sociedad en su conjunto.

Las políticas neoliberales instaladas desde la dictadura militar y consolidadas en la privatización y debilitamiento sistemático del sistema público hasta hoy, los estándares como unidad uniforme de medición de la calidad, la selección inequitativa para el acceso en búsqueda de la equidad aparente, las oportunidades como objetos de deseo o productos de estantería con fecha de vencimiento, la homogenización de las disciplinas y los fundamentos de las ciencias, la negación de la

cultura, del conocimiento y el saber popular e indígena en el currículo, la libertad de enseñanza en oposición al derecho de educación, son algunas razones explicativas del sujeto colectivo y del referente de conocimiento que es el sistema universitario analizado desde una perspectiva crítica, de libertad de pensamiento y de justicia social.

Como dice un poeta-maestro del extremo sur de América, ha sido un tiempo de volver sobre los pasos del caminante y verificar que hay huellas que quedan en el camino y que ellas no olvidan a quien las dejó marcadas en el camino de la sabiduría con barro, flores, estrellas o sangre.

El campo de conocimiento compartido es el de la educación superior, el de la universidad que, en este caso, (manteniendo como tema pendiente la educación técnica superior) constituye el foco de investigación, docencia, vínculo con el medio, postgrado, políticas de acción afirmativa y también el objeto de análisis crítico, de producción y objetivo de propuestas, de convivencia intercultural. La universidad como punto de (des)encuentro de saberes y de gentes. La universidad como frontera permeable al campo y a la ciudad, al alemán, inglés, español y mapudungun, al médico y a la machi, al profesor y al azelchefe, al ingeniero y al campesino. La universidad convoca a los enamorados caminantes del conocimiento, de la ciencia y tecnología, de la sabiduría y de la justicia social, pero ello sólo se realiza desde el diálogo crítico, honesto, fundado, ético, transdisciplinario.

En ese escenario lleno de contradicciones las universidades y fundaciones señaladas se dieron a la tarea de organizar un evento que reuniera dos veredas de una misma ruta: un Seminario Internacional centrado en la equidad y la inclusión: nadie debe ni puede quedar excluido de su derecho a construir sociedad desde lo que él es, siente o piensa y las instituciones tienen la obligación de generar las condiciones para que, sin discriminación alguna y corrigiendo deficiencias institucionales o estructurales, cada joven –en esa hermosa etapa de la vida que es la juventud- pueda vivir soñando realísticamente su formación y proyecto de vida; un segundo encuentro de equipos académicos de universidades que se reúnen bianualmente para conversar en la paz de la palabra, profunda por comprometida con los procesos históricos sociales y de la producción de conocimiento; liberadora (como investigación clásica, investigación-innovación-desarrollo o sistematización), para intercambiar experiencias e ideas forjadas desde los ideales y las prácticas

participativas, para definir escenarios y proyectos académicos hacia la utopía de lo que es inédito pero posible, pues hay un colectivo humano que trabaja diariamente por su realización. Asistieron académicos, estudiantes, dirigentes sociales indígenas de México, Perú, Bolivia, Chile que dijeron sus palabras emergentes de territorios lingüísticos, naturales, económicos, políticos diversos y discutieron, aprendieron, aportaron, caminaron.

Sustantivo o adjetivo.

Las discusiones evaluaron y refirieron la interculturalización de la universidad. Se evaluó que ha habido avances pero también estancamientos e incluso en algunos casos retrocesos, de hecho se evaluó que aún no se logra que el sistema de educación superior y las propias universidades hayan institucionalizado dimensiones, indicadores, políticas de inclusión social e interculturalidad de modo permanente; aún persisten inequidades estructurales sistémicas en la educación superior, que se expresan en múltiples políticas y procesos de selección no inclusivas que suponen homogeneidad en los postulantes y estudiantes, resultados desiguales determinados por condiciones no académicas sino contextuales, prácticas pedagógicas que desconocen los capitales culturales generados desde la diversidad socio-cultural, currículos donde los saberes generados desde las comunidades, culturas, empresas, organizaciones no oficiales son invisibles o negados. Las condiciones estatales de financiamiento general del sistema universitario, especialmente del estatal, tienden a generar exclusión, privatización y homogenización que implica ir cerrando progresivamente los programas de acción afirmativa. Hoy la educación superior, incluso la estatal, está privatizada y su financiamiento depende del pago de las familias de los estudiantes, de un crédito que termina beneficiando, por los intereses, al sistema bancario, de escasas becas estatales que en parte se traspasan al sistema privado de educación, de la privatización del aseguramiento de la calidad y equidad. En fin, se plantea cómo hacer educación intercultural en un contexto de diferenciación social y de calidad al interior del sistema, estructural, que puede terminar en agudizar la exclusión de los más pobres con interés o competencias para acceder a la educación superior. Incluso a pesar del aumento cuantitativo de estudiantes universitarios e incluso a lo democrático que ha significado el que la mayoría de los jóvenes que estudian sean primera generación. Pero también se discute cómo alcanzar la inclusión

y equidad sin interculturalizar el sistema de educación superior, los currículums de las carreras, las políticas respecto de acceso y calidad, en un contexto donde indicadores homogéneos para definir políticas de apoyo y financiamiento a la diversidad de universidades y sectores sociales y étnicos terminan dejando que las universidades no puedan tomar sus propias decisiones con autonomía (lo que es muy grave para el sistema de universidades estatales, en las cuales la libertad de cátedra, de decisión, de autonomía es condición de su misión social) y en consecuencia orientarse a la realidad de sus territorios, sectores sociales, indígenas y trabajadores del país.

Pero hay algo más en las discusiones contextuales y del propio evento: ¿la educación intercultural hoy es algo sustantivo o adjetivo en el currículo complejo e integral de la formación estudiantil? Sin duda que sustantivo no es y hay que discutir si es adjetivo o apenas anécdotas interesantes. El sistema crece en oferta (que no es igual ni a posibilidad ni a oportunidad, sino simplemente a la existencia de un bien en el escaparate del mercado), la conciencia indígena se desarrolla, la población en general tiende a preocuparse de la cuestión de la discriminación étnica y el sistema tiende a negar la acción afirmativa, diferencia entre los "mejores" que reciben apoyo y los "peores o mediocres" (nunca se les nombra como la antítesis de los mejores) que van siendo obligados a cancelar sus estudios, a integrarse a universidades o carreras incluso sin acreditación (si las usamos como criterio mínimo de condición institucional para la calidad). La educación intercultural es anecdótica, algo adjetiva y nada sustantiva: las políticas liberales diferencian pero nada cambian en lo sustancial, salvo el aumento cuantitativo. Crece con diferenciación social en la inclusión a programas de calidad acreditada.

Los temas de las conversaciones.

Atahualpa Yupanqui canta a los ejes de su carreta, y dice que al caminar se necesita compañía para conversar con un otro que ocupa un espacio en el espacio del sonido, dejando de ser tal para convertirse en palabra, en verbo, en conversación.

Los temas que se trabajaron (la palabra se trabaja artesanalmente – cuerpo, pensamiento, espíritu– desde los sentidos más profundos: investigados científicamente, empíricos o cotidianos sistematizados), en la primera parte, la del "Seminario Internacional Inclusión social y

equidad en la educación superior” fueron: “Inclusión y equidad en la educación superior” donde la discusión se generó desde conferencias centradas en el contexto del “Panorama latinoamericano: aprendizajes y recomendaciones de políticas” y en responder a la cuestión: “¿Quién interculturaliza la educación superior?”. La segunda sesión se centró en “Interculturalidad y oportunidades educativas de los estudiantes indígenas” donde se discutió la “Situación, demandas y expectativas de los pueblos indígenas acerca de la educación superior en Bolivia” y las “Características de la situación educativa de los estudiantes indígenas en Chile”. La tercera sesión reflexionó sobre la “Educación superior e intelectuales indígenas” y en particular se trató la “Educación superior y formación de intelectuales indígenas en América Latina” y la “Formación de intelectuales indígenas: ¿el rol de la educación superior?”. La cuarta sesión estuvo centrada en la “Inclusión de minorías étnicas al medio universitario” y en el análisis de las “Experiencias de inclusión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad de La Cantuta” ambas del Perú”.

En la segunda parte, del “2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural” se hicieron reflexiones y discutieron experiencias sobre inclusión de minorías étnicas al medio universitario. En metodología de talleres se discutieron dos temas principales: “Inclusión de la interculturalidad en el currículo de educación superior (Currículo universitario e interculturalidad)” y “La interculturalidad como competencia genérica necesaria para el desempeño profesional Charla introductoria y talleres mixtos entre estamentos”. Se establecieron posteriormente algunas conclusiones de orden general que deben orientar las acciones universitarias de los participantes al evento.

El puente hacia la acción.

Se reflexionó sobre este sistema educacional donde uno de cada cuatro jóvenes entre 18 y 25 años estudian, entre siete y ocho de cada diez son los primeros de sus familias que acceden a este nivel educacional, lo que constituye una excelente base cuantitativa de cobertura y condiciones estructurales para proponer nuevas ideas que hagan de las universidades espacios de formación profesional y académica, de producción del conocimiento al servicio del desarrollo regional y de las comunidades, de las innovaciones sustentables, de articular la formación a la inserción laboral y productiva, de los objetivos y desafíos

que los pueblos indígenas y comunidades locales y populares plantean de la educación superior. Se establecieron compromisos que deberán revisarse en dos años más cuando el próximo encuentro se realice en la Región de Valparaíso a cargo de la Universidad de Valparaíso.

En el verano de La Araucanía, al sur de Chile.

Presentación

María del Carmen Feijoo
Coordinadora de Programa
Oficina para la Región Andina y Cono Sur,
Fundación Ford

Es para la Fundación Ford motivo de gran entusiasmo participar de la inauguración del Seminario Internacional sobre Inclusión social y Equidad en la Educación Intercultural en el que se reúnen un conjunto de instituciones de educación superior que tienen un probado compromiso con el impulso a esta perspectiva de intervención educativa. Punto de vista que, más que una metodología de trabajo para incorporar a los diferentes, es una toma de posición respecto del acceso a la educación superior para los grupos históricamente excluidos del acceso al nivel, fundada en una perspectiva de derechos. Este enfoque por su parte, superando abordajes tradicionales, no se dirige solamente a incorporar a los excluidos, sino que tiene como foco el cambiar el diseño de la oferta para todos. No se trata de interculturalidad para los que estaban afuera, se trata de interculturalidad para el conjunto de las comunidades de educación superior, que permita la producción y el intercambio de aprendizajes mutuos, sin jerarquización ni barreras que, más que calidad de los conocimientos, expresan relaciones de poder entre los grupos. La Fundación Ford, junto con un amplio y creciente grupo de contrapartes en la región, entre los que se encuentran las que hoy convocan, la Universidad de la Frontera y la Fundación Equitas, está apoyando proceso y programas dirigidos a reparar esa mencionada desigualdad histórica que se hace más evidente en un contexto de expansión de los niveles educativos de la población.

En conjunto con esa comunidad educativa de la región, Universidades y centros de investigación hemos avanzado desde el año 2002 – con la Universidad de la Frontera como pionera del proceso – en el desarrollo de un programa de acceso a la educación superior Pathways to Higher Education, que tomó en cada lugar el nombre de caminos o senderos en el idioma de los pueblos originarios que participan del mismo: Hatun Ñan, en el quechua del Sur andino peruano, Rupu en mapudungun y Thakhi en aymara. Estas acciones se enmarcan en el contexto de los valores que históricamente ha venido sustentando la Fundación: la creencia en la dignidad inherente a todas las personas y todos los pueblos y la necesidad de erradicar las barreras sociales, económicas, políticas y culturales que colisionan con el logro de estos objetivos. Estas barreras se expresan

en cada lugar de una manera específica, propia de las características de la localidad y, sea cual sea la forma que adoptan, todas se anclan en perspectivas que tratan de legitimar los procesos discriminatorios historizándolos - "siempre fue así"-; naturalizándolos - "son diferentes" - , en fin, convirtiéndolos en un dato duro y aparentemente inmodificable de la situación social. Estos procesos discriminatorios seculares están en la base de la injusticia étnica y han sido siempre confrontados con distintos mecanismos personales y colectivos, que expresaban la voluntad de conquistar el derecho. Hoy, por suerte, el reconocimiento de los derechos esta fuertemente arraigado, y el eje de las demandas pasa por encontrar las formas de satisfacerlos como un proceso colectivo de acceso a la justicia. Por ello, este seminario permite pensar la expansión de las iniciativas plasmadas, en cada uno de los programas, al resto de estructuras universitarias. El tema de la interculturalidad deja de ser un problema de antropólogos y sociólogos y pasa a colocarse en el centro de la demanda de instituciones que, al luchar por su democratización en términos de acceso, se colocan en el centro de las solicitudes de producción de políticas públicas. La Universidad homogénea, centralista, jerarquizada, retoma su perspectiva de multiversidad y se transforma a sí misma para recibir mejor a los que están llegando y tener ofertas más amplias para los que ya estaban en el nivel. La acción combinada de las líneas estratégicas de la FF en el campo de los derechos humanos, de la gobernabilidad y la democracia, de la promoción de oportunidades educativas, de la justicia económica, del crecimiento sostenible y respetuoso del ambiente y de la libertad de expresión, así como la filantropía dirigida a la justicia social, son los caminos por los cuales, junto con nuestros socios, caminamos en la búsqueda de más derechos para todos y todas, erradicando todo tipo de discriminación cualquiera sea el motivo en que pretenda fundarse.

En este momento especial en que tiene lugar un conflicto crítico en la región, la huelga de hambre de los mapuche, pueblo originario de la Araucanía, no queremos ignorar el contexto en el que se desarrolla este seminario, ya que su foco es, justamente, avanzar en caminos de acceso a la educación superior que permitan superar la discriminación. Sólo queremos reiterar que los valores que defendemos se dirigen a generar contextos de mayor justicia que hagan innecesarias estas dolorosas medidas. Por eso, veo con entusiasmo la realización de esta actividad académica como la oportunidad de promover un rico intercambio, de generación de aprendizajes mutuos, de superación de prejuicios. En fin, retomando el nombre del programa, como la búsqueda de caminos que permitan alcanzar soluciones justas para estos problemas seculares.

Presentación Seminario de UFRO.

Fundación Equitas

La realización del seminario Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en Educación Superior y el Segundo Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, que da origen a este libro, se enmarca en la colaboración de Fundación EQUITAS con el Proyecto Caminos para la Educación Superior de la Fundación Ford, cuyo propósito es apoyar a universidades interesadas en contribuir a la inserción de poblaciones históricamente subrepresentadas en ese nivel de estudios. En la Región, a partir del año 2006, el proyecto mencionado inaugura programas en la Universidad de Tarapacá y la Universidad de La Frontera en Chile; en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho en Perú.

El evento responde también, a los acuerdos suscritos en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, iniciativa impulsada por la Universidad de Chile, Universidad de Tarapacá, Universidad de La Frontera y la Universidad de Valparaíso, que nos reunió el año 2008 para debatir las experiencias y avances en esta materia entre representantes de universidades y organizaciones comprometidas con la inclusión de la diversidad, entendida como contribución a una efectiva democratización del conocimiento.

Dando continuidad a lo señalado, el Seminario realizado en Temuco, los días 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2010, logró convocar a un grupo excepcional de estudiantes de pre y postgrado, expertos académicos, actores sociales, líderes de diferentes nacionalidades y antecedentes étnicos para, desde distintas disciplinas y posturas teóricas, abordar la demanda de acceso al conocimiento de educación superior con pertinencia cultural, y la revisión de prácticas al interior de las instituciones que propicien el desarrollo de políticas que acojan y comprendan al estudiantado que congregan.

La puesta en escena del encuentro coincidió con la crisis de la huelga de hambre de los presos mapuche y sus demandas por un juicio justo, una realidad que no estuvo ajena a los participantes, relevando la importancia del diálogo y el ejercicio de ciudadanía intercultural. El libro, en tanto, surge en medio de las múltiples formas que adquieren

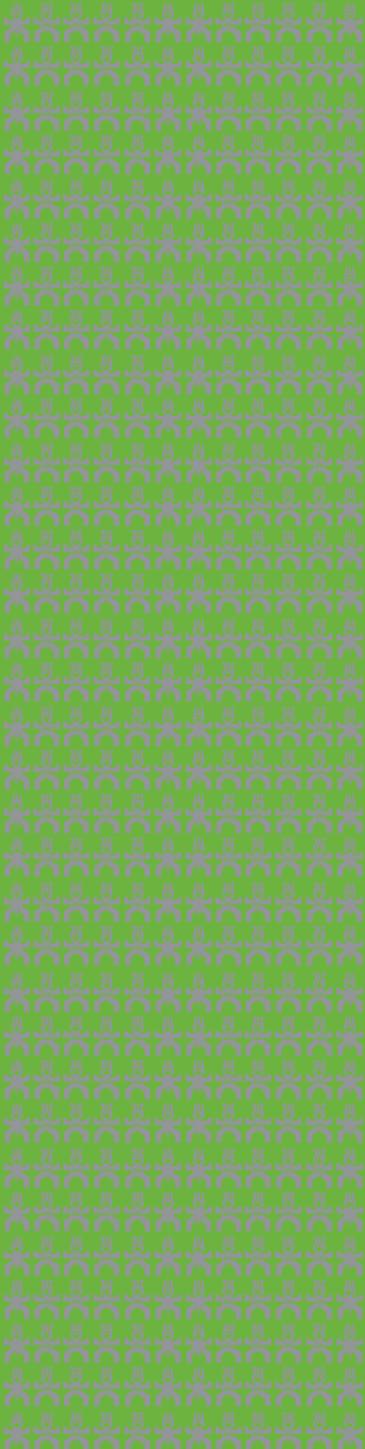
las movilizaciones ciudadanas por derechos, entre otros, a un acceso al conocimiento con equidad, instancia que otorga especial sentido a esta publicación.

Llevar a cabo este tipo de iniciativas, marcadas por el debate académico y las vivencias interculturales, ha sido posible con la colaboración de la Oficina de la Fundación Ford en la Región Andina y el Cono Sur y de las instituciones patrocinantes, en especial el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera y su valioso aporte al diseño y la realización del seminario.

Asimismo, agradecemos a todos los ponentes y comentaristas, destacados académicos de México, Perú, Chile y Argentina y a todos los participantes por el sustantivo aporte al diálogo y la necesaria reflexión sobre la sociedad inclusiva a la que aspiramos.



Capítulo 1



Inclusión social e interculturalidad en educación superior

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Panorama latinoamericano, aprendizajes y recomendaciones de políticas

Daniel Mato ¹

Texto a ser leído en video-conferencia para el Seminario Internacional "Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior: el rol de las universidades en el siglo XXI", organizado por la Fundación EQUITAS, la Universidad de Tarapacá, la Universidad de Valparaíso, la Universidad de Chile y la Universidad de La Frontera, del 29 de septiembre al 1 de octubre de 2010, en la ciudad de Temuco, Chile.

Esta presentación se basa en los resultados de las investigaciones realizadas en el marco del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Este *Proyecto* inició sus actividades en julio de 2007 y

¹ Daniel Mato es el Coordinador del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC; www.unesco.org.ve). Es Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela, 1990), Investigador Principal de CONICET y Coordinador del *Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales* (www.globalcult.org.ve) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina), el cual en 1990 creó en la Universidad Central de Venezuela, donde lo dirigió hasta el año 2009. Adicionalmente, ha sido Profesor Visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos, así como Coordinador del Grupo de Trabajo "Cultura y Poder" de CLACSO y de la Sección "Culture, Politics, and Power" de la Latin American Studies Association (LASA). Es autor de numerosos artículos y libros en el campo de cultura, política y sociedad, así como en el campo de diversidad cultural, interculturalidad y educación. Correo electrónico: dmato@unesco.org.ve, dmato2007@gmail.com y daniel_a_mato@yahoo.com

ha contado con la colaboración de 56 investigadores, de 45 instituciones de educación superior (IES), en 11 países latinoamericanos, quienes han producido 52 estudios de caso. Como resultado de estas investigaciones se han publicado tres libros. El primero de estos libros fue publicado en 2008 bajo el título de *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. El segundo, titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Retos y Oportunidades*, fue publicado en 2009. El tercero se titula *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, y acaba de ser publicado. Estos libros han sido publicados tanto en versión impresa como digital, esta última está disponible en el sitio del IESALC en Internet (www.unesco.org.ve).

Antes de entrar plenamente en materia, me parece conveniente apuntar que, en agosto de 2009, el *Proyecto* organizó un Taller en la ciudad de Belo Horizonte, Brasil, en el cual participaron unos 50 delegados de IES y/o programas de educación superior indígenas e interculturales de doce países latinoamericanos, incluyendo dos representantes del Fondo Indígena. Este Taller emitió una Declaración que concluye con una lista de recomendaciones. Entre éstas viene al caso destacar que una de ellas aconsejaba crear un Foro Latinoamericano y Caribeño para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior. El caso es que, en respuesta a esta recomendación, el IESALC creó un espacio para ese Foro dentro del Observatorio sobre el tema que a comienzos del corriente año estableció como uno de los ejes destacados del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, ENLACES. Pienso que es propicia la oportunidad para invitarles a visitar este Observatorio en el sitio del IESALC en Internet, donde podrán obtener información permanentemente actualizada sobre experiencias en el tema, así como publicar la de las experiencias en que ustedes participen.

Experiencias de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

Lamentablemente debemos apuntar que a dos siglos de las declaraciones de independencia de buena parte de las repúblicas latinoamericanas, la gran mayoría de las comunidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes continúan viviendo en condiciones de discriminación negativa e inequidad que resultan éticamente inaceptables y social y políticamente insostenibles. No obstante, también cabe reconocer que, en los últimos veinte años, en buena parte de los países de la región se han logrado avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. Sin embargo, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación.

El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances, aunque frecuentemente éstos resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, instituciones de educación superior (públicas y privadas) y fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y

culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES "convencionales". Pese a esos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES "convencionales" continúan resultando alarmantemente inequitativas. Esto se debe, entre otros factores, a que los cupos y las becas por sí mismos no aseguran que los estudiantes o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio. A esto se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como a la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, experiencias de racismo que viven en las instituciones en que estudian y en las nuevas localidades en que habitan, y frecuentemente también a diferencias lingüísticas.

La situación resulta aun menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita a necesidades, intereses y propuestas expresadas por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua. No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, durante este mismo período, algunas iniciativas y experiencias de este tipo han ido surgiendo y ganando lugar.

Frecuentemente, estos tipos de experiencias resultan aún poco visibles para el mundo de la educación superior de las grandes ciudades, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia. Por esto, y por la importancia de sus contribuciones, es que el Proyecto del IESALC se ha orientado principalmente a estudiar estos tipos de IES y programas.

La investigación realizada por el Proyecto del IESALC permitió identificar significativas diferencias entre las numerosas experiencias a las que se dedicaron estudios particulares. Estas diferencias responden a varios factores que parece conveniente comentar.

En apretada síntesis, cabe decir que el conjunto de experiencias analizadas permite observar la existencia de una amplia diversidad de formatos institucionales, incluyendo tipos de instituciones enteramente

dedicadas a responder a las demandas de educación superior de estos grupos de población, arreglos interinstitucionales (por ejemplo entre universidades y otros tipos de IES “públicas”, sean federales o estatales, según los casos); universidades “privadas” que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales.

Los tipos de diversidad de instituciones y arreglos interinstitucionales antes mencionados sólo hacen referencia a las figuras jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas instituciones se ven obligadas a adoptar. Independientemente de este imperativo normativo, cabe observar que en términos de identidad institucional, estas instituciones, según los casos, suelen verse a sí mismas como “universidad indígena”, “universidad intercultural” o “universidad comunitaria”, denominaciones pocas veces previstas en las respectivas legislaciones nacionales, y que en algunos casos se usan combinadamente entre sí.

También parece importante destacar la diversidad de actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias. Así, podemos mencionar que entre los actores que sostienen alguna labor en la materia se encuentran organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales sub-nacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter pluriétnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, ciudades, regiones o provincias de diversas partes del mundo; universidades y otros tipos de IES de los respectivos países u otros extra-regionales; organismos intergubernamentales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias y/o instancias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan, las cuales, según los casos, son federales, estatales, o municipales. Lo importante del caso es que esta diversidad de actores se expresa en las visiones de

mundo, diseños curriculares y otros rasgos distintivos de las experiencias estudiadas.

No resulta sorprendente que un panorama tan diverso de IES y convenios entre algunas de éstas y otros actores se exprese en igualmente diversos proyectos institucionales e idearios. Cada actor social tiene su propia visión de mundo, sus intereses, sus proyectos y sus ideas particulares de cómo llevarlos adelante. No obstante, la existencia de diferencias entre las experiencias estudiadas no está reñida con la de ciertas semejanzas que hasta la fecha han hecho posible la convergencia de todas ellas en el interés compartido de responder a necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y/o afrodescendientes.

Principales logros, problemas y desafíos de las IES y programas estudiados

Los principales logros de los arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior a los mencionados grupos de población son: 1) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; 2) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales subnacionales de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; 3) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada; 4) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; 5) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; 6) promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes; 7) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; 8) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; 9) buena parte de las IES "convencionales" a cuyo interior se desarrollan algunos

de los programas acá estudiados, han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.

Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES y arreglos interinstitucionales son: 1) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; 2) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades; 3) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; 4) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; 5) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; 6) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) insuficiencia de becas; 9) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica "de hecho" en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

Uno de los principales desafíos para que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural de los países latinoamericanos se encuentra en los sistemas de evaluación. La evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente "universal", sino sistemas "flexibles". Las propuestas de "flexibilidad" suelen malinterpretarse como de "baja calidad", ese es un error. La "flexibilidad" debe entenderse asociada a "diferenciación". La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan.

Recomendaciones surgidas de las investigaciones realizadas por el Proyecto del IESALC

En apretada síntesis el Proyecto ha formulado las siguientes recomendaciones:

A las agencias gubernamentales e IES de la región se les recomienda:

a) promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general, y en la educación superior (ES) en particular; b) Poner en práctica y/o extender el alcance de políticas y programas orientados a promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la ES. Para lo cual se considera necesario, aunque no suficiente, mejorar el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.

A las agencias gubernamentales con competencias en la materia se les recomienda revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia. No resulta pertinente aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente "universal", sino sistemas "flexibles". La "flexibilidad" debe entenderse asociada a "diferenciación" y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y de los perfiles institucionales.

A las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación se les recomienda: a) facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes; b) crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y

la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes; c) promover la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, se sugiere desarrollar formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje.

Estas recomendaciones del Proyecto del IESALC ya fueron recogidas, de manera sintética, en la Declaración emitida por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en julio de 2008 con la participación de más tres mil representantes de todos los países de América Latina y el Caribe. Ahora que han sido adoptadas por dicha Conferencia Regional, toca trabajar para lograr que los actores sociales antes mencionados se aboquen productiva y efectivamente a su puesta en práctica.

Muchas gracias por su atención.

¿Quién interculturaliza la educación superior?

Juan Carlos Barrón Pastor

Doctor en filosofía del desarrollo internacional por la University of East Anglia

Contexto: heroísmo y academia

Los ojos del mundo estaban puestos en Chile durante los días en que el "Seminario Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior" y el "2o Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural" tuvo lugar en la ciudad de Temuco los días 29 y 30 de septiembre, y 1 de octubre de 2010. Los medios masivos de comunicación tenían en el centro de su atención a los 33 mineros atrapados en el yacimiento de San José en el norte de Chile, y más discretamente, pero también bajo atención mundial, estaba la huelga de hambre de los presos Mapuche que, en el día en que esta presentación tuvo lugar, cumplió 81 días. La fecha en que hice mi participación en el seminario fue calificada por el diario "El Austral" como un 'día de furia en Temuco', pues los principales accesos a la ciudad fueron cerrados por manifestantes que se enfrentaron a la policía, exigiendo una respuesta favorable a las demandas de los presos

Mapuche. En los días subsecuentes, los presos levantaron su huelga de hambre y, unos días después, ya en Inglaterra, pude regocijarme como el resto del mundo al grito de ¡Viva Chile, mierda! Pero también ¡Vivan los Mapuche, mierda!

Me parece importante enfatizar que el seminario y el encuentro interuniversitario estuvieron enmarcados en este período de tensión; pues este no fue un evento académico donde se discutiera una interculturalidad aséptica. Todo lo contrario; los participantes hicieron eco de sus preocupaciones a través de pronunciamientos que reflejaban su diversidad política y su posicionamiento en un momento y un contexto históricos. Así, una comunidad de aprendizaje abierta y politizada pudo compartir diferentes experiencias de interculturalidad que se dan a lo largo de Latinoamérica y de Chile, y esas discusiones tuvieron su reflejo en las condiciones particulares de la Universidad de la Frontera y en la

retroalimentación con la que el movimiento social permeó y dio sentido a la discusión dentro de las aulas.

En ese ambiente y en ese contexto tuvo lugar la presentación que ahora toma la forma de un artículo poco ortodoxo. Los participantes estuvieron de acuerdo en que incorporar un enfoque intercultural en la educación superior parece ser un reto contemporáneo cada vez más ampliamente aceptado por las instituciones de Educación Superior en Latinoamérica y se trajeron ejemplos de varios países del continente.

Introducción: nosotros somos el espejo de la interculturalidad

En esa ocasión, siguiendo el cuestionamiento planteado por Gunther Dietz, y Guadalupe Mendoza (2008) nos pregunté ¿y quién interculturaliza la educación superior? La respuesta no acepta suspenso: Nosotros. Nosotros los participantes de este evento académico que no podemos estar al margen del movimiento social que empuja el replanteamiento de la interacción entre identidades culturales, nosotros los diversos. Y aquí quiero comenzar esta pequeña reflexión con lo que dije ese día: No sólo estamos discutiendo la convivencia entre grupos sociales ni el lugar que tienen o deberían tener las personas de los pueblos originarios en la educación superior, sino también estamos hablando del cómo hacer que convivan y se nutran de otro modo las culturas en general, y los conocimientos de las culturas originarias en los espacios de educación superior en particular.

Esto me preocupa, porque como ya bien nos ha alertado previamente Simón Yampara (2008), la llamada interculturalidad puede resultar una fórmula más para encubrir lo que él llama otras matrices civilizatorias culturales. ¿Cómo evitar que iniciativas interculturales valiosas se transformen en dinámicas reproductoras de reediciones de colonialismos culturales? En el artículo en el que se me pidió basar mi aportación a este seminario (Barrón, 2008) enfatiqué la importancia de profundizar los espacios de interacción y ampliar lo más posible la participación de los pueblos originarios en todos los ámbitos del quehacer educativo y particularmente en los relacionados con la construcción de proyectos educativos interculturales. Basado en esto, secundo lo expresado por Sylvia Schmelkes (2007) en el sentido de que es necesario ir más allá de los valiosos programas diferenciados para estudiantes indígenas y dar un

enfoque intercultural a toda la educación superior. Para ello es necesario que, además de aumentar el acceso y la participación de personas de pueblos originarios a la educación superior, se siga construyendo un enfoque intercultural en la educación superior Latinoamericana. Esto no es nuevo, claro, es ya un acuerdo suscrito en Cartagena de Indias, Colombia, recogida en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cartagena, 2008). ¿Y quién interculturaliza la educación superior? Todos de alguna manera, claro, pero voy a referirme particularmente a los que estamos preocupados por dar un enfoque intercultural a la educación superior; nosotros somos los que interculturalizamos la educación superior y seguramente queremos evitar que estas iniciativas se vuelvan formas de opresión, apropiación o encubrimiento. En otro espacio expliqué cómo las perspectivas de globalización permean los discursos de interculturalidad en educación superior (Barrón, 2010b). Pienso entonces que, para reconocer cómo mejorar la convivencia intercultural, es indispensable que comprendamos que la transformación radical de la experiencia intercultural en una experiencia intercultural liberadora implica el entendimiento de la vitalidad de nuestras identidades culturales, de la violencia inmanente al trato que dan las identidades culturales hegemónicas a 'otras' identidades culturales tratadas como 'minorías', y de prácticas afectivas/reflexivas/activas para entender y transformar nuestras experiencias interculturales.

Particularmente me voy a referir al evento ya mencionado como un espacio intercultural y al cómo nosotros podemos irlo interculturalizando. No pretendo que este artículo sea autocomplaciente, sino crítico, y que nos mueva un poco a la reflexión sobre el cómo somos nosotros los que interculturalizamos un espacio. No quiero ser malinterpretado, claro que el seminario y el evento fueron un éxito rotundo y que sus organizadores y participantes fueron extraordinarios en su trabajo y en el ambiente que propiciaron. Pero pienso también que es necesario ser críticos con nosotros mismos, pues sabemos los riesgos de que seamos precisamente nosotros los que no siempre interculturalicemos un lugar como decimos que debería ser la interculturalidad. Para explicarme empiezo por la teoría, lo que es o debería ser la interculturalidad.

Hacia la interculturalidad radical y liberadora

Catherine Walsh (2000) dice que la interculturalidad

“se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2000:9-10).

Estoy de acuerdo con ella cuando explica más recientemente que interculturalizar, plurinacionalizar y de-colonizar ofrecen una perspectiva y una herramienta teórico-analítica para entender el poder colonial y las 'otras' lógicas que la desafían (Walsh, 2009). Como ella, yo también me incluyo en establecer claramente que esa 'otra' racionalidad no se refiere a algo meramente alternativo, sino a la construcción de algo radicalmente distinto desde la diferencia y hacia la liberación (Khatibi, 2001) y desde un proyecto no imaginado por ningún actor enmarcado en el pensamiento moderno (Mignolo, 2000). Guido Machaca (2010) en este seminario fue bastante claro en ejemplificar lo anterior.

En este capítulo reciente sin embargo, Catherine Walsh afirma que “la interculturalidad aún no existe. Es algo por construir” (Walsh, 2009:8). Yo en esto discrepo con ella. Pienso que aunque la interculturalidad no describe un estado de las cosas, sino una dinámica que viene desde el pasado y se proyecta al futuro, la interculturalidad es también una experiencia presente que estamos intentando transformar para bien. Como ella dice, “la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo (Walsh, idem)”. Pero es precisamente por ello que pienso que entender la experiencia de la interculturalidad como presente es clave.

Para ello es necesario entender mejor cómo están interactuando las identidades culturales en las personas mismas, en los grupos de trabajo, en los espacios institucionales, en los movimientos sociales. Y es el entendimiento de la experiencia en sí de la interacción de identidades culturales la que puede llevarnos hacia ese proyecto radicalmente liberador.

Dije anteriormente que para reconocer cómo mejorar la convivencia de la interacción entre identidades culturales era necesario ir más allá de la indispensable participación de los pueblos originarios y reconocer la vitalidad de nuestras identidades culturales, de sus interacciones y de la violencia que ello implica. Este escrito es parte de una reflexión/acción intercultural (Williamson, 2002) con afluentes epistemológicos de otros conocimientos (De Sousa et al, 2007) que vienen de la tierra a la que pertenecemos, con la intención de ir aprendiendo entre todos a convivir de mejor manera.

En mi recientemente concluida tesis de doctorado (Barrón 2010a), explico que las identidades culturales son cambiantes, hibridizantes, fluidas, y sujetas a relaciones de poder (Fanon, 1952; Bhabha, 1994; García Canclini, 2001, 2006; Braidotti, 1994, 2002, 2006); y que la interacción entre identidades culturales es algo que es una experiencia de vida y que su convivencia es precisamente compartir las vivencias y las experiencias de vida (Illich, 1973, 1971). Esta convivencia es generalmente violenta (Žižek, 2008; Zimbardo 2007; Bourdieu, 1991), y particularmente violenta en el caso del tratamiento que las identidades culturales hegemónicas hacen de las identidades culturales minorizadas (tratadas como minorías). En ese trabajo explico también que como personas y como colectividades ejercemos formas afectivas/reflexivas/activas para hacer sentido de esas experiencias contextualizadas y de sus violencias (Deleuze, 1968, 1970; Deleuze y Guattari, 1972, 1980); y que las dinámicas de interacción entre las identidades culturales pueden ser estudiadas como intersubjetivas (Lenkersdorf, 1996).

La experiencia intersubjetiva entre identidades culturales

Desde esta perspectiva, ¿Cuándo y cómo se da la experiencia intercultural? En el momento en que las identidades culturales conviven, comparten vivencias, experiencias de vida. Estas experiencias pueden ser simples o

elaboradas, pueden ser contundentes o polémicas, pero bajo la mirada crítica estas experiencias serán generalmente profundas y plenas de sentido. En esta sección voy a hacer un breve ejercicio de reflexión sobre mi experiencia intercultural en el encuentro interuniversitario que siguió al seminario en el evento académico ya referido al principio de este artículo.

Para ello es necesario decir antes en dónde está mi corazón. Don Carlos Lenkersdorf (1996, 2008) nos explica que en el idioma Tojolabal¹, no existe ninguna posibilidad lingüística de expresar algo como un objeto. Todas las cosas, materiales e inmateriales son sujetos. Esto quiere decir que mientras lenguas europeas como el inglés y el castellano construyen los enunciados sujeto-verbo-objeto; en el Tojolabal esto sería lingüísticamente imposible y un error básico. En este idioma la expresión correcta sería sujeto-verbo-sujeto-verbo (Lenkerdorf, 1996).

En el encuentro continental de pueblos indios, que tuvo lugar en Vicam, territorio Yaki, en octubre de 2007, pude constatar que esta perspectiva indígena parece ser compartida por muchos de los pueblos rebeldes del continente. Ella nos permite entender que todos los seres que habitan la tierra son sujetos, que al ser tratados como objetos están siendo violentados en su esencia, y que es natural que cualquier espíritu, persona, o 'recurso' busque rebelarse contra ese tratamiento ilegítimo. Durante el encuentro universitario ya referido se presentó un documental de Salvador Díaz donde se puede inferir que los Mapuche también compartirían una visión del mundo similar.

Mi experiencia intercultural en Temuco

Dicho lo anterior, lo que ocurrió en Temuco durante esos días fue compartir las vivencias de distintas identidades culturales de Chile y Latinoamérica; y los que asistimos a este evento fuimos los que lo interculturalizamos. Hablamos de proyectos, claro, hablamos del pasado y hablamos de otras realidades presentes que impregnaban nuestro espacio. Hicimos un recuento de agravios contra los pueblos originarios y sus territorios, se contaron experiencias de otras latitudes que pudieran ser parte del aprendizaje de todos. Sí, todo esto y más. Pero el momento en sí era de

1 Idioma hablado por los Tojolwinik'otik, de raíz Maya que habitan principalmente en el suroccidental estado Mexicano de Chiapas. Tojolabal quiere decir "palabra verdadera"

compartir vivencias entre las identidades culturales que cada persona trae consigo. Con esto quiero decir que ninguno de los asistentes podría traer consigo una sola identidad cultural o una particular combinación ya establecida. Sino que las identidades culturales convivieron a través de nosotros y se preguntaban a través de nosotros cómo podríamos caminar hacia una mejor convivencia.

Como pistas pude anotar cuatro cosas que me llamaron la atención del contexto chileno y que de alguna manera pudieron reflejarse en algunas experiencias compartidas durante el seminario y el encuentro: 1) la moneda de cien pesos chilenos acuñada durante los años de la dictadura son todavía de uso común y en su canto dice "Por la razón o por la fuerza"; la nueva moneda de cambio del mismo valor tiene en su cara a una mujer ataviada a la usanza de los Mapuche, presumiblemente una *machi*². 2) La tremenda presencia del cristianismo que al parecer permea buena parte del espacio social chileno, incluido el mundo académico. 3) El aparente distanciamiento postraumático para transferir responsabilidades a terceros, y 4) La confusión de que ser Mapuche es pertenecer a una clase social, la más baja, de la sociedad chilena. A continuación, brevemente comparto mi vivencia siguiendo estas pistas:

"Por la razón o por la fuerza" parecía ser el mensaje detrás de todo el tratamiento mediático sobre la huelga de hambre que realizaron los presos políticos Mapuche. Para muestra un botón: la mañana de mi presentación, 'analistas políticos' discutían en la televisión sobre la posibilidad de alimentar por la fuerza a los huelguistas; en el tratamiento del tema que los 'análisis' televisivos hacían parecía que la solución a la huelga de hambre era que los presos comieran. Análogamente, al interior de las conversaciones del encuentro, discretamente y fuera de los reflectores una persona hablaba de la importancia de educar a los Mapuche de manera unidireccional. Como si la 'solución' del 'problema Mapuche' fuera 'educarlos', y continuar ignorando en la práctica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, (1989). Ese convenio, cabe recordar, entre otras cosas nos compromete a llevar cabo cualquier programa educativo que concierna a los pueblos originarios junto con ellos y no hacia ellos. No cumplir este acuerdo, en la práctica nos asemeja al analista que sesudamente dice que la solución

2 Mujer sabia, autoridad, consejera, protectora...

a la huelga de hambre es que coman los presos y no que se cumplan sus justas demandas. Me parece que éste es un ejemplo análogo del temor ya mencionado antes en este artículo de incluir algunos conocimientos Mapuche pero supeditados a la razón que imparten las universidades. "Por la razón o por la fuerza" no es una antinomia, sino una pinza.

La Machi como moneda de cambio tiene una fuerza simbólica que también merecerá un posterior análisis. Pero a manera de pista para acercarnos a la convivencia intercultural que tuvo lugar en este espacio, es importante señalar que cuando la Machi entraba en las conversaciones era patente que las personas del encuentro consideran a la Machi una persona, un símbolo y un poder dignas de respeto y veneración. Se habló de ellas en múltiples espacios. Por ejemplo, en una obra de teatro presentada por los estudiantes durante el evento, el hombre mapuche fue representado como borracho, gruñón y altanero; las mujeres fueron presentadas violentadas, generosas, trabajadoras y dadoras de vida. La Machi en la misma representación está afuera de la escena y es la que narra la historia, la que da la moraleja, a la que recurren las mujeres en busca de protección y saber, y está presente en el momento del nacimiento de un nuevo Mapuche. En esa obra teatral, ella habla en Mapundungun y tiene una traductora quien habla protegida por la Machi.

La manera particular en que se expresa el Cristianismo en Chile ha de ser tema de numerosos estudios. Con el ánimo de compartir las vivencias de un viajero que llega por vez primera a esas tierras quiero decir que me impactó ver la presencia del pensamiento cristiano por ejemplo en las conversaciones entre académicos, en la inspiración de los programas educativos, y en la defensa de los derechos humanos. Me hizo pensar en uno de los capítulos de mi tesis en el que hablo de que el pensamiento hegemónico en México piensa a los indígenas como personas primitivas que tienen que ser sacadas del atraso y a la vez como indios que tienen que ser salvados. Estos discursos también podían verse en algunos argumentos incluso desde el podio. Sin embargo, ya en las conversaciones podía incluso pensarse que algunos académicos traían consigo nociones de culpa, pecado y redención entre sus motivaciones para colaborar en estos programas.

El aparente distanciamiento postraumático para transferir responsabilidades a terceros es un mecanismo de defensa que podemos encontrar en diferentes expresiones y en contextos distintos y distantes

como México, Inglaterra o Chile. Particularmente me llamó la atención la percepción y la decisión de algunos estudiantes Mapuche de no pronunciarse públicamente en torno a la huelga de hambre que, ese mismo día les daba a todos los Mapuche una visibilidad mundial. Explicaron que no querían politizar su presentación ni el programa académico al que están adscritos. Posición sin duda respetable, pero política, y por lo tanto contradictoria. Esta es la noción de síntoma explicado por Slavoj Žižek (1989), pues la consistencia del argumento y la posición del sujeto están basados en una ideología que el sujeto sólo puede gozar si no entiende su lógica. Los jóvenes fueron increpados por otros Mapuche y quedaron aislados cuando el seminario, el encuentro y la Universidad de la Frontera hicieron sus respectivos pronunciamientos en torno a la huelga de hambre de los presos Mapuche y sus demandas. En este mismo tenor sintomático pude ver muchas participaciones en el encuentro en términos de demandar a terceros interculturalizar la educación superior. Pero no hay nadie a quién exigirle que lo haga si nosotros no lo vamos haciendo. Este evento demuestra que hay una convergencia de intereses, de personas y de instituciones. La red ya están trabajando, las rutas tentativas están planteadas. Pero también hay que decirlo críticamente: está presente un mecanismo de defensa entendible que podría llevar, no a una interculturalidad descolonizadora, sino al encubrimiento del que ya antes nos ha alertado Simón Yampara.

La cuarta pista, a la que me quiero referir para ejemplificar críticamente cómo fue la experiencia intercultural del evento que nos reunió, es la confusión de que ser Mapuche es pertenecer a una clase social, la más baja, de la sociedad chilena. Esta confusión puede estar relacionada con el patente hecho de que los indígenas Mapuche son los más pobres, los más maltratados, los más despojados de la sociedad chilena. Claro que muchas cosas empiezan por entender los alcances y reparar el despojo del que fueron objeto. Sin embargo, parece necesario recordar que la identidad cultural mapuche es otra cultura, y que por lo tanto no busca asistencialismos reeditados sino un reconocimiento de su pleno derecho, del trato entre iguales que tanto parecía desconcertar a los ministros cuando eran interpelados por sus contrapartes. Leí que algunos medios hablaban –en algunos casos con preocupación– de una ‘nueva generación Mapuche’ de jóvenes guerreros. Estuvimos sentados hablando y escuchando a estos jóvenes en el encuentro. Cuentan ellos y ellas con una visión de futuro profundamente transformadora que contrasta con el aparente conservadurismo que parece dominar en el resto de la sociedad chilena, en la cautela de algunos profesores, y en

el clasismo de algunos otros. Los estudiantes Mapuche estaban allí reconociéndose en sus raíces, alimentando su potencia transformadora, aprendiendo, escuchando y discutiendo. Parece irse conformando un grupo que permea a las clases sociales y las trasciende, que podría ir transformando el rol asignado de ser objetos de política para devenir en sujetos de política. Pienso yo que los programas interculturales que allí coincidieron están alistándose –pero con mucha cautela- para recibir y dejarse nutrir por esta fuerza de la identidad cultural Mapuche que ya está discutiendo con nosotros y con nobleza y futurismo cuestiona ya los contenidos de los cursos universitarios, el rol de la universidad, e incluso parecen desafiar algunos cánones del pensamiento moderno como la idea de progreso.

A manera de conclusión, un espejo

Concluyo este escrito con la idea de que el espejo de esta convivencia nos ayude a reflejarnos y nos ayude un poco a atisbar quiénes estamos interculturalizando la educación superior y cómo. Es riesgoso compartir la propia experiencia porque claro es sólo la experiencia de un viajero que entra y sale de un lugar sin conocerlo. Decía Iván Illich (1971) que es la hora del Epimeteo; espero que esta mirada situada pueda reflejar un poco y sin distorsionar demasiado parte de la experiencia intercultural en el evento ya referido.

En este escrito y en ese evento académico se habló de que queremos una interculturalidad liberadora, descolonizadora. Aunque podría parecer una perogrullada, me parece pertinente recordar que nosotros, los que estamos interculturalizando estos espacios somos diversos, nuestras identidades culturales son múltiples y las expresamos no sólo en el terreno de las ideas sino que las vamos ejerciendo y haciendo parte de nuestra experiencia intercultural. Parece que el tiempo es propicio para recordar que nosotros interiorizamos a opresores y oprimidos, o que exteriorizamos nuestra condición interna de ser opresores y oprimidos, y que eso también pasa en el terreno de las identidades culturales. Paulo Freire (1971) decía que sólo el oprimido podrá liberarnos a ambos. Así, la identidad cultural Mapuche ha sembrado en la educación superior su propia semilla que nos irá liberando a todos.

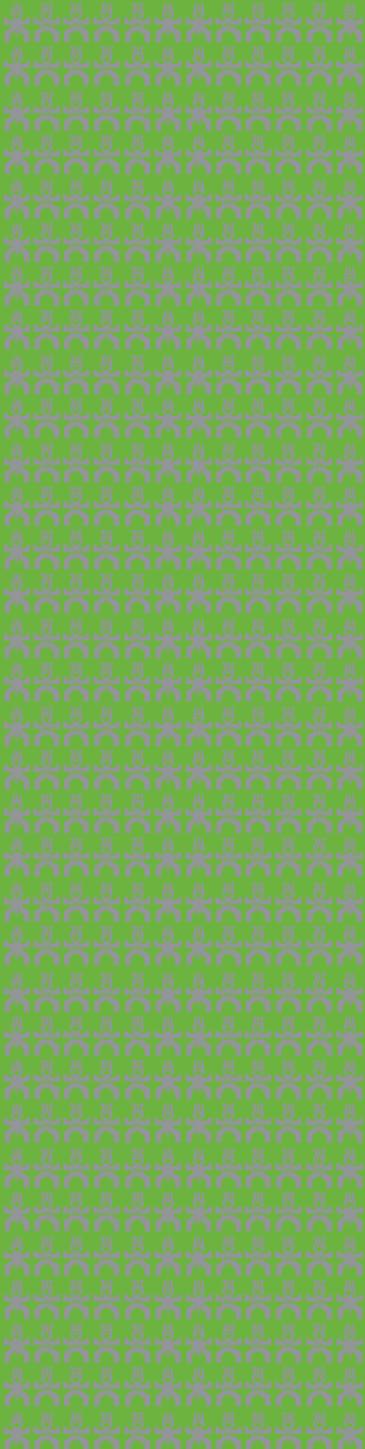
Referencias

- Barrón-Pastor, J. C. (2008) "¿Promoviendo Relaciones Interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior", *Journal Travaux et Recherches dans les Ameriques du Centre (TRACE)*, 53, 22-35.
- Barrón, JC (2010a) *Theorising intercultural relations: A reflection on cultural identities, violence, and emotional affects in Mexico*, Thesis submitted to obtain the degree of Doctor of Philosophy in Development Studies, University of East anglia
- Barrón, JC (2010b) "Struggling against cultural exclusion in Higher Education: Globalisation discourses of Mexican political actors", In: Carpentier and Unterhalter (Ed.), *Global inequalities in higher education: Whose interests are we serving?*, London: Palgrave, pp 197-216
- Bhabha, H. (1994), *The location of culture*, New York: Routledge
- Bourdieu P. (1991) *Language and symbolic power*, Harvard: Harvard University Press
- Braidotti, R. (1994) *Nomadic subjects*, New York: Columbia University Press
- Braidotti, R. (2002) *Metamorphoses: towards a materialist theory of becoming*, Cambridge: Polity
- Braidotti, R. (2006) *Transpositions*, Cambridge: Polity
- Cartagena (2008) *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, en Cordera Campos (2010) *Temas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UDUAL
- De Sousa Santos, B. Nunes, & Meneses, (2007) *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*, London: Verso
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972) *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*, translated by Hurley, Seem and Lane (1984), London: Athlone
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, vol. 2. trans. by B. Massumi (1988) London: The Athlone Press.
- Deleuze, G. (1968) *Difference and repetition*, translated by Paul Patton (1996), London: Athlone
- Deleuze, G. (1970) *Spinoza: Practical Philosophy*, translated by Robert Hurley (2001), City Lights Books
- Díaz, S. (2010) *La Nación Mapuche: Donde se cultiva la palabra profunda*, documental
- Dietz, G. Y Mendoza G. (2008) "Prólogo", *Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre (TRACE)*, 53, 100-118.
- El Austral (2010) "Día de furia en Temuco", Primera plana, 30 de septiembre de 2010
- Fanon, F., (1952 [1986], *Black skin White masks*, London: Pluto classics
- Freire, P. (1971) *Pedagogía del oprimido*, México: Fondo de Cultura Económica
- García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo
- García-Canclini, N. (2006) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa
- Illich, I. (1971) *Deschooling society*, London: Calder and Boyars. *En Castellano: La sociedad desescolarizada*

- Illich, I. (1973) *Tools for conviviality*, London: Calder and Boyars. En Castellano: *La convivencialidad*
- Khatibi, A. (2001) "Maghreb plural", en Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires: Ediciones del signo
- Lenkersdorf, C. (1996) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México: Siglo XXI
- Lenkersdorf, C. (2008) *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales* (Mexico: Plaza y Valdes)
- Machaca G. (2010) *Situación, demandas y expectativas de los pueblos indígenas acerca de la educación superior en Bolivia*, presentación realizada en el "Seminario Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior"
- Mignolo, W. (2000) Local histories/ Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking, Princeton University Press, Princeton. En castellano: *Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid: Akal (2003)
- OIT (1989) *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*, Organización Internacional del Trabajo, puede verse en: <http://www.oit.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm> (visto el 20 de octubre de 2010)
- Scmelkes, S. (2007) *Universidades innovadoras: nueva demanda*, Debate ISEES, Foro (2) julio
- Vicam (2007) Encuentro de Pueblos indígenas de América, puede verse en: <http://mostlywater.org/node/31462> (visto el 20 de octubre de 2010)
- Walsh, C. (2000) *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, Documento base UNEBI, puede verse en <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter63.PDF> (visto el 20 de octubre de 2010)
- Walsh, C. (2009) "Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial" En Albagli, Sarita; Maciel, Maria Lucia (edits). *Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editora La Crujía, 2009.
- Williamson, G. (2002) *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales*, Proyecto Kelluwun, Universidad de la Frontera
- Yampara, S. (2008) "Interculturalidad: ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?". *Debate ISEES Foro* (3) abril
- Zimbardo, P. (2007) *The Lucifer effect: understanding how good people turn evil*, London: Random House
- Žižek, S. (1989) *The sublime object of ideology*, London: Verso
- Žižek, S. (2008) *On violence*, London: Verso



Capítulo 2



Universidades y oportunidades educativas de los estudiantes indígenas

Demanda, situación y expectativas de los pueblos indígenas acerca de la educación superior en Bolivia¹

Guido C. Machaca Benito²
FUNPROEIB Andes, Bolivia

Introducción

En Bolivia, así como en la mayoría de los países de América Latina, los pueblos indígenas mediante sus organizaciones matrices están haciendo cada vez más explícita su demanda en relación a la educación superior, como consecuencia inevitable del acceso significativo que lograron,

1 El presente documento presenta un resumen, de los tres tópicos abordados, de un libro que el autor publicó recientemente bajo el título "Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba".

2 Pedagogo y magíster en educación intercultural bilingüe. Responsable de proyectos e investigador de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes); docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia; y coordinador del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas que se implementa, en coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la misma universidad.

en estas últimas décadas, a los niveles primario y secundario de la educación formal y alternativa. De forma paralela a la construcción de esta demanda, estudiantes indígenas consiguieron ingresar a diversos centros de educación superior, entre ellos las universidades públicas, pero en la mayoría de los casos renunciando y/o negando su condición étnica.

La demanda indígena de una educación superior se inició muy ligada a la formación docente y, actualmente, sin renunciar a este ámbito está direccionada a la educación universitaria que, más allá del acceso, pretende buscar su interculturalización o transformación para que atienda con calidad y pertinencia sociocultural y responda a las exigencias históricas y actuales de las organizaciones populares e indígenas del país. Como una segunda opción en la agenda del movimiento indígena, que debería haberse desarrollado de manera

simultánea a la anterior, está la creación de universidades indígenas o interculturales que, amparado en la Nueva Constitución Política del Estado en vigencia, el gobierno boliviano ya está implementando, pero sin el consenso necesario, precisamente, de las organizaciones educativas indígenas que durante estos últimos años vienen trabajando en relación directa con las comunidades y organizaciones de base.

El presente documento ha sido elaborado para participar en el "Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior", auspiciado por la Fundación Equitas, en Temuco – Chile en octubre del 2010. Está estructurado en tres acápite: en el primero se describe el proceso de construcción de la demanda indígena acerca de la educación superior; el segundo presenta la situación socio demográfica de la población boliviana, en general, y la situación educativa, en particular, contrastando lo que ocurre tanto en la población indígena como en la no indígena y, finalmente, el tercero muestra las expectativas actuales sobre la educación superior desde la perspectiva del movimiento indígena.

Esperamos, desde la experiencia boliviana, contribuir en el debate acerca de la interculturalización de educación superior en la región para que, de este modo, los Estados nacionales puedan dar respuestas pertinentes y oportunas a las demandas y expectativas de los pueblos indígenas que reclaman el mejoramiento de la calidad de vida, de la calidad educativa y una participación política equitativa en los diferentes ámbitos la educación formal.

Proceso de construcción de la demanda indígena de una educación superior

Nos remontamos a 1895 más o menos, donde ya se planteaba una educación para el pueblo aimara. En ese momento, se planteó una educación clandestina, en 1905 se dio por primera vez el proceso de educación itinerante, luego en 1931 nace la escuela ayllu indigenal de Warisata que Avelino Siñani, conjuntamente con Elizardo Pérez, logran consolidar, y en 1955 el pueblo aimara es protagonista al conseguir se instituya el Código de la Educación Boliviana, que luego se convirtió en un boomerang para nosotros. (Walter Gutiérrez, 2003. Citado en López 2005: 57)

Desde que se funda Bolivia, en 1825, y salvo algunas excepciones, la educación fue considerada por las élites dominantes como un

instrumento ideológico que buscó el sometimiento y la homogenización lingüístico-cultural de la población indígena, pese a ser un país preponderantemente indígena y de habla originaria. La escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas; incluso, para intentar borrar sus condiciones y características étnicas diferenciadas (López 2005: 58).

La demanda de una educación propia que considere y respete la matriz sociocultural, como parte de un conjunto de reivindicaciones de los pueblos indígenas, está muy ligada a la lucha por la tierra y el reconocimiento ciudadano por parte del Estado. En efecto, tanto la experiencia de las **escuelas indígenas** como la **Escuela-Ayllu de Warisata**, desarrolladas desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, muestran a la educación propia como una estrategia de resistencia indígena a la expoliación de la tierra-territorio y de lucha por la ciudadanía (Machaca 2007: 8).

El **Código de la Educación Boliviana** (CEB), promulgada en 1955 y bajo postulados del nacionalismo revolucionario, en gran medida propició la masificación de la educación primaria en el país y benefició a la población indígena, aunque bajo principios de homogenización sociocultural orientados a la conformación de un Estado-nación mestizo y moderno y, por ello, a los indígenas les dio la denominación de campesinos que, como se nota, alude preponderantemente a la categoría de clase, en desmedro de la categoría étnica. Este código, a nivel de política lingüística, prescribió que la educación debería desarrollarse en lengua castellana. Junto a esta medida educativa, el partido del gobierno de entonces, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), dictó también la Nacionalización de las Minas, la Reforma Agraria y el Voto Universal.

En el contexto de implementación de estas políticas, y pese a tener un marco legal adverso, el movimiento indígena en Bolivia, con el apoyo de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, inició el proceso de construcción y validación de sus propuestas educativas propias que, en contraste con las del Estado, considera como potencialidad positiva las peculiaridades culturales, étnicas y lingüísticas que caracterizan a la población boliviana.

El **Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe** (PEIB) se implementó en las regiones socioculturales quechua, aimara y guaraní, entre

1988 y 1994, y cubrió 6 departamentos, 25 núcleos escolares, 130 unidades educativas, 396 maestros y 8.647 estudiantes (López 2005: 134). Este proyecto logró demostrar que en el país, de una innegable y preponderante matriz cultural indígena, es posible realizar otras formas educativas orientadas, más allá de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto escritura y de las operaciones matemáticas básicas de corte occidental, también al desarrollo de las diversas culturas y lenguas indígenas que aún perviven. La educación intercultural bilingüe y su correlato de participación social en la educación, entre otros aspectos, fueron validadas en el marco de este proyecto y, posteriormente, incorporadas como políticas educativas en la [Ley 1565 de la Reforma Educativa de 1994](#) (Ibid.).

En la ejecución de este proyecto surge, de manera explícita, el debate acerca de la importancia de la educación superior para los pueblos indígenas. El tema de la educación superior, desde el inicio del debate, estuvo primero ligado a la formación docente; es decir, a la cualificación de los recursos humanos necesarios para la implementación de las políticas educativas con enfoque intercultural, bilingüe y de participación social, como lo mencionan algunos dirigentes indígenas.

La búsqueda de una educación de calidad comienza a partir de los años ochenta con mayor fuerza. Fue la preocupación de nuestras principales organizaciones nacionales como la CSUTCB y la CIDOB, a ellas también se incorpora el magisterio rural. Estas plantean, entonces, todo un proceso de cambio de nuestro sistema educativo que, de una u otra forma, de manera implícita se refiere a educación superior. Con mayor puntualidad este asunto de educación superior se comienza a tratar a partir de los años 90, en el marco de la experiencia del proyecto de educación intercultural bilingüe que ha sido el paso inicial para que la EIB [educación intercultural bilingüe] entre al sistema educativo; entonces la preocupación ha sido en sentido de que si el nivel primario va a cambiar, tiene que afectar obviamente al nivel secundario y, en consecuencia, al nivel superior. Pero el planteamiento más concreto de la educación superior nace justamente en esta década; es decir, es a partir del 2000, 2001 y 2002 que el planteamiento de una educación superior, desde la visión de los pueblos indígenas, va adquiriendo mayor poder. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOS. Cochabamba, octubre de 2008)

Con la Ley 1565 nos damos cuenta de que la educación, a parte de ser una responsabilidad del Estado, es fiscal y gratuita pero sólo hasta la primaria. A partir de esos años, en la Asamblea del Pueblo Guaraní vemos, [...] nos damos cuenta de que la educación debe ser

atendida también en el nivel superior, nos damos cuenta de que estamos necesitando profesionales especializados, que la educación superior esté también acorde con nuestras necesidades, que estén los elementos culturales guaraníes insertos en esa currícula. Entonces, de ahí empezamos a trabajar, nos damos cuenta de que debemos también preocuparnos por la educación superior y que los profesionales respondan a los elementos culturales nuestros. (Amancio Vaca, Directivo del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)

Desde el momento de haber iniciado la discusión del bachillerato pedagógico, vimos la necesidad de tocar la educación superior. Eso ocurrió más o menos en el año 2000, cuando ya estaba en proceso el tema del bachillerato pedagógico que era, para nosotros, una necesidad para las zonas desconcentradas. Ahí vimos la importancia de la formación de los profesores y ahora nosotros carecemos de un centro de formación y educación superior, esa es una debilidad muy grande que tenemos. (Alejandro Alegre, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano. Cochabamba, octubre de 2008)

En el proceso de diseño e implementación del PEIB se constató que la nueva propuesta educativa requería, también, de nuevos recursos humanos, en todos los niveles, porque los que habían sido formados por el Estado, mediante las escuelas normales, poseían insuficientes destrezas en lo relativo al enfoque del bilingüismo, la interculturalidad y la participación social. Es así que, durante 1988 y 1993, fueron a estudiar a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú, en calidad de becarios, 75 profesionales bolivianos, uno a nivel de maestría (cuatro semestres) y setenta y cuatro en el ámbito de segunda especialización profesional (dos semestres). De los 75 profesionales, 40 eran quechuas, 21 aimaras, 11 guaraníes y 3 de tierras bajas del oriente. Las becas fueron proporcionadas por UNICEF – Bolivia, la Asesoría de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Ministerio de Educación de Bolivia.

Los becarios se especializaron, a nivel de postgrado, en Lingüística Andina y Educación y, dentro de ella, abordaron temas relacionadas a la lingüística, sociolingüística, bases y fundamentos de la educación intercultural bilingüe, enseñanza de la lengua materna y del castellano como segunda lengua y elaboración de materiales educativos. La mayoría de los egresados de Puno, luego de volver al país, asumieron cargos relevantes a nivel directivo y operativo en el PEIB y, una vez que se implementó la Ley 1565 de Reforma Educativa, se constituyeron en

un colectivo de profesionales cualificados que contribuyeron, y aún hoy contribuyen, en el proceso de concreción de la educación intercultural bilingüe (López 2005: 159).

En la región guaraní, tal como se menciona también en los testimonios, la **Reforma Educativa de 1994** propició la discusión y la toma de postura con relación a la educación superior, dado que dicha ley, de manera explícita en el punto 2 del Artículo 1º señala que la educación boliviana "...es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el primario..." (MINEDU 1994: 3). Fue precisamente la obligatoriedad sólo para el nivel primario la que motivó que los planteamientos educativos del movimiento indígena trasciendan este nivel, ya que la población indígena incluso había logrado ingresar y egresar del nivel secundario y, por eso, era importante que la educación superior fuera también asumida por el Estado.

El Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC), con sede en la ciudad de Camiri del Departamento de Santa Cruz y creado legalmente en 1995 como parte sustancial del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD)³, tuvo la misión de formar maestros guaraníes para la educación intercultural bilingüe que, en ese entonces, ya se implementaba en la educación formal pero, esta vez, en el marco de la Ley de Reforma Educativa (Arispe 2006: 97). La formación docente constituyó la punta de lanza de la incursión indígena guaraní a la educación superior, para que sus formandos valoren y desarrollen, también, los componentes culturales y lingüísticos propios.

En la región chiquitana, por su parte, la educación superior adquirió relevancia cuando se ejecutó el Proyecto del Bachillerato Pedagógico, llevado a cabo durante la aplicación de la **Ley 1565 de Reforma Educativa**. Como menciona su directivo, se trataba de que la educación secundaria forme bachilleres con mención pedagógica para que asuman los roles de docente en las zonas y comunidades que, por encontrarse muy alejadas de los centros poblados, tienen carencia de maestros. Desde el 2000 hasta el 2004 egresaron de este proyecto 130 personas.

3 El PGFD formaba parte del Programa de Educación y éste, a su vez, del Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera que fue elaborado por instituciones públicas y privadas y donde la Asamblea del Pueblo Guaraní tuvo un rol activo.

Una mayoría de ellas trabajan actualmente como maestros⁴; y los otros optaron por continuar sus estudios superiores en la universidad. Estos bachilleres pedagógicos se formaron en el Colegio Miguel Castedo, del pueblo de Concepción⁵ y, desde el punto de vista de los dirigentes, recibieron una formación profesional bajo los principios de la educación intercultural bilingüe (Alejandro Alegre, comunicación personal).

En el 2004, según el cronograma del Consejo Nacional de Educación, debería realizarse el Congreso Nacional de Educación con la finalidad de evaluar la Ley 1565 de Reforma Educativa y definir estrategias de la educación boliviana para los próximos años. El mencionado congreso, por una serie de causas imputables al sector del magisterio urbano, se prorrogó hasta la gestión de 2006. Fue en las actividades previas de congresos departamentales y talleres temáticos donde surgió un ente que aglutinó, como nunca antes había ocurrido en la historia republicana del país, a las organizaciones indígenas matrices del altiplano, los valles, el Oriente, el Chaco y la Amazonía en torno al tema educativo; nos estamos refiriendo al Bloque Educativo Indígena conformado por el Consejo Nacional de Marcas y Ayllus del Qollasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa" (FNMCB - BS) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs).

Esta macro organización educativa indígena, de forma participativa y monitoreada por los CEPOs, elaboró, presentó y defendió en todos los eventos previos realizados, y en el mismo congreso nacional, una propuesta denominada "**Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural**". Demandaron la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe; el fortalecimiento de la EIB y su implementación en todos los ámbitos y modalidades de la educación por ser un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y

4 De acuerdo al Reglamento del Escalafón vigente, estos docentes fueron admitidos en calidad de titulados por antigüedad, lo que en términos económicos implica que perciben los salarios bajos dentro del sistema educativo.

5 En 1997, con el apoyo del Ministerio de Educación, se desarrolló el bachillerato pedagógico en San Antonio de Lomerío. El proyecto ejecutado en Concepción, en rigor, se trata de una segunda fase dentro del territorio chiquitano (Valentín Arispe, comunicación personal).

una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socio económica; y la consolidación de las instancias de participación social con poder de decisión en la gestión educativa (Machaca 2006: 20, 21).

Esta propuesta, en el plano de la educación superior, señala "...que la formación docente debe ser a partir de nuestra realidad, basada en nuestros conocimientos y saberes, bajo un currículum que surja de las necesidades económicas, sociales y territoriales de las naciones indígenas originarias con la participación de los sabios, ancianos, mburuvichas, capitanes, mallkus de las comunidades"; y todo el sistema de formación docente debe implementar la educación intercultural bilingüe. A nivel de la educación universitaria, se indica que "todo el sistema universitario debe incorporar en el currículum el enfoque de la EIB desde la cosmovisión y sabiduría de las naciones indígenas, sin dejar de lado los conocimientos universales". Un planteamiento nuevo, respecto a la educación superior, ya se hace evidente en esta propuesta. Se trata, en efecto, de la creación de universidades indígenas originarias para que formen recursos humanos, desarrollando procesos de investigación y construcción de conocimientos sobre la base de los saberes y conocimientos, cosmovisión y gestión territorial indígenas. Estos centros deben ser implementados con financiamiento del Tesoro General de la Nación (BEI 2004: 58 al 63).

Como se nota, la propuesta del Bloque Educativo Indígena no hace más que ratificar lo que las organizaciones indígenas, en el marco de la Ley 1565, ya vinieron haciendo en el ámbito de la formación docente; lanzar la propuesta para iniciar la tarea de transformar y/o interculturalizar la educación universitaria; y poner en evidencia la intención de crear universidades propias. Así lo confirma un directivo de los CEPOs: "Evidentemente, en el libro verde⁶ ya se hace los primeros planteamientos para transformación de educación superior y es a partir de eso que ya se viene trabajando con mayor profundidad" (Pedro Apala, Técnico CNC - CEPOS. Cochabamba, octubre de 2008).

En Julio de 2006, luego de superar las dificultades que plantearon algunos sectores de la educación, se realizó, en la ciudad de Sucre, el Congreso Nacional de Educación, en respuesta a la convocatoria

6 Muchos dirigentes y líderes indígenas del país conocen el documento del Bloque Educativo Indígena con el denominativo de "Libro verde" en alusión al color de su portada, así como porque en años anteriores el gobierno boliviano publicó los libros blanco y rosado con propuestas educativas gubernamentales.

realizada por el Ministerio de Educación y Culturas del Gobierno de Evo Morales Ayma. En este evento, más de 500 delegados discutieron el **Ante Proyecto de Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"** (ANLEB "AS y EP") que fue elaborado, durante más de tres meses, por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, conformada por representantes de 22 organizaciones e instituciones nacionales (Machaca 2007: 26 y 27).

En el ámbito del sistema de fines y objetivos, en este documento se destaca que la educación es la más alta función del Estado y, por tanto, éste tiene la obligación de sostenerla, garantizarla, regularla y ejercer tuición a través del sistema educativo plurinacional. Debe ser descolonizadora, comunitaria, laica, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y territorial; científica, técnica y tecnológica. Es, además, fiscal y gratuita en todo el sistema educativo y obligatorio en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular, con igualdad de oportunidades y sin discriminación social, cultural, lingüística o económica. La educación superior contempla la formación técnica y artística, la formación de maestros, la formación militar y policial y la formación superior universitaria. Un aspecto que se destaca es el espacio que se le otorga a las Universidades Comunitarias Pluriculturales que, en el mismo nivel de las universidades públicas y privadas, deben responder a la realidad cultural, lingüística y a los requerimientos de las naciones indígenas originarias (CNNLEB 2006: 15 y 26).

En el Proyecto de Nueva Ley de Educación, aprobado por el Congreso Nacional de Educación, se mantienen las demandas y reivindicaciones históricas del movimiento indígena y popular. Es más, dichas demandas se ampliaron y profundizaron, puesto que la educación intercultural y plurilingüe, así como la participación comunitaria y popular, deben implementarse en todo el sistema educativo nacional y se hace una alusión directa a la descolonización de la educación. La universidad indígena también está contemplada en este proyecto de ley y, por eso, podríamos decir que gran parte de los postulados del Bloque Educativo Indígena fueron tomados en cuenta.

La **Nueva Constitución Política del Estado** (CNPE) que fue aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente, en enero de 2008, y por el Referéndum nacional, en enero del 2009, en su apartado de Bases Fundamentales, define a Bolivia como un Estado unitario social de

derecho plurinacional comunitario, libre, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Los idiomas oficiales del Estado son el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos (ANC-CN 2008).

En el campo educativo, específicamente en el apartado de Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, se señala que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; la educación es obligatoria hasta el bachillerato; la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior; se reconoce la participación social y comunitaria en el sistema educativo. La educación superior, de manera específica, está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos; las universidades públicas establecerán los mecanismos de participación social de carácter consultivo; y el Estado, en coordinación de las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales (Ibid).

Los postulados educativos principales del movimiento indígena del país que se fueron construyendo desde principios del Siglo XX, se validaron en el PEIB a principios de la década de los noventa, se convirtieron en políticas públicas en la Ley de Reforma Educativa de 1994, fueron explicitados y propuestos a la sociedad boliviana por el Bloque Educativo Indígena en el libro verde en el 2004, se profundizaron y radicalizaron en el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Bolivia "Avelino Siñani y Elizardo Perez", de 2006, y se mantienen en la Nueva Constitución Política del Estado. Es más, se convirtieron en políticas constitucionales. Nos referimos a la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación. Propuestas que, si bien estaban dirigidas inicialmente a la educación primaria fiscal, ahora deben aplicarse en todo el sistema educativo y sus diversas modalidades, incluida la educación superior. Por tanto, el carácter constitucional de estas propuestas ya no es ahora discutible, lo que sí requiere análisis y debate son las estrategias, metodologías y técnicas pedagógicas para su implementación y concreción.

En este nuevo marco legal es ineludible que la educación superior, la universitaria y la no universitaria, se transforme tomando en cuenta los principios de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo; la educación superior deberá incorporar también a su sistema de gestión el componente de la participación social y comunitaria, aunque restringida a un nivel consultivo. Se sabe que el Ministerio de Educación y Culturas ya tuvo un par de reuniones con autoridades de las universidades públicas y privadas del país con la finalidad de abordar la aplicación de estas directrices educativas. Con todo, se puede afirmar que será una tarea ardua, conflictiva y de largo aliento porque es, precisamente, en este ámbito educativo donde prevalece con mayor fuerza la hegemonía del conocimiento occidental.

A nivel jurídico se observa un avance notable porque las propuestas educativas indígenas, que llegaron a constituirse en políticas educativas, se convirtieron ahora en políticas constitucionales. Pero debo manifestar que el movimiento indígena, y más específicamente los consejos educativos, si bien en la actual coyuntura sociopolítica lograron avances jurídico legales importantes en materia educativa, se descuidaron de la práctica de la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación que, con mucho esfuerzo, iniciaron en el PEIB y masificaron significativamente con la Ley 1565. Muchas de las escuelas que implementaron estas propuestas, sobre todo en contextos sociolingüísticos aimara, guaraní y quechua, dejaron de practicarlas y para reencaminarlas será necesario comenzar de cero.

Situación educativa de la población indígena

Aspectos sociodemográficos

a) División política, población y superficie

Bolivia administrativamente está dividida en 9 departamentos, 112 provincias y 324 secciones municipales (ver Anexos 5.a y 5.b). Posee, según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, 8.274.325 habitantes y una superficie territorial de 1.098.581 kilómetros cuadrados (ver Cuadro 1).

La población, según departamentos, es variable, ya que el departamento que cuenta con más habitantes es La Paz, con más de 2.300.000 habitantes; le sigue Santa Cruz, con alrededor de 2.000.000 habitantes; y en tercer lugar se encuentra el Departamento de Cochabamba, con algo más de 1.400.000 habitantes. En contraste, los departamentos menos poblados, en orden creciente, son Pando, con 52.500 habitantes; continúan Tarija y Potosí, ambos con algo más de 391.000 habitantes.

CUADRO 1. BOLIVIA: DIVISIÓN POLÍTICA Y POBLACIÓN

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN	SUPERFICIE (KM2)	ALTITUD (MSNM)	PROVINCIAS	MUNICIPIOS
Beni	362.521	213.564	236	8	19
Chuquisaca	531.522	51.524	2.790	10	28
Cochabamba	1.455.711	55.631	2.558	16	45
La Paz	2.350.466	133.985	3.640	20	77
Oruro	391.870	53.588	3.709	16	35
Pando	52.525	63.827	221	5	15
Potosí	709.013	118.218	4.070	16	38
Santa Cruz	2.029.471	370.621	416	15	56
Tarija	391.226	37.623	1.866	6	11
Bolivia	8.274.325	1.098.581		112	324

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación de Bolivia, 2004; INE, 2002. Cochabamba, noviembre de 2009.

La altura en la que se encuentran las capitales de departamento también presenta diferencias muy notorias. Potosí, que se encuentra sobre 4.070 metros sobre el nivel del mar (msnm), difiere con Pando que está localizada en una altura de 221 msnm. Las otras capitales de departamento están ubicadas entre esos límites de altitud. Aunque es necesario señalar que cada departamento, por lo general, posee dentro de su territorio provincias y seccionales municipales localizadas en diversas altitudes, conformando diversos ecosistemas, pero muy próximas a la altura de su capital departamental.

b) Población según área geográfica y censos nacionales

Bolivia, en medio siglo, cuadruplicó su población; es decir, de 2.704.165 habitantes que poseía en 1950 llegó a tener 8.274.325 en el 2001, tal como se puede observar en el Cuadro 2.

CUADRO 2. BOLIVIA: POBLACIÓN TOTAL SEGÚN CENSO Y ÁREA GEOGRÁFICA

Censo	Rural ⁷		Urbana		Total
	Nº	%	Nº	%	
1950	1.995.597	73,80	708.568	26,20	2.704.165
1976	2.707.095	58,68	1.906.324	41,32	4.613.419
1992	2.725.946	42,45	3.694.846	57,55	6.420.792
2001	3.109.095	37,58	5.165.230	62,42	8.274.325

Fuente: Elaboración propia en base a INE 2002. Cochabamba, noviembre de 2009.⁷

Un fenómeno que llama la atención es la urbanización de su población, de manera similar a lo que está ocurriendo en las capitales y ciudades principales de los países de América Latina. López y otros (2007), en ese sentido, señalan que en las últimas décadas, en la región se nota una creciente migración del campo a la ciudad y de un gradual abandono de indígenas de sus regiones o lugares ancestrales. La movilidad indígena es tal que bolsones importantes de migrantes indígenas habitan hoy en centros poblados y hasta en ciudades capitales de toda la región. Significativos son los casos, por ejemplo, de la Ciudad de México, Quito, Lima y hasta de Buenos Aires y Santiago de Chile. En estas dos últimas capitales se concentran, respectivamente, más de un millón de quechua hablantes, provenientes de Bolivia, y aproximadamente medio millón de mapuche hablantes procedentes del sur de ese país.

En Bolivia, siguiendo la tendencia de la región, la población rural que llegaba al 73%, en 1950, alcanzó al 37% en el 2001; lo que significa que, también en medio siglo, disminuyó 36 puntos porcentuales. La población urbana, al contrario, aumentó en esa misma proporción: de

⁷ De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística (INE), se tipifica como área rural a centros poblados con menos de 2.000 habitantes.

26% que poseía en 1950 pasó al 62% en el 2001. Este hecho, sin embargo, no significa que la población indígena, que tradicionalmente vive en el área rural, haya disminuido. Lo que pasa es que la población indígena se está desplazando hacia los centros urbanos en busca de mejores condiciones y oportunidades laborales, económicas y sociales, sin que ello implique la pérdida de la identidad sociocultural o la disociación con su comunidad y región de origen.

La población y los pueblos indígenas hoy en día, y como veremos en el Cuadro 3, son temas que conciernen y están insertos también en el ámbito del área urbana. Fueron justamente algunos indígenas andinos urbanos quienes, luego de lograr cursar los niveles primario y secundario, accedieron a la educación superior y desde allí comenzaron a interpelar el tipo de Estado y sociedad excluyente y discriminatoria con relación a lo indígena y, por ende, también interpelaron a la educación superior universitaria que, desde su fundación hasta la actualidad, atendió y atiende preferentemente a la población no indígena del país. Es más, muestra y desarrolla la cultura occidental, en desmedro de los conocimientos y saberes de las culturas indígenas.

c) Población según auto adscripción indígena

Uno de los resultados que sorprendió a la población boliviana, en general, fue el relacionado a la auto adscripción indígena de las personas y familias censadas en el 2001. Cuando algunos sectores de la sociedad boliviana pensaban que la población indígena, sinónimo de retraso y subdesarrollo, estaba disminuyendo y que de facto se estaba imponiendo la mestización en el país, les sorprendió grandemente el hecho de que el 62% de la población de 15 años y más se haya auto identificado como miembro de un pueblo indígena.

Si agregamos a ese porcentaje a personas menores de 15 años, cuyos padres manifiestan ser indígenas y, además, señalan que su lengua materna es indígena, este porcentaje alcanza al 66% (CELADE 2004, citado el CEPAL y BID 2005: 7). Lo que significa que en Bolivia la población que se asume como indígena constituye los dos tercios del total nacional.

CUADRO 3. BOLIVIA: AUTO ADSCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS SEGÚN ÁREA

POBLACIÓN	URBANA		RURAL		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Indígena ⁸	1.748.477	55,58	1.397.298	44,42	3.145.775	61,97
Quechua	791.682	50,82	766.007	49,18	1.557.689	49,52
Aimara	762.235	59,61	516.392	40,39	1.278.627	40,65
Guaraní	43.076	54,92	35.362	45,08	78.438	2,49
Chiquitano	76.856	68,46	35.415	31,54	112.271	3,57
Mojeño	32.695	75,47	10.628	24,53	43.323	1,38
Otro nativo	41.933	55,59	33.494	44,41	75.427	2,40
No indígena	1.529.122	79,21	401.354	20,79	1.930.476	38,03
Total	3.277.599	64,57	1.798.652	35,43	5.076.251	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.8

De 3.145.775 personas de 15 años y más que se asumen como pertenecientes a un pueblo indígena, el 49,5% se identificó como quechua y el 40,6% como miembro del pueblo aimara. Estos pueblos, localizados preponderantemente en la región andina de Bolivia, son los que mayor población tienen, ya que ambos sumados sobrepasan el 90% del total de la población indígena. Los otros pueblos que siguen, en orden decreciente, son el chiquitano (3,6%), el guaraní (2,5%) y el mojeño (1,9%). En la categoría de "otro nativo" se encuentran 31 pueblos que habitan en el Chaco, el Oriente y la Amazonía boliviana, situación que demuestra que en estas regiones, que poseen mayores superficies de tierra y territorio y menor población, existe también una mayor diversidad cultural y lingüística.

8 Una limitación del censo del 2001 es que permite obtener datos solamente para los cinco pueblos indígenas que se muestran en este cuadro. En la categoría de "otro nativo" están contemplados 31 pueblos indígenas que viven en las diversas regiones del país.

La presencia indígena, como ya señalamos en el anterior acápite, trascendió los límites del área rural para constituirse en un tema de imprescindible e insoslayable análisis en el ámbito urbano del país. Como apreciamos en el Cuadro 3, más del 55% de la población de los diversos pueblos indígenas del país está ubicado en el área urbana; por su parte, la población no indígena está ubicada, mayoritariamente, en el área urbana, con una cifra de alrededor del 80%.

d) Población indígena y no indígena según departamentos

Los departamentos donde están ubicados los pueblos indígenas andinos -quechua y aimara, fundamentalmente- son los que tienen entre 65 y 84% de su población, de 15 años y más, auto identificados como indígenas. Nos referimos, tal como se observa en el Cuadro 4, a Chuquisaca (65%), Oruro y Cochabamba (ambos con el 74%), La Paz (77%) y Potosí (84%). Los departamentos con menor población indígena son aquellos que pertenecen a las regiones del Chaco, Oriente y Amazonía bolivianas: Pando (16%), Tarija (20%), Beni (33%) y Santa Cruz (37%).

CUADRO 4. BOLIVIA: AUTO ADSCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS SEGÚN DEPARTAMENTOS

Departamento	Indígena		No indígena		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Chuquisaca	202.381	65,50	106.611	34,50	308.992	6,09
La Paz	1.163.827	77,35	340.868	22,65	1.504.695	29,64
Cochabamba	670.264	74,28	232.072	25,72	902.336	17,78
Oruro	185.924	73,90	65.680	26,10	251.604	4,96
Potosí	348.483	83,72	67.742	16,28	416.225	8,20
Tarija	47.306	19,67	193.200	80,33	240.506	4,74
Santa Cruz	456.402	37,44	762.528	62,56	1.218.930	24,01
Beni	66.243	32,72	136.220	67,28	202.463	3,99
Pando	4.945	16,21	25.555	83,79	30.500	0,60
Total	3.145.775	61,97	1.930.476	38,03	5.076.251	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.

Los departamentos con menor población indígena son, precisamente, aquellos donde persiste una mayor diversidad lingüística y cultural; allí también viven familias y personas andinas que se establecieron como producto de las políticas de colonización implementadas, de forma dirigida y espontánea, desde la década de los años 1950 y en el contexto de aplicación de la Reforma Agraria de 1953. En la región andina, aunque en menor proporción, también viven algunas familias y personas de las regiones del Chaco, Oriente y Amazonía.

En diversos porcentajes, todos los departamentos de Bolivia cuentan con presencia de población indígena y, por ello, las principales organizaciones indígenas tienen sus oficinas, desde donde desarrollan sus acciones, en las capitales de departamento y provincia, localizadas justamente en áreas urbanas.

e) Composición étnica de la población indígena

CUADRO 5. BOLIVIA: PUEBLOS INDÍGENAS SEGÚN REGIÓN, LENGUAS Y POBLACIÓN

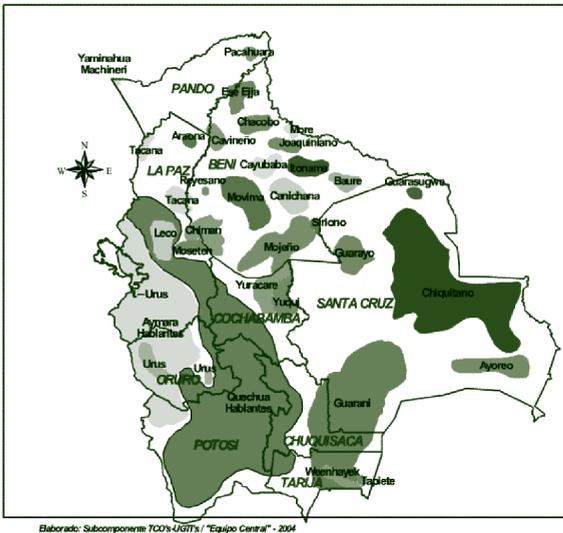
Región	Pueblos	Lengua	Familia lingüística	Población aproximada
Andes (valles y altiplano)	1. Aimara	1. Aimara ¹	Aru o jaqi	1.470.000
	2. Quechua	2. Quechua ¹	Quechua	2.150.000
	3. Uru	3. Uru	No clasificada	1.500
Chaco	4. Guaraní	4. Guaraní ¹	Tupi-guaraní	90.000
	5. Tapleté	5. Tapleté ¹	Tupi-guaraní	70
	6. Weenhayek	6. Weenhayek ¹	Mataco-noctene	3.000
Oriente	7. Ayoreo	7. Ayoreode ¹	Zamuco	3.000
	8. Chiquitano	8. Bisiro	No clasificada	110.000
	9. Guarayo	9. Guarayu	Tupi-guaraní	8.000
Amazonia	10. Araona	10. Araona	Tacana	100
	11. Baure	11. Baure	Arawak	600
	12. Canichana	12. Canichana ²	No clasificada	600
	13. Cavineño	13. Cavineño	Tacana	1.800
	14. Cayubaba	14. Cayutaba	No clasificada	900
	15. Chácobo	15. Chácobo	Pano	800
	16. Ese-ejja	16. Ese-ejja ¹	Tacana	600
	17. Guarasug'we	17. Guarasug'we ²	Tupi-guaraní	30
	18. Itonama	18. Itonama ²	No clasificada	5.500
	19. Joaquiniano	19. Joaquiniano ²	Arawak	2.500
	20. Leco	20. Leco ²	No clasificada	2.500
	21. Machineri	21. Machineri ¹	Arawak	150
	22. Maropa (Reyesano)	22. Maropa ²	Tacana	4.100
	23. Moxeño-ignaciano	23. Moxeño	Arawak	2.000
	24. Moxeño-javeriano	23. Moxeño	Arawak	300
	25. Moxeño-loreño	23. Moxeño	Arawak	2.200
	26. Moxeño-trinitario	23. Moxeño	Arawak	30.000
	27. Moré	24. Moré	Chapacura	120
	28. Moseñ	25. Moseñ	No clasificada	2.200
	29. Movima	26. Movima	No clasificada	7.500
	30. Pakahuara	27. Pacahuara ²	Pano	30
	31. Sirionó	28. Sirionó	Tupi-guaraní	500
	32. Tacana	29. Tacana ²	Tacana	5.500
	33. Tsimane	30. Tsimane	No clasificada	6.000
	34. Yaminahua	31. Yaminawa ¹	Pano	200
	35. Yuki	32. Yuki	Tupi-guaraní	120
	36. Yuracaré	33. Yurakaré	No clasificada	3.500

Fuente: PROEIB Andes, 2005. Con base a Censo 2001, Plaza y Carvajal 1985, Censo Indígena 1994 y Albó 1995.

Notas:

1. Pueblos y lenguas con hablantes al otro lado de la frontera en un país limítrofe. Aymaras y quechuas, por razones de migración, habitan prácticamente en todos los departamentos del país, tanto en la zona rural como en la urbana.
2. Lenguas de alta vulnerabilidad por contar con muy pocos hablantes, por lo general ya mayores. Así, por ejemplo, sólo 9 de 2500 lecos hablarían la lengua ancestral.
3. El número de pobladores que se consideran miembros de un pueblo no coincide necesariamente con el número de hablantes con la lengua patrimonial de ese pueblo.
4. Las cifras aquí ofrecidas no coinciden necesariamente con las ofrecidas por el Censo 2001 referido únicamente a la población de 15 años de edad o mayor.
5. A los pueblos consignados en este cuadro, APCOB (1994: 4) añade los siguientes que considera en actual extinción: aguachile, de la Provincia Franz Tamayo (La Paz), bororo, de la Provincia Velasco (Santa Cruz), chumene, de la Provincia Iturralde (La Paz), otokirsch, de la Provincia Chiquitos (Santa Cruz), paikoneka y saraveka, de la Provincia Velasco (Santa Cruz). Esta misma fuente agrupa a los pueblos moxeños bajo una sola denominación.

En Bolivia viven 36 pueblos indígenas localizados en cuatro ecoregiones: Andes (valle y altiplano), Chaco, Oriente y Amazonía (ver Cuadro 5 y Mapa 1). Esta peculiaridad muestra el carácter multiétnico, multicultural y multilingüe del país que, pese a la conquista y colonización hispánica, así como a las políticas del período republicano que pretendieron aniquilar las diferencias culturales para homogenizarlas, los pueblos indígenas, en diversos grados, mantienen aún su identidad y varios componentes o aspectos de sus matrices culturales (Machaca y López: 2007: 16)



MAPA 1. BOLIVIA: LENGUAS INDÍGENAS SEGÚN DEPARTAMENTOS

En cada una de las regiones andina, chaqueña y oriental están establecidos tres pueblos indígenas diferentes; en tanto que en la región

amazónica viven 27 de los 36 pueblos indígenas del país, situación que muestra que en esta región existe una mayor diversidad socio cultural y lingüística. Los pueblos aimara y quechua, localizados en la región andina, son los que más población poseen, ya que sumados ambos llegan a tener más del 90% del total de la población indígena del país.

En las otras regiones viven pueblos indígenas con pequeñas poblaciones, varios de ellos incluso bajo serio riesgo de extinción étnica, tal como ocurre con el Tapiete (70 habitantes), el Guarasug'we y el Pukahuara (cada uno con 30 habitantes). Los pueblos Guaraní (90.000 habitantes), Chiquitano (110.000) y Moxeño (34.500) son los únicos que poseen una población considerable.

Situación educativa de la población indígena

En este apartado mostramos, de forma comparativa entre la población indígena y no indígena, algunas de las características de la situación educativa boliviana mediante algunos indicadores específicos: analfabetismo, asistencia escolar, promedio de años de estudio, nivel de escolaridad y acceso a educación superior, con énfasis en el último indicador porque se constituye en el eje principal del presente documento.

a) Analfabetismo

De acuerdo a los resultados del Censo del 2001, la tasa de analfabetismo en Bolivia, de la población de 15 años y más, llega al 13%. El analfabetismo en el área rural, de 26%, es más elevado que en el área urbana que alcanzó al 6% (INE 2002: 78). La población indígena, tanto en el área urbana como en la rural, presenta el doble de analfabetismo que la población no indígena, tal como se evidencia en el Cuadro 6.

Si dividimos la población según condición étnica, tenemos que la población indígena, con un 18%, presenta mayor porcentaje de analfabetismo que la población no indígena, que apenas alcanza al 7%. Por otro lado, tanto en el área urbana como en la rural la población indígena presenta también porcentajes elevados respecto a la población no indígena: 8% de analfabetismo de la población indígena frente al 4% de analfabetismo de la población no indígena, en el área urbana,

y 28% de analfabetismo de la población indígena frente al 18% de analfabetismo de la población no indígena en el área rural.

La tasa de analfabetismo, al interior de los pueblos indígenas, es también variable y distinta según el área geográfica donde están establecidos. En concreto, la situación de analfabetismo de la población quechua, con el 21%, es la más elevada con relación a los otros pueblos: aimara y guaraní, cada uno con el 13%, chiquitano con el 8% y moxeño con el 7%, respectivamente.

Un dato que es menester destacar es la situación de analfabetismo según condición de género, aspecto que no está incorporado en el Cuadro 6 debido a limitaciones de espacio. En efecto, del total de personas que no saben leer y escribir en el país, las mujeres (con el 74%) registran tres veces más porcentaje de analfabetismo que los varones (26%). Esta tendencia se mantiene, con algunas pequeñas diferencias, tanto en la población indígena (25% en los varones frente al 75% en las mujeres) como en la no indígena (29% en los varones frente al 71% en las mujeres).

Desde nuestro punto de vista, el analfabetismo elevado en las mujeres se debe a que ellas no tuvieron acceso a la instrucción básica; la educación formal en el área rural está limitada a los tres primeros grados que no necesariamente garantizan el aprendizaje adecuado de la lectoescritura y, también, porque tradicionalmente se da mayor preferencia a los varones para que realicen estudios, situación que, en estos últimos años, esta cambiando significativamente.

CUADRO 6. BOLIVIA: ANALFABETISMO SEGÚN CONDICIÓN ÉTNICA Y ÁREA DE RESIDENCIA.

CIFRAS ABSOLUTAS

POBLACIÓN	URBANA		RURAL		TOTAL	
	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER NI ESCRIBIR	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER NI ESCRIBIR	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER NI ESCRIBIR
Indígena	1.597.923	148.491	1.001.784	389.584	2.599.707	538.075
Quechua	713.077	77.724	508.403	254.440	1.221.480	332.164
Aimara	700.321	60.988	402.551	111.556	1.102.872	172.544
Guaraní	40.791	2.251	26.803	8.437	67.594	10.688
Chiquitano	73.101	3.650	29.609	5.685	102.710	9.335
Mojeño	31.108	1.553	9.010	1.531	40.118	3.084
Otro nativo	39.525	2.325	25.408	7.935	64.933	10.260
No indígena	1.462.901	61.757	325.349	70.456	1.788.250	132.213
Total	3.060.824	210.248	1.327.133	460.040	4.387.957	670.288

CIFRAS PORCENTUALES

POBLACIÓN	URBANA		RURAL		TOTAL	
	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER NI ESCRIBIR	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER NI ESCRIBIR	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER NI ESCRIBIR
Indígena	91,50	8,50	72,00	28,00	82,85	17,15
Quechua	90,17	9,83	66,65	33,35	78,62	21,38
Aimara	91,99	8,01	78,30	21,70	86,47	13,53
Guaraní	94,77	5,23	76,06	23,94	86,35	13,65
Chiquitano	95,24	4,76	83,89	16,11	91,67	8,33
Mojeño	95,25	4,75	85,48	14,52	92,86	7,14
Otro nativo	94,44	5,56	76,20	23,80	86,36	13,64
No indígena	95,95	4,05	82,20	17,80	93,12	6,88
Total	93,57	6,43	74,26	25,74	86,75	13,25

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.

Este panorama habría variado significativamente con el Programa de Alfabetización "Yo sí puedo" que el gobierno de Evo Morales implementa, con el apoyo de los gobiernos de Cuba y Venezuela, desde el primer año de su gestión.

Hasta diciembre del 2009, según el Ministerio de Educación y Culturas, se declararon "Territorios libres de analfabetismo" los 327 municipios que posee Bolivia (<http://www.minedu.gov.bo/minedu/pna/libres.html>). Este proyecto, si bien está contribuyendo a disminuir las tasas de analfabetismo, no consideró la experiencia que poseen, en este campo, las instituciones y organizaciones educativas del país. Por lo demás, emplea el castellano como lengua principal en la alfabetización, en desmedro de la política y enfoque intercultural y bilingüe que las organizaciones indígenas y populares exigen y que, además, forma parte de la Ley de Reforma Educativa en actual vigencia y del Proyecto de Nueva Ley de Educación, así como de la Nueva Constitución Política del Estado.

b) Asistencia escolar

La tasa de asistencia escolar significa el porcentaje de estudiantes en edad escolar, de 6 a los 19 años, que asisten a los niveles primario y secundario de la educación formal. En Bolivia, la tasa de asistencia escolar alcanzó al 80%. Los varones, con el 81%, se encuentran en mejores condiciones que las mujeres que alcanzaron al 78%. De igual modo, la población que vive en el área urbana, con el 83%, presenta mayor porcentaje de asistencia escolar que la población que vive en el área rural, que llegó al 75%. Por otro lado, tanto la población indígena como la no indígena presentan casi similares tasas de asistencia escolar: 80,7 versus 80,3% (Molina 2005: 75). Este último dato nos llama fuertemente la atención porque resulta inconcebible que la población indígena se encuentre en mejores condiciones que la no indígena. En nuestro análisis en el Cuadro 7, observamos una diferencia de más de 10 puntos porcentuales entre la población indígena (72%), y no indígena (83%) para la población de 6 a 19 años de edad.

CUADRO 7. BOLIVIA: TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR SEGÚN CONDICIÓN ÉTNICA Y ÁREA DE RESIDENCIA

POBLACIÓN	PRIMARIA (6 A 13 AÑOS)			SECUNDARIA (14 A 19 AÑOS)			TOTAL (6 A 19 AÑOS)		
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Indígena ⁹	91,85	87,22	88,30	53,34	49,65	51,25	69,29	73,67	72,27
Quechua	91,68	85,88	87,19	53,21	42,67	47,16	69,42	70,74	70,33
Aimara	92,08	90,45	90,86	52,81	60,73	57,14	68,04	78,83	75,09
Guaraní	83,65	85,70	85,51	45,70	48,72	47,97	59,57	72,57	70,54
Otro nativo	90,22	75,04	79,06	61,92	48,55	53,13	77,61	65,59	69,13
No indígena	95,51	87,20	93,64	68,95	48,10	65,38	85,44	75,40	83,37
Total	95,04	87,21	91,87	64,93	49,16	59,75	82,48	74,28	79,40

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.9

En Bolivia la tasa de asistencia escolar en la primaria alcanza al 92%. En este nivel la población no indígena, con el 94%, se encuentra en mejores condiciones que la población indígena, que llega al 88%. El pueblo aimara, con relación a los otros, presenta una mayor asistencia en la educación primaria, con más del 90%, ya que los otros presentan porcentajes inferiores a esta cifra.

La asistencia escolar nacional en el nivel secundario, en general, es baja si la comparamos con el primario: 60% versus 92%, respectivamente. Por otro lado, la población indígena, con el 51%, presenta una tasa de asistencia a la secundaria inferior a la no indígena, que llega al 65%.

c) Promedio de años de estudio

En Bolivia, el promedio de años de estudio de la población de 19 o más años de edad alcanza a 7,5. En el área urbana el promedio de años de estudio (9,3) es considerablemente mayor que en el área rural (4,3).

9 Los pueblos chiquitano y mojeño, que se encuentran explicitados en los otros cuadros, están subsumidos en la categoría "otro nativo".

Estas cifras ponen de manifiesto la inequidad de acceso y permanencia escolar de los indígenas, con relación a los no indígenas, debido a que en el área rural, donde mayoritariamente vive este sector, existe una oferta incompleta de niveles y grados escolares.

En el Cuadro 8 vemos que el promedio de años de estudio entre indígenas y no indígenas es totalmente diferente. En efecto, los no indígenas, con un promedio de 9 años, estudian más tiempo que los indígenas que alcanzan a un promedio de 6,5 años. En el área urbana la diferencia es de dos puntos: 8 años para indígenas frente a 10 años para los no indígenas. En el área rural la situación es parecida: 4 años para los indígenas frente a 5 años para los no indígenas.

CUADRO 8. BOLIVIA: PROMEDIO DE AÑOS DE ESTUDIO APROBADOS DE LA POBLACIÓN DE 19 AÑOS O MÁS, SEGÚN CONDICIÓN ÉTNICA Y ÁREA DE RESIDENCIA

POBLACIÓN	URBANA	RURAL	TOTAL
Indígena	8,57	4,03	6,55
Quechua	8,50	3,30	5,90
Aimara	8,30	4,70	6,80
Guaraní	9,30	4,00	7,00
Chiquitano	9,00	4,80	7,70
Mojeño	9,40	5,30	8,40
Otro nativo	9,20	4,30	7,00
No indígena	10,10	5,00	9,10
Total	9,29	4,24	7,48

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.

El promedio de años de estudio, según pueblos indígenas, es casi similar, ya que existen diferencias poco significativas entre ellos. En orden decreciente, el mojeño presenta 8,4; el chiquitano 7,7; el guaraní 7; el aimara 6,8 y el quechua 5,9 años de estudio aprobados. Lo que sí sorprende, a primera vista, es que los pueblos del Chaco, Oriente y la Amazonía se encuentran en mejor situación que los de la Región Andina ya que, como se sabe, en esta última región la escuela se instituyó desde mucho antes y, además, existe una mayor tradición de escolaridad.

d) Nivel de escolaridad

Este indicador señala, de manera general, el nivel escolar hasta donde han logrado cursar las personas de 15 años y más, no importando, de manera específica, el grado hasta donde accedieron. Como evidenciamos en el Cuadro 9, el 12% de la población boliviana no accede a ningún ciclo o grado de la educación formal. La población indígena presenta, obviamente, un porcentaje superior (15%); mientras que la no indígena (6%), un porcentaje inferior respecto del nacional. Los pueblos quechua y aimara presentan porcentajes elevados de personas que no cursaron ningún nivel educativo: 19 y 13%, respectivamente. Le siguen el guaraní (12%), el chiquitano (7%) y el mojeño con el 6%.

CUADRO 9. BOLIVIA: NIVEL DE ESCOLARIDAD ALCANZADA POR LA POBLACIÓN DE 15 O MÁS AÑOS DE EDAD

CIFRAS ABSOLUTAS

POBLACIÓN	NINGUNO	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	TOTAL ¹⁰
Indígena	478.277	1.455.859	801.734	360.165	3.096.035
Quechua	290.512	740.567	315.037	186.824	1.532.940
Aimara	158.801	572.192	391.326	135.058	1.257.377
Guaraní	9.132	37.561	20.575	10.261	77.529
Chiquitano	8.190	52.812	38.378	12.061	111.441
Mojeño	2.598	17.476	16.231	6.398	42.703
Otro nativo	9.044	35.251	20.187	9.563	74.045
No indígena	115.785	700.557	676.405	400.031	1.892.778
Total	594.062	2.156.416	1.478.139	760.196	4.988.813

10 El total de este cuadro no es igual al total de la población de 15 años y más porque una cantidad considerable de personas se encuentran en la categoría "no sabe y/o no responde".

CIFRAS PORCENTUALES

POBLACIÓN	NINGUNO	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	TOTAL
Indígena	15,45	47,02	25,90	11,63	100,00
Quechua	18,95	48,31	20,55	12,19	100,00
Aimara	12,63	45,51	31,12	10,74	100,00
Guaraní	11,78	48,45	26,54	13,24	100,00
Chiquitano	7,35	47,39	34,44	10,82	100,00
Mojeño	6,08	40,92	38,01	14,98	100,00
Otro nativo	12,21	47,61	27,26	12,92	100,00
No indígena	6,12	37,01	35,74	21,13	100,00
Total	11,91	43,23	29,63	15,24	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.

Si bien el 43% de la población nacional accedió hasta el nivel primario, un 47% de la población indígena cursó hasta este nivel, frente a un 37% de la población no indígena. Los cinco pueblos indígenas que mencionamos en el anterior párrafo, presentan más del 40% de su población con acceso solamente hasta este nivel que, dicho sea de paso, es el nivel de escolaridad con mayor población con relación a los otros niveles.

A nivel nacional, el 30% de la población accede al nivel secundario. La población indígena, con un 26%, presenta menor porcentaje que la no indígena que alcanza 36%. La población mojeña tiene mayor población (38%) en el nivel secundario que la chiquitana (34%), la aimara (31%), la guaraní (27%) y la quechua (21%).

El 15% de la población nacional accede al nivel superior de la educación formal. Sólo el 12% de la población indígena llega a este nivel, frente al 21% de los no indígenas. El pueblo mojeño, con el 15%, presenta el mayor porcentaje de acceso al nivel de la educación superior; le siguen el guaraní (13%), el quechua (12%) y el chiquitano y el aimara, ambos

con el 11%. Como señalamos más adelante, se trata de un acceso general a un nivel de escolaridad, puesto que muchas personas que llegaron a la secundaria y a la superior, seguramente lo hicieron hasta los primeros grados.

El proceso irreversible de urbanización de la población indígena, en gran medida, influye para que algunos estudiantes indígenas accedan al nivel de la educación superior y a las diversas modalidades que ella ofrece para, de esa manera, lograr una profesionalización. Sin embargo, de acuerdo a López y otros (2007), "...tal incorporación no siempre supone visibilidad o reconocimiento ni menos aún la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural. Más bien, en la mayoría de los casos, los indígenas deben ocultar su condición de tales para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben".

e) Acceso y conclusión de la educación superior

El Cuadro 10a, que muestra la población de 15 años y más que concluyó la educación superior, fue procesado considerando a las personas que, en el censo del 2001, señalaron estar en el último grado o curso de las diversas modalidades de la educación superior; es decir, la universitaria (licenciatura y técnico) y la no universitaria (normal, militar o policial y técnico de instituto). Por tanto, se trata de una aproximación y no de una precisión estadística porque las limitaciones del censo no lo permiten.

De las 219.361 personas que concluyeron la educación superior en Bolivia, el 53% lo constituye la población no indígena y el 47% la población indígena. Este hecho, obviamente, no significa que exista un acceso casi similar a la educación superior; pues, si relacionamos estas cifras con la población total, tenemos que un 3% de la población indígena concluyó la educación superior, frente a un 6% de la población no indígena, tal como se puede apreciar en el Cuadro 10c. Lo que significa que la población no indígena, respecto a la indígena, tiene un mayor acceso a este nivel educativo (ver Cuadro 9) y también de los que ingresaron lograron concluir el doble que los indígenas, como ya señalamos anteriormente.

El acceso y conclusión de la educación superior, por parte de los pueblos indígenas, respecto de su población total, es realmente sorprendente (ver Cuadro 10c). El pueblo mojeño, con más del 4%, es el que tiene mayor población que concluyó la educación superior; le siguen el quechua y el guaraní, ambos con más del 3%; y el aimara y chiquitano, los dos con más del 2%. Otro punto que conviene destacar es que la población indígena tiene preferencia por la educación universitaria, ya que ésta, respecto de su población total, presenta un mayor porcentaje (1,96%) que la no universitaria que alcanza al 1,33%.

CUADRO 10. BOLIVIA: POBLACIÓN QUE CONCLUYÓ ESTUDIOS SUPERIORES

10a) CIFRAS ABSOLUTAS

POBLACIÓN	UNIVERSITARIA			NO UNIVERSITARIA			TOTAL
	LICENCIATURA	TÉCNICO	MILITAR O POLICIAL	NORMAL	TÉCNICO DE INSTITUTO	OTRO	
Indígena	46.157	15.436	2.175	27.263	9.335	2.899	103.265
Quechua	26.604	7.893	1.189	15.007	4.725	1.614	57.032
Aimara	14.344	5.845	800	10.339	3.470	1.017	35.815
Guaraní	1.523	464	60	507	263	61	2.878
Chiquitano	1.341	545	37	601	430	59	3.013
Mojeño	824	295	47	355	208	55	1.784
Otro nativo	1.521	394	42	454	239	93	2.743
No indígena	66.371	16.712	1.883	17.142	10.645	3.343	116.096
Total	112.528	32.148	4.058	44.405	19.980	6.242	219.361

10b) CIFRAS PORCENTUALES RESPECTO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS QUE CONCLUYÓ LA EDUCACIÓN SUPERIOR

POBLACIÓN	UNIVERSITARIA			NO UNIVERSITARIA			TOTAL
	LICENCIATURA	TÉCNICO	MILITAR O POLICIAL	NORMAL	TÉCNICO DE INSTITUTO	OTRO	
Indígena	44,70	14,95	2,11	26,40	9,04	2,81	100,00
Quechua	46,65	13,84	2,08	26,31	8,28	2,83	100,00
Aimara	40,05	16,32	2,23	28,87	9,69	2,84	100,00
Guaraní	52,92	16,12	2,08	17,62	9,14	2,12	100,00
Chiquitano	44,51	18,09	1,23	19,95	14,27	1,96	100,00
Mojeño	46,19	16,54	2,63	19,90	11,66	3,08	100,00
Otro nativo	55,45	14,36	1,53	16,55	8,71	3,39	100,00
No indígena	57,17	14,39	1,62	14,77	9,17	2,88	100,00
Total	51,30	14,66	1,85	20,24	9,11	2,85	100,00

10c) CIFRAS PORCENTUALES RESPECTO DE LA POBLACIÓN TOTAL DE 15 AÑOS Y MÁS

POBLACIÓN	UNIVERSITARIA			NO UNIVERSITARIA			TOTAL
	LICENCIATURA	TÉCNICO	MILITAR O POLICIAL	NORMAL	TÉCNICO DE INSTITUTO	OTRO	
Indígena	1,47	0,49	0,07	0,87	0,30	0,09	3,28
Quechua	1,71	0,51	0,08	0,96	0,30	0,10	3,66
Aimara	1,12	0,46	0,06	0,81	0,27	0,08	2,80
Guaraní	1,94	0,59	0,08	0,65	0,34	0,08	3,67
Chiquitano	1,19	0,49	0,03	0,54	0,38	0,05	2,68
Mojeño	1,90	0,68	0,11	0,82	0,48	0,13	4,12
Otro nativo	2,02	0,52	0,06	0,60	0,32	0,12	3,64
No indígena	3,44	0,87	0,10	0,89	0,55	0,17	6,01
Total	2,22	0,63	0,08	0,87	0,39	0,12	4,32

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2009.

La preferencia por las modalidades de la educación superior, de manera más específica, se aprecia con mayor detalle en el Cuadro 10b. El 45% de la población indígena, respecto de su población total, concluyó la licenciatura¹¹, frente a un 57% de la población no indígena. A nivel técnico universitario (medio y superior) la población indígena y no indígena presentan porcentajes similares de un 14%; mientras que la carrera no universitaria relacionada con el ejército y la policía, la población indígena, con un 2,1%, supera a la población no indígena que alcanza al 1,6%. Lo que sí se destaca es la carrera docente, ya que un 26% de la población indígena que concluyó la educación superior señala que lo hizo mediante las escuelas normales que funcionan en todos los departamentos del país¹². En contraste, sólo 15% de la población no indígena logró profesionalizarse en las escuelas normales.

Es evidente que los indígenas, con relación a los no indígenas, son los que presentan menores tasas de acceso y culminación en la educación superior, en general, y en la universitaria, en particular. Esta situación no debería sorprendernos porque la universidad, por ejemplo, desde sus orígenes fue diseñada por y para no indígenas; es decir, para criollos y mestizos que siempre ocuparon y aún ocupan de manera exclusiva las diversas instancias del poder formal, tanto en el Estado como en la sociedad civil. Por ello, los conocimientos que se transmiten y se desarrollan corresponden a este sector social que, mediante procesos de hegemonía cultural, pretendió la homogenización cultural, en correspondencia al modelo de Estado-nación liberal que privilegia lo mono y único frente a lo pluri y lo diverso: una nación, una cultura, una lengua, una religión, etc.

Las causas de la baja accesibilidad y culminación de la población indígena en la educación superior son de diversa índole; entre ellas se destacan: el bajo nivel de formación académica recibida en la secundaria que impide pasar las pruebas de admisión y la carencia e insuficiencia de recursos económicos para solventar los elevados aranceles y la manutención. Pero, también está el hecho de que la educación superior, en general, y la universitaria, en particular, no responden a las históricas y actuales

11 En Bolivia funcionan 11 universidades públicas y 39 universidades privadas. En cada una de las capitales de departamento, funciona una universidad pública y a esto hay que añadir las dos nuevas: la Siglo XX, en el Departamento de Potosí, y la de El Alto, en el Departamento de La Paz (MINEDU: 2004).

12 Hasta la gestión del 2004, funcionaban en el país 19 Institutos Normales Superiores públicos; de éstos, 6 estaban ubicadas en las capitales de departamento y 13 en centros poblados intermedios o rurales (Barrera: 2007).

demandas y expectativas políticas, socioculturales y económicas de los pueblos indígenas.

El acceso a la educación superior, prácticamente, se está solucionado mediante becas, ingreso libre, cupos por organizaciones, acceso vía canales regulares y otras varias formas que el movimiento indígena, en coordinación con organizaciones e instituciones, se ha ido ingeniando estos últimos años para perforar las normas que impiden y/o dificultan su ingreso a la universidad. En la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, por ejemplo, desde el 2004 hasta el 2009 lograron ingresar a las diversas carreras más de 8.000 estudiantes de origen indígena y popular, mediante el Programa de Admisión Extraordinaria (PAE)¹³. En términos porcentuales, esto equivale a más del 15% de la población estudiantil.

Expectativas acerca de la educación superior

En este acápite mostraremos las expectativas que, desde las diversas regiones sociolingüísticas, tienen los pueblos indígenas con relación a la educación superior. Para esto hemos recurrido a sus principales dirigentes que, como actores y portavoces del movimiento indígena, están trabajando arduamente para concretar las principales propuestas educativas en el actual contexto sociopolítico que vive Bolivia.

A la universidad [le pedimos que] se convierta en intercultural bilingüe porque hoy en el día, como estamos viendo, se mantienen estos principios en las nuevas leyes del país y se tienen que seguir desarrollando. Las autoridades de esta casa superior [...] piensan que con el PAE ya están haciendo la interculturalidad, para nosotros no es eso, es simplemente una demanda principal de entrar ahí [a la universidad]. Por eso es que en la Asamblea Constituyente los pueblos indígenas originarios, a través de los consejos educativos, hemos planteado también la participación social activa en las universidades para, desde ahí, abrir espacios más adecuados y más pertinentes para las comunidades indígenas originarias. (Florencio Alarcón, Ex Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua. Cochabamba, octubre de 2008)

13 Los costos de dicho programa son cubiertos con recursos públicos por el Gobierno Departamental de Cochabamba. Existe una partida presupuestaria que fue creada, en diciembre del 2003, por presión de las organizaciones populares e indígenas.

Yo creo que si bien allá [en Camiri] tenemos una universidad que está formando técnicos superiores, también hay un instituto que está preparando a jóvenes y señoritas, pero la gran dificultad es que a veces existe el racismo y la discriminación; eso hace de que también muy pocos accedan a esos institutos. (Celso Padilla, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)

Lo que estamos pidiendo es que la universidad pública tome en cuenta los saberes y conocimientos en todas las carreras; es decir, [una] transformación de la malla curricular. [También] criticamos a las universidades que sacan profesionales y después éstos no saben qué hacer. Lo que queremos es que salgan profesionales haciendo las cosas, desarrollando, estando con la sociedad y con la comunidad, [que tengan] un nivel académico superior; por lo tanto, ya no podemos tener profesionales mediocres que, al final, lo que hacen es destrozarse a los movimientos indígenas; es más, promover el mestizaje. Eso ya debe terminar. (Pedro Moye, Presidente del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Cochabamba, octubre de 2008)

[...] nosotros queremos implementar en todas las carreras, de una manera transversal, la interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilingüismo porque [...] ya hemos iniciado ese trabajo en las normales y [ahora] lo estamos incluyendo como políticas públicas. (Francisco Urachienta, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo. Cochabamba, octubre de 2008)

A él [al Instituto Técnico dependiente de la Universidad Gabriel René Moreno de Santa Cruz...] también le exigimos que tiene que trabajar e incorporar en la parte curricular los elementos y los valores culturales de los pueblos indígenas. Eso se trabajará en función a un convenio que tengamos que hacer con la universidad y eso se hará. (Amancio Vaca, Directivo del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Cochabamba, octubre de 2008)

Las propuestas de los dirigentes, según los testimonios, son categóricas y están orientadas a que la educación superior, en general, y la universitaria, en particular, asuman el enfoque de la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación. Dan por superada la demanda por el acceso y de lo que se trata es de que transformen e interculturalicen su malla curricular incorporando los saberes y conocimientos indígenas y que los profesionales que formen tengan las destrezas para contribuir al mejoramiento de la comunidad y apoyen, también, a los movimientos sociales e indígenas en su lucha contra el racismo y la discriminación y en la construcción de una sociedad y un Estado que promueva la justicia socioeconómica para todos.

Más allá del mero acceso a la educación superior, lo que realmente interesa es la transformación institucional y curricular de la universidad para que atienda adecuadamente las demandas y expectativas del movimiento indígena. Las demandas socio educativas están orientadas, por sobre todo, a la transformación sustancial de la educación superior universitaria con el propósito de lograr el descentramiento epistemológico (Prada y López 2009: 427) para confluir, tomando en cuenta también los conocimientos y saberes indígenas, en una verdadera interculturalización epistemológica.

Desde la perspectiva indígena, ya no es aceptable que en pleno siglo XXI la educación universitaria siga manteniendo una hegemonía del conocimiento occidental en desmedro de los conocimientos y saberes diversos de los pueblos indígenas. Lo universal, para ser tal, debe contemplar tanto el conocimiento occidental como el indígena, en igualdad de condiciones y oportunidades.

La interculturalidad, en el ámbito de la educación superior universitaria, debe ser concebida como la incorporación crítica y consensuada de los conocimientos y saberes indígenas en el currículum formal, el uso de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como también el compartir espacios de poder entre indígenas y no indígenas, en las diferentes instancias de toma de decisiones en la vida y dinámica universitarias.

La interculturalidad, así entendida, desencadenará procesos de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, del currículum y los planes de estudio universitarios. La inclusión de las lenguas y de los conocimientos indígenas en el currículum universitario requiere también de la incorporación de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje indígenas, del replanteamiento de los ámbitos o espacios educativos apropiados y considerar, también, a los sabios y líderes indígenas como personas capaces de enseñar, desde su matriz cultural propia, tanto a indígenas como a no indígenas en el interior de las universidades.

Como pudimos constatar de manera detallada en el segundo acápite, la situación educativa de la población indígena en Bolivia presenta una relación inequitativa que favorece a la población no indígena. Los indígenas, aunque en proporciones menores y usando diversas estrategias, lograron acceder a la educación superior y, por eso, su demanda principal está centrada ahora en la transformación de la educación terciaria,

para que responda a su proyecto político, económico y social que, tal como ya se ha aprobado la Nueva Constitución Política del Estado, se concretará en un Estado Plurinacional. El Estado plurinacional y su correlato insoslayable de una ciudadanía intercultural son propuestas descolonizadoras porque interpelan el modelo de Estado-nación liberal europeo y a su correspondiente ciudadanía única que históricamente invisibilizó y excluyó a la población indígena. Estas propuestas no deben ser concebidas como un fin en sí mismo; al contrario, como un medio para construir, de una vez por todas, una sociedad con verdadera justicia socioeconómica para todos.

Bibliografía

- Arispe, Valentín
- 2006 Mbaravikiyekua INSPOC pega. Cómo irradia el trabajo del INSPOC. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Asamblea Nacional Constituyente – Congreso Nacional (ANC-CN)
- 2008 Nueva Constitución Política del Estado. La Paz (Mimeo).
- Barrera, Susana
- 2007 La formación docente en los Institutos Normales Superiores de Bolivia: competencias docentes e innovación educativa. Tesis de Doctorado en Educación. España: Universidad de Alcalá.
- Bloque Educativo Indígena (BEI)
- 2004 Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz.
- CEPAL y BID
- 2005 Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas en Bolivia. Santiago de Chile.
- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB)
- 2006 Nueva Ley de La Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Anteproyecto de Ley. Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.
- Instituto Nacional de Estadística (INE)
- 2002 Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población. La Paz: INE.
- López, Luis Enrique y Guido Machaca
- 2008 "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad". En Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú. Revista ISEES Nº 2. Santiago: Fundación Equitas. 13-59.
- López, Luis Enrique; Moya, Ruth y Enrique Hamel
- 2007 Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe (Documento Base para el Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina realizado en Tepoztlán, México, en marzo de 2007).
- López, Luis Enrique
- 2005 De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB ANDES,

PLURAL.

Machaca, Guido

2007 La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB. Estudio de caso en las Comunidades de Itanambikua y Tomoroco. Cochabamba: PROEIB ANDES.

Machaca, Guido y Luis Enrique López

2006 El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo. Lima: Fondo Editorial y PROEIB ANDES.

Machaca, Guido

2006 "Actores y propuestas en el proceso pre congreso nacional de educación". Quinasay N° 4. Revista de educación intercultural bilingüe. Cochabamba: PROEIB ANDES y GTZ. 11-43.

Ministerio de Educación y Cultura (MINEDU)

1994 Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio del 1994. H. Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta Oficial.

Ministerio de Educación (MINEDU)

2004 La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados. La Paz: UNICOM.

Molina, Ramiro

2005 Los pueblos indígenas de Bolivia. Diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001. Santiago de Chile: CEPAL y BID.

Prada, Fernando y Luis Enrique López

2009 "Educación superior y descentramiento epistemológico". En Luis Enrique López (Editor) Interculturalidad, ciudadanía y educación. Perspectivas Latinoamericanas. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES y PLURAL. 426-451.

Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios

Christian Blanco
Francisco Meneses
Ministerio de Educación de Chile

Los autores agradecen la ayuda de Mauricio Carrasco del Ministerio de Educación, de Daniel Uribe de la Comisión INGRESA, de Amalia Cornejo y Víctor Hugo Neira de JUNAEB y de Flora Machuca del Programa MECESUP.

Introducción

En los últimos años Chile ha mostrado importantes avances en materia educativa, tanto en educación básica y media, como en educación superior (OECD, 2009). Con un modelo educativo altamente privatizado, el país ha podido ampliar la cobertura y las tasas de graduación en los niveles secundario y postsecundario, expandiendo también la matrícula en la educación superior. Ha aumentado de manera importante el acceso a la educación en sus distintos niveles, aumento que no ha sido homogéneo para los distintos niveles de educación –preescolar,

básica, media y superior- como tampoco lo ha sido al interior de los distintos grupos de la población (CASEN¹, 2009). Entre estos grupos, los descendientes de pueblos originarios han mostrado indicadores educativos consistentemente más debilitados: mayor analfabetismo y menos cobertura educativa en general.

Las diferencias en educación superior (ES) son especialmente importantes, en la medida que éstas explican en gran medida las variaciones en el ingreso de las personas (CASEN, 2009). Además, hay una preocupación por parte del gobierno, que implementa programas específicos para la educación superior de la población indígena, tanto

1 Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica. Administrada por el Ministerio de Planificación: www.mideplan.gob.cl/casen/index.html

a través de la CONADI² como de la JUNAEB³, a través del programa de fomento a la formación profesional y técnica, y por medio de becas de tuición y residencia, respectivamente.

Sin embargo, no existen estudios sistemáticos que den cuenta de la situación de los estudiantes indígenas en la educación superior, a qué tipo de institución asisten ni cómo están accediendo a la ayuda financiera, tanto común para todos como específica para indígenas. El presente artículo, por tanto, tiene como objetivo revisar las condiciones diferenciadas de acceso a la educación superior de la población indígena y no indígena, analizando también los beneficios que reciben por parte del estado.

Antecedentes

La población indígena en Chile

Según la encuesta CASEN (2009) un total de 1.151.551 chilenos se auto-identifica como perteneciente a alguno de los nueve pueblos indígenas que reconoce el Estado, lo que equivale al 6,9% de la población del país. La encuesta clasifica como indígenas a los grupos auto-identificados como: Mapuche (85%), Aymara (8%), Atacameño (2,5%), Diaguita (1,3%), Quechua (1%), Coya (0,5%), Rapa Nui (0,5%), Kawésqar (0,2%) y Yagán (0,2%).

La encuesta muestra también que la mayoría de la población indígena vive en las regiones de La Araucanía (24,6%), seguido por la región Metropolitana (24%) y luego Los Lagos (14,5%). La tendencia actual indica que –a través del tiempo– la población indígena ha tendido a migrar hacia las ciudades y a no habitar tanto en zonas rurales. La población indígena urbana subió desde un 51,7% en 1996 a un 69,4% en 2009. Sin embargo, en las zonas rurales, la concentración de grupos indígenas aún es mayor que la de grupos no indígenas.

Con respecto a pobreza, la encuesta CASEN mostró que la población indígena es más pobre que la población no indígena, con un 20% en

2 Comisión Nacional de Desarrollo Indígena, www.conadi.cl.

3 Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, www.junaeb.cl.

esta clasificación, frente a un 14,8% de pobreza en la población no indígena.

Etnicidad y educación superior

En términos educativos, existen diferencias importantes entre indígenas y no indígenas: para los descendientes de pueblos originarios la cobertura preescolar y media es más baja. Aunque superan ligeramente a la población no indígena en cobertura de educación básica, la diferencia en la educación superior se mantiene en cerca de ocho puntos porcentuales en desmedro de los estudiantes indígenas como se muestra en la tabla:

INDICADOR	INDÍGENA		NO INDÍGENA	
	1996	2009	1996	2009
Analfabetismo	10%	6,1	4,6%	3,3%
Cobertura Neta Ed. Preescolar	14%	36,5%	24,2%	37,5%
Cobertura Neta Ed. Básica	92,6%	94,2%	91,2%	93,1%
Cobertura Neta Ed. Media	49,1%	66,5%	62,7%	71,1%
Cobertura Neta Ed. Superior	9,6%	18,6%	21,5%	29,9%

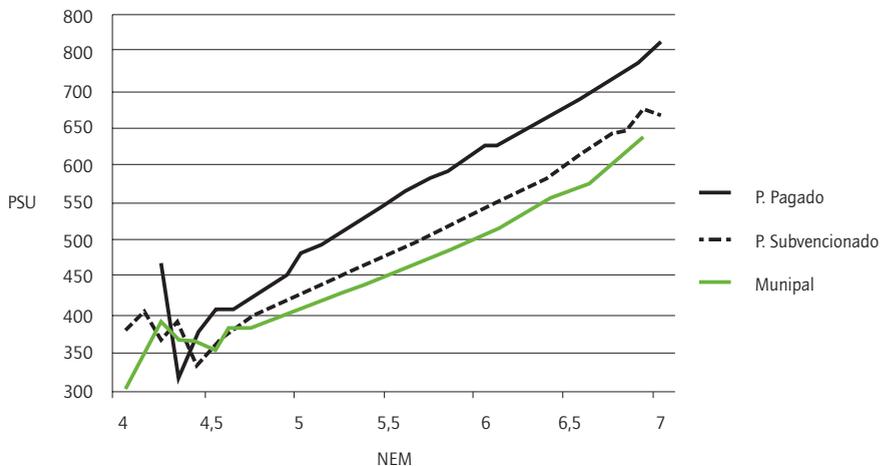
Si bien hay consenso respecto de que la inequidad en educación es un fenómeno multidimensional, en que factores culturales, económicos, sistémicos, comunitarios, familiares e individuales están influyendo y se combinan permanentemente para configurar el contexto actual. Respecto del tránsito de la educación media a la educación superior, los efectos de esta combinatoria de fuentes de desigualdad aparece de forma patente (MECESUP⁴, A. N°10). Los beneficios del Estado de Chile orientados a corregir estas desigualdades se enfrentan a un contexto en que la pobreza y la condición indígena –y su combinación– generan filtros en el tránsito a la educación superior, que muchas veces no tienen que ver estrictamente con aptitudes académicas.

Las Universidades Chilenas pertenecientes CRUCH⁵ utilizan –para la selección universitaria– combinaciones ponderadas de las pruebas

4 Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. www.mecesup.cl.

5 Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

de ingreso que se realizan anualmente y el promedio de las Notas de Enseñanza Media (NEM). Desde el año 2004 la Prueba de Selección Universitaria (PSU) reemplazó la Prueba de Aptitud Académica (PAA), que se aplicaba desde 1966, suprimiendo también las Pruebas de Conocimientos Específicos. Los puntajes obtenidos por los estudiantes en estas pruebas de selección han descrito consistentemente la existencia de una brecha entre los colegios particulares pagados (PP) y los subvencionados (PS) y municipales (M). Aunque la relación entre las NEM y el puntaje PSU o PAA es similar para todos los tipos de colegios, el gráfico exhibe importantes diferencias en las magnitudes a favor de la selección de alumnos de colegios particulares pagados (Meneses, Parra y Zenteno, 2005):



Los colegios particulares pagados mantienen una diferencia constante de aproximadamente 100 puntos –desde un promedio NEM de 5,0– por sobre los colegios particulares subvencionados, la que se hace aún mayor respecto de los establecimientos municipales. La PSU intensifica la desventaja de los alumnos de colegios municipales y subvencionados, en la medida que existe una importante brecha de puntajes en esta prueba estandarizada. A esto se agrega que los colegios PP también obtienen NEM más altas. Esto tiene importantes consecuencias para los alumnos indígenas, en la medida que la mayoría de ellos estudian en establecimiento PS o M.

Otro elemento derivado de estas condiciones, de carácter más cultural, dice relación con la generación de señales negativas a los alumnos menos favorecidos –ante la brecha entre colegios PP y aquellos con subvención parcial o total del Estado–, produciendo incentivos inadecuados que

los distancian del mundo académico, donde podrían tener éxito si el sistema de selección fuese el apropiado. En este escenario, los beneficios para alumnos pobres e indígenas, aparecen como un requerimiento ineludible, ante la situación de desigualdad en la educación media y el paso a la educación superior.

Principales Problemas del Acceso a la Educación Superior

Tanto pobres como indígenas enfrentan dos grandes impedimentos en cuanto al acceso a la educación superior: dificultad para competir académicamente, ocasionada por una débil formación académica y problemas debidos al costo de la educación causados por el bajo nivel de ingreso. Estos dos factores los hacen vulnerables a la exclusión de los beneficios de la educación como medio para mejorar su condición social y económica, perpetuando así el círculo vicioso de la pobreza (Repetto, 2003).

Exclusión Social

Un estudio de alumnos indígenas postsecundarios, realizado como parte del *Proyecto Chile: Ciencia para la Economía del Conocimiento* (Repetto, 2003), determinó que aunque no existe discriminación legal, las entrevistas revelaron que la exclusión social es un factor que influye en el acceso de los alumnos indígenas a la educación superior; este fenómeno no es de carácter racial, sino que se relaciona más bien con estándares sociales y culturales que son difíciles de cumplir para algunos alumnos y que les obstaculiza el acceso o les impide completar su educación (MECESUP2, A. N°10).

La consulta reveló que los resultados de la discriminación positiva no siempre son buenos. Se informó que las personas no indígenas estaban comenzando a tener reacciones negativas hacia esfuerzos diseñados específicamente para promover y facilitar el acceso a la universidad para los pobres, los indígenas y las mujeres. Además, algunos alumnos indígenas tenían reservas acerca de la discriminación positiva preocupados de que se podría crear la impresión de que se los había admitido exclusivamente por razones étnicas y no por sus méritos académicos. Algunos de los consultados, incluidos funcionarios del CONADI, señalaron que se podrían revisar los criterios de selección

con el fin de darle mayor énfasis al desempeño académico junto con el origen étnico (MECESUP2, A. N°10).

Preparación inadecuada

La información y las consultas realizadas con interesados claves, incluidos profesores, alumnos indígenas y personal del MINEDUC – en el marco del estudio de alumnos indígenas post-secundarios del proyecto mencionado– sugieren que existen deficiencias en la calidad de la educación de los alumnos indígenas que habitan en zonas pobres y rurales. En consecuencia, los indígenas egresados de educación secundaria tienen mayores probabilidades de fracasar en la prueba de ingreso a la universidad (PSU) y su acceso a la educación superior sigue siendo limitado (MECESUP2, A. N°10).

Limitaciones financieras

Los pocos alumnos de zonas pobres y rurales que obtienen buen puntaje en la PSU o que logran ingresar a alguna institución de educación terciaria enfrentan serios problemas financieros. Las personas pobres y más vulnerables, generalmente sólo pueden acceder a estudios de menor costo, que no necesariamente sean aquellos que representan su vocación o talento. Durante las consultas, algunos profesores sugirieron que los alumnos indígenas generalmente prefieren matricularse en las ciencias sociales (por ejemplo, antropología e historia) en búsqueda de sus raíces e identidad étnica. Esto pareciera ser una percepción errónea. Si bien algunos estudian antropología y temas similares por vocación, otros se ven limitados a estudiar ciencias sociales porque no pueden pagar carreras de mayor costo, tales como medicina, odontología, arquitectura, etc. (MECESUP2, A. N°10). Asimismo, el nivel socioeconómico conduce a un cierto tipo de educación superior: los PP tienden a acceder mayormente a las Universidades, mientras los PS y M lo hacen a los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT).

Beneficios educativos

El aumento de demanda en la educación superior ha propiciado la creación de programas de becas y créditos para la población estudiantil,

tanto estatales como de otras instituciones. En este caso, interesan los beneficios que provienen de iniciativas de políticas públicas, por lo que sólo se tratarán aquellos de administración estatal, por medio de sus distintas agencias. Para el apoyo de los alumnos de ascendencia indígena, existen becas y residencias indígenas, administradas por la JUNAEB, que otorgan beneficios a estudiantes de educación superior, educación media y educación básica. Asimismo, los estudiantes indígenas pueden acceder a los otros sistemas de beneficios que no son específicos para la población indígena, pero sí es relevante incorporarlos en el estudio, para evaluar el acceso y la efectividad de tales beneficios para los estudiantes indígenas.

Además de las dos becas específicas para estudiantes indígenas, estos alumnos pueden postular a todos los otros beneficios entregados por el Estado y que no son excluyentes de las becas anteriores. Entre los anteriores destacan la Beca Juan Gómez Millas, Crédito Solidario, Crédito con Aval del Estado, Beca de Alimentación, Beca de Excelencia Académica, además de otros beneficios. Es relevante el hecho de que la Beca Indígena y la Beca de Residencia Indígena es incompatible con las otras tres becas de la JUNAEB, es decir, un alumno seleccionado para las Becas Presidente de la República, de Integración Territorial y de Mantención, no podrá entrar en el proceso de becas indígenas específicas.

Por otra parte, es necesario reconocer que no todos los beneficios cubren el mismo tipo de necesidades ni otorgan beneficios monetarios de manera homogénea.

Beneficios educativos generales

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) es la institución que administra más beneficios para los estudiantes y los mismos son diversos entre sí. Entre ellos se cuentan la Beca Juan Gómez Millas (BJGM), el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Crédito con Aval del Estado (CAE), las beca de Excelencia PSU (EPSU) y Excelencia Académica (EA), además de la Beca Bicentenario (BB). Asimismo, incluye entre los beneficios que administra a becas específicas, como la Beca de Estudiante de Pedagogía (BEP, que fue complementada el 2011 y pasó a llamarse Beca Vocación de Profesor o BVP), la Beca Nuevo Milenio (BNM) para estudios técnicos y la Beca Hijo de Profesor (BHP).

La particularidad más relevante de las becas administradas por el MINEDUC y la comisión Ingresos es que incorporan en su proceso de asignación una *etapa de pre-selección*, que podría estar generando una barrera no intencionada de acceso a los beneficios por parte de los estudiantes: Los estudiantes (1) postulan, (2) son pre-seleccionados, (3) se matriculan y (4) se asigna el beneficio. A diferencia de los procesos administrados por el MINEDUC, en la JUNAEB el proceso de otorgamiento de beneficios es más sencillo y no considera el proceso de pre-selección.

La prescindencia de un proceso de pre-selección puede ser un factor facilitador del acceso. Esto puede deberse a que se reduce la complejidad procedimental para los alumnos: deben llenar menos cuestionarios, tienen menos posibilidades de cometer errores, deben estar atentos a menos fechas, entre otros elementos. Ahora bien, no es posible evaluar en este trabajo la influencia de la etapa de pre-selección en la asignación de becas y en la matrícula, pero se sugiere llevar a cabo estudios cualitativos de profundización al respecto.

Adicionalmente, es importante notar que los dos beneficios que son exclusivos para la población estudiantil indígena –es decir, la Beca Indígena (BI) y la Beca de Residencia Indígena (BRI)– son administradas por la JUNAEB, por lo que no contemplan una etapa de pre-selección en el proceso de otorgamiento. En la BI y la BRI, evidentemente, acreditar la condición de etnicidad es un requisito de postulación.

Beneficios específicos para alumnos indígenas

El Programa de Beca Indígena, que cubre la enseñanza básica, media y superior, se implementa en el país a partir del año 1991 con ocasión de la entrada en vigencia de la Ley Indígena N° 19.253. Actualmente lo rige el D.S. N° 126 del 13 de junio de 2005. El artículo 3° establece que corresponderá a JUNAEB la administración, distribución y supervisión del Programa, de acuerdo a las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación.

En el caso de la educación superior las becas están reservadas para alumnos indígenas que han demostrado tener dificultades económicas, que están matriculados en universidades, IP o CFT acreditados y que se desempeñan académicamente en forma adecuada.

Cada becado de educación superior tiene derecho al pago de un subsidio anual de \$576.953. La beca se renueva solamente si los beneficiarios mantienen un promedio mínimo establecido de notas y continúan en el mismo programa de estudios. Esta beca es de *libre disposición* y el año 2009 postularon aproximadamente 16.000 alumnos en la educación superior, siendo beneficiados cerca de 8.000. La beca es excluyente de la Beca Presidente de la República (BPR), la Beca de Integración Territorial (BIT) y de la Beca de Mantención (BMES).

Entre 1999 y 2009, la CONADI financió el Programa 'Subsidio a la Residencia para Estudiantes Indígenas de Educación Superior'. El programa financia residencias en zonas urbanas donde los alumnos indígenas de todas las comunidades y de ambos sexos pueden vivir mientras asisten a la escuela. Este programa es administrado por la JUNAEB, y el año 2009 benefició a 465 alumnos. Esta beca varía según el lugar de la residencia, oscilando sus montos entre \$450.000 y \$1.300.000 al año⁶.

Metodología

Variables del estudio

Para determinar quiénes son alumnos indígenas es necesario recurrir a diversas definiciones sobre quienes pueden o no ser catalogados como "indígenas" o "pueblos originarios". En este trabajo utilizaremos las definiciones más amplias posibles, de tal manera de capturar la mayor cantidad de individuos bajo esta definición. Consideraremos "indígena" (1) cualquier estudiante cuya etnia haya sido identificada por uno de sus padres en el cuestionario para apoderados del SIMCE⁷ y (2) a cualquier estudiante que haya obtenido beneficios para los cuales haya tenido que certificar su origen étnico frente a la CONADI. Es importante notar que si la familia identifica su etnia, los consideramos como indígenas o descendientes de pueblos originarios.

6 Equivalentes a 900 y 2.600 dólares de EEUU, aproximadamente.

7 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, www.simce.cl.

RESUMEN DE VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO

Variables Socioeconómicas	Ascendencia Indígena Sexo Quintil de Ingreso Urbano/Rural Región
Educativas Institucionales	Dependencia Establecimiento Tipo de Institución de Educación Superior (Universitario, Instituto Profesional, Centro de Formación Técnica)
Acceso a Beneficios	Postulación Pre-selección Asignación
Desempeño Académico	Rendimiento escolar según Notas de Enseñanza Media (NEM) Resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)

Respecto a las otras variables utilizadas tradicionalmente en estudios sobre educación, se consideran las siguientes, clasificadas en cuatro grupos detallados en la tabla anterior.

Fuentes de información

El presente estudio es realizado mediante fuentes de información primaria. Se toman bases de datos de diversas fuentes y se empalman por primera vez. Estas bases de datos identifican de forma individual a los estudiantes. Existen diversas fuentes de donde es posible obtener información relevante para la identificación de los pueblos originarios de los alumnos chilenos. Las fuentes utilizadas en este estudio son las siguientes:

BASES	DESCRIPCIÓN
RECH 2008	Las bases de datos del RECH contienen información de cuántos alumnos indígenas se encuentran en los cursos de los colegios chilenos, sean estos públicos o privados. Esta base de dato no identifica de forma individual a los alumnos indígenas, pero sí de forma individual a quienes egresan de cuarto medio. Esta cohorte de egreso será la base del estudio de este trabajo.
SIMCE 2006	La base de datos de la prueba SIMCE contiene un cuestionario, realizado a ambos padres, donde responden si el alumno es descendiente de algún pueblo originario y se los solicita identificar la etnia. Para este trabajo utilizaremos el SIMCE 2006 de segundo año de enseñanza media. Esta base fue empalmada con la base de egreso de 4to medio.
JUNAEB/ CONADI 2006-2009	La base de datos de Becas Indígenas JUNAEB/CONADI contiene información relevante para los alumnos que han sido beneficiados por alguna beca indígena durante los años 2006 a 2009. Estas becas comprenden beneficios para alumnos tanto en educación media como educación superior, y para obtenerla el alumno debe ser acreditado por la CONADI como descendiente de pueblo originario.
Comisión Ingresa 2009	La base de datos de la Comisión Ingresa contiene información referente a los alumnos que han obtenido el Crédito con Aval del Estado para el año 2009.
PSU 2009	La base de datos de la PSU –generada por el DEMRE– corresponde a información socioeconómica y resultados PSU obtenidos por los alumnos que la rinden.
SIES 2009	La base de datos del SIES comprende a todos los alumnos que se encuentran en la educación superior chilena para el año 2009, identificando a los alumnos por tipo de institución.

Alcance del estudio

El presente estudio se realiza a partir de las bases de datos proporcionadas por el MINEDUC, JUNAEB, Comisión Ingresa y DEMRE que –mediante un procedimiento de empalme en base a los R.U.N de los alumnos– permitió generar una nueva base de datos más completa y general que cumple con las siguientes condiciones: (1) Es una base de datos de carácter censal, es decir, incluye la información de la totalidad de los casos. Por lo tanto, la validez de los resultados son universales y corresponden a la realidad de la población estudiantil chilena para la

cohorte de egreso de cuarto medio en el 2008⁸. (2) Es una base de datos que incluye las variables de Variables Socioeconómicas, Educativas, Institucionales, de Acceso a Beneficios y de Desempeño Académico, detalladas anteriormente. En estas condiciones y respecto al alcance del estudio, el carácter censal justifica la validez universal de los resultados para todas las variables y casos considerados. Además, las técnicas de análisis utilizadas –por la calidad de la base de datos– entregarán resultados válidos y confiables.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo a la siguiente cohorte de alumnos egresados de 4to medio el año 2008 y que intentan ingresar a la educación superior en año 2009. Se comparan tasas de ingreso a la educación superior, rendición de pruebas, postulación y acceso a beneficios, usando la cohorte de egresados del 2008 como la base de comparación o contra-factual de los alumnos indígenas. Este análisis correspondería, entonces, a alumnos que intentan ingresar a la educación superior inmediatamente después de su egreso de 4to medio⁹.

Adicionalmente, con el objetivo de evaluar dos sub-universos distintos de alumnos, el presente trabajo distingue entre los alumnos egresados de cuarto medio de la cohorte 2008 y los matriculados en la educación superior de la misma cohorte. Los análisis proceden en consecuencia: debido a que la cantidad de alumnos que egresa es mayor a la que se matricula en la educación superior, los porcentajes de beneficiados por cada programa tenderán a ser mayores en el análisis de los alumnos matriculados en la educación superior. Además, esta distinción ofrece un mecanismo indirecto de evaluación de la efectividad de cada uno de los beneficios.

8 El presente estudio excluyó del análisis a todos los alumnos en programas de dos años en uno y otros programas especiales. Sólo se consideraron los alumnos que siguieron programas regulares y no de recuperación.

9 Una debilidad del estudio es el no seguir a alumnos rezagados. Otros estudios muestran que un porcentaje importante de alumnos ingresa a la educación superior varios años después de egresar de la enseñanza media, lo que no será realizado en este trabajo (Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010).

Resultados

Los estudiantes indígenas presentan condiciones educativas diferenciadas de los no indígenas desde los últimos años de enseñanza obligatoria hasta en la educación superior. Del mismo modo, no acceden de modo igualitario a los beneficios estatales, al tiempo que los beneficios específicos para ellos parecer ser insuficientes.

Identificación de los estudiantes indígenas

En la tabla se puede apreciar la cantidad de alumnos indígenas identificados en cada base de datos. Es interesante notar que tanto el RECH como el SIMCE identifican a los alumnos indígenas de la cohorte de 4to medio del 2008, en torno a los 11 mil alumnos. La educación media chilena presenta una alta tasa de alumnos repitentes y alta deserción (Sepúlveda y Opazo, 2009) por lo que es normal encontrar más alumnos indígenas en el SIMCE del 2006, rendido en segundo medio, que en 4to medio.

Las bases de datos de becas indígenas revelan que 8.630 alumnos de la cohorte de 4to medio del 2008 recibieron beneficios por pertenecer a esta etnia. Al empalmar la base de datos del SIMCE 2006 y de becas indígenas, obtenemos un total de 14.157 alumnos de 4to medio de la cohorte 2008 identificados con alguna etnia. Cerca de 4.000 alumnos más que los estimados por la base de datos del RECH.

	RECH	SIMCE 2006	BECA INDÍGENA 2006-2009	TOTAL EGRESADOS 4TO MEDIO 2008
Total Alumnos	211.384	246.585	165.750	211.384
Indígenas 4º Medio 2008	10.570	11.739	8.630	14.157

Los datos anteriores muestran que el 6,7% de la población escolar proviene o se auto-identifica con algún pueblo originario y que el 61% de estos alumnos ha recibido algún tipo de beneficio, asociado a su origen étnico, durante la educación media. Estas cifras serían coherentes

con la encuesta Casen 2009, donde un 6,9% de la población se auto-identifica como perteneciente a un pueblo originario¹⁰.

Estudiantes indígenas en la enseñanza media

La diferencia más evidente –que vincula la condición de etnicidad con el nivel socioeconómico de los estudiantes– se encuentra en la distancia entre el número de alumnos con ascendencia indígena en los diversos tipos de dependencia de los establecimientos educacionales: la proporción de no indígenas en colegios PP es de casi 10 veces la proporción de indígenas.

COLEGIO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2008			
DEPENDENCIA	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
Particular Pagado	9%	1%	9%
Subvencionado	46%	41%	45%
Municipal	40%	53%	41%
Corporación	5%	5%	5%
Total	100%	100%	100%

Esta diferencia se reafirma con la proporción de alumnos indígenas en colegios municipales, que es un 13% superior a tal proporción en los alumnos no indígenas. Es esperable, por tanto, que todas las desventajas de la educación municipal y subvencionada –promedios NEM, PSU, SIMCE, nivel socioeconómico, entre otras – afecten más intensamente a la población indígena, pues una mayor proporción de alumnos accede a este tipo de establecimiento.

La población estudiantil indígena tiende a provenir, en mayor medida, de una enseñanza media técnico-profesional en comparación a la

¹⁰ Una tercera fuente de posible información, referente a alumnos de etnia indígena, podría ser los alumnos que postulan a Becas para rendir la PSU. En esta base de datos los alumnos se auto-catalogan como pertenecientes a una etnia o no. Debido a que esta auto-catalogación no puede ser confirmada por otra instancia e iba de la mano de incentivos económicos, se decidió no utilizar esta base de datos.

población estudiantil no indígena. Esta diferencia bordea los 20 puntos porcentuales.

TIPO DE ESEÑANZA Y ASCENDENCIA ÉTNICA DE ALUMNOS EGRESADOS DE 4TO MEDIO			
ENSEÑANZA	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
Científico humanista	57%	39%	56%
Técnico profesional	43%	61%	44%

Dado que la educación técnico profesional prepara al alumno para integrarse al mundo del trabajo más que para continuar perfeccionándose, la población indígena ve disminuida su probabilidad de continuar estudiando una carrera de educación superior, lo que afecta sus perspectivas de retorno económico futuras.

Estudiantes indígenas en educación superior

La dependencia del colegio de origen de los matriculados en la educación superior es una variable intensamente relacionada con el nivel socioeconómico y, por lo tanto, muy relevante de considerar. El 83% de los alumnos indígenas que estudió en colegio particular pagado, se matriculó en la educación superior. Es necesario recordar, sin embargo, que sólo el 1% de los estudiantes indígenas estudia en colegios particulares pagados. Proporcionalmente, entrarían más alumnos indígenas que no indígenas, aunque estos últimos superan en diez veces a los primeros, en términos comparados con la población total.

MATRICULADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 2009 – EGRESADOS DE 4ºM. EL 2008			
DEPENDENCIA	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
Particular Pagado	79%	83%	79%
Subvencionado	46%	38%	46%
Municipal	35%	36%	35%
Corporación	22%	25%	23%

Para los alumnos de establecimientos subvencionados, corporaciones y municipales, por el contrario, el porcentaje baja a menos de la mitad y hasta un cuarto: sólo un 38% de los estudiantes indígenas de colegios particulares subvencionados (frente a un 46% de no indígenas) ingresa a la educación superior. La proporción es similar en el caso de los municipales, lo que sugiere que el nivel socioeconómico es el factor principal en la explicación del menor ingreso a la educación superior para este segmento de estudiantes.

De los estudiantes que ingresan a la educación superior universitaria, la proporción de alumnos indígenas es inferior en 8 puntos porcentuales a los no indígenas.

MATRICULADOS SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR			
INSTITUCIÓN	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
Universidad	28%	20%	28%
IP o CFT	15%	16%	15%
Total	43%	37%	43%

Para el caso de los institutos profesionales y centros de formación técnica, sólo hay un punto porcentual de diferencia a favor a los estudiantes indígenas, lo que indica que las mayores diferencias se encuentran en el tipo de educación de mayor exigencia de ingreso, más número de semestres en promedio, mayor remuneración futura y mayor costo para las familias, tanto por sus aranceles como por el hecho de retardar el ingreso al mercado laboral. En términos generales, en tanto, la diferencia aún es significativa: un 37% de los estudiantes indígenas ingresa a la educación superior, frente a un 43% de sus pares que no lo son.

Los alumnos no indígenas entran en igual proporción a la educación superior sin importar si son hombres o mujeres. Para los alumnos indígenas, en tanto, la situación es diferente. Al analizar los resultados por sexo vemos que las mujeres indígenas entran, en proporción, un 1% más que los hombres a la educación superior. Esto muestra que ha habido un avance en equidad de género desde el año 2000, donde las

mujeres indígenas ingresaban en un 11% menos que los hombres a la educación superior (Repetto, 2003).

ALUMNOS INDÍGENAS MATRICULADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SEXO

	HOMBRE	MUJER	TOTAL
No Matriculado	64%	63%	63%
Matriculado ES	36%	37%	37%

También hay diferencias respecto del tipo de educación superior a la que acceden. Se puede apreciar que las mujeres indígenas ingresan un 3% menos a la educación universitaria versus sus pares hombres.

ALUMNOS INDÍGENAS MATRICULADOS POR TIPO DE INSTITUCIÓN Y SEXO

	HOMBRE	MUJER	TOTAL
CFT o IP	43%	46%	45%
U	57%	54%	55%

Respecto a los estudios universitarios, aunque no hay diferencia por sexo para los no indígenas, existe una diferencia respecto del tipo de educación superior a la que se acceden según condición de etnicidad: Los estudiantes indígenas acceden en un 55% promedio a estudios universitarios, mientras que para sus pares no indígenas esta cifra alcanza un 66%.

Los alumnos indígenas tienden a rendir menos la PSU que los alumnos no indígenas: en términos generales, un 82% de la población estudiantil rinde la PSU. De ellos, un 83% corresponde a no indígenas, mientras que los indígenas sólo alcanzan un 75%. Es decir, un cuarto de los estudiantes indígenas ni siquiera intenta ingresar a la educación universitaria.

Además de rendir menos la PSU, los alumnos indígenas tienen un rendimiento promedio 53 puntos inferior a los no indígenas y 50

puntos inferior al promedio nacional. Por lo tanto, incluso rindiendo la PSU, estos estudiantes tienen menores posibilidades de éxito en el ingreso a la educación superior. Esto explica el 6% menos de alumnos indígenas que ingresa a la educación superior, respecto de los alumnos no indígenas.

Beneficios educativos de estudiantes indígenas

Atendiendo al conjunto de beneficios que ofrecen las instituciones del Estado chileno para el total de egresados de 4º medio 2008, el 29% de los alumnos indígenas recibe algún tipo de beneficio, frente a un 23% de los no indígenas.

BENEFICIOS PARA TOTAL DE ALUMNOS EGRESADOS DE 4TO MEDIO			
	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
No beneficiados	77%	71%	77%
Beneficiados	23%	29%	23%

Para los alumnos matriculados en alguna institución de educación superior –ya sea universitaria o técnico-profesional– la diferencia se hace aún más dramática: casi un 80% de los alumnos indígenas reciben algún tipo de beneficio estatal.

BENEFICIOS PARA ALUMNOS MATRICULADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR			
	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
No beneficiados	47%	21%	47%
Beneficiados	53%	79%	53%

En síntesis, los alumnos indígenas reciben proporcionalmente más beneficios que los alumnos no indígenas en Chile, que sólo alcanzan a un 53%. Con sólo 21% para alcanzar la cobertura total, la población estudiantil indígena tiene en gran medida cubiertas algunas de sus necesidades de atención. Sin embargo, es necesario profundizar cualitativamente –en estudios futuros– respecto de las trayectorias educativas de los alumnos que han recibido estos beneficios para determinar el nivel real de adecuación de los beneficios a las necesidades

cotidianas de alimentación, transporte, aranceles, residencia, libros, entre otros requerimientos.

Al observar las diferencias por institución administradora, notamos que para la mayoría de los beneficios, los estudiantes indígenas perciben proporcionalmente más ayuda, superando en 4 puntos porcentuales a los no indígenas para los beneficios MINEDUC y más que duplicando para los beneficios otorgados por la JUNAEB, por la evidente influencia de las becas específicas para estudiantes indígenas. Así puede apreciarse en esta tabla, que considera los beneficios para todos los egresados de cuarto medio 2008:

BENEFICIOS PARA TOTAL DE ALUMNOS EGRESADOS DE 4TO MEDIO			
	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
MINEDUC	16%	20%	17%
JUNAEB	6%	13%	6%
INGRESA	9%	8%	9%
Total	23%	29%	23%

Para los alumnos que ingresaron a la educación superior, en tanto, la situación es algo distinta, pero se mantienen las proporciones. En el caso de los beneficios administrados por el MINEDUC, un 54% la población estudiantil indígena recibe beneficios, mientras que sólo un 38% de la población no indígena lo hace. El efecto de las becas indígenas en los beneficios de la JUNAEB genera 21 puntos porcentuales de diferencia a favor de la población indígena. Las diferencias respecto de acceso a Crédito Universitario con Aval del Estado son menos importantes y se sitúan en torno a un 2% a favor de los estudiantes indígenas.

BENEFICIOS PARA ALUMNOS MATRICULADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR			
	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
MINEDUC	38%	54%	39%
JUNAEB	14%	35%	15%
INGRESA	21%	23%	22%
Total	53%	79%	55%

Elegibilidad para beneficios MINEDUC

Los alumnos que postulan a beneficios del MINEDUC tienen características que tienden a afectar su selección para los beneficios. El puntaje PSU es una de las mayores exigencias en la entrega de tales beneficios. Estos puntajes configuran al grupo de alumnos seleccionados, afectando algunas veces negativamente la selección de estudiantes indígenas, mientras lo hacen positivamente en otras oportunidades.

PUNTAJE PSU PROMEDIO POR QUINTIL Y ETNICIDAD			
QUINTIL	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
I	470	449	468
II	501	488	500
III	526	512	526
IV	550	514	549
V	569	518	567

En la tabla superior, se puede apreciar que para cada quintil de ingresos, los alumnos indígenas tienen puntajes PSU menores a los no indígenas. Esta diferencia se acentúa en los quintiles más altos. Los resultados explican, en parte, por qué los alumnos indígenas de los quintiles III, IV y V son pre-seleccionados en menor medida que el resto de la población: no alcanzan a cumplir con la exigencia PSU en la misma forma que sus pares no indígenas.

PRE-SELECCIONADOS MINEDUC SEGÚN ASCENDENCIA ÉTNICA Y QUINTIL DE INGRESO			
QUINTIL	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
I	94%	96%	94%
II	95%	95%	95%
III	73%	68%	73%
IV	79%	69%	79%
V	10%	10%	10%
Total	81%	89%	82%

Los resultados finales de las asignaciones de los beneficios del MINEDUC son mostrados en la siguiente tabla. Ésta contempla los procesos de asignación una vez finalizadas las matriculas, apelaciones y casos especiales. Se puede observar que los alumnos indígenas finalmente obtienen –para cada tramo– un porcentaje de beneficios mayor que el resto de la población, a pesar de que en la pre-selección esto no fue así. De todos modos, para todos los quintiles de ingreso, los alumnos indígenas son más beneficiados.

Si bien no es posible determinar el motivo de estos resultados, hay dos posibilidades de interpretación: por un lado, es posible que la condición de indígena haga más probable el ser seleccionado, o bien, que los alumnos indígenas tienden a matricularse en mayor medida una vez que son preseleccionados:

PORCENTAJE DE POSTULANTES MINEDUC BENEFICIADOS POR QUINTIL Y GRUPO ÉTNICO			
QUINTIL	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
I	40%	44%	40%
II	41%	48%	42%
III	33%	37%	33%
IV	29%	32%	29%
V	12%	15%	12%
Total	35%	42%	35%

La evidencia sugiere que la mayor restricción para el acceso de la población indígena –y también para el resto de los estudiantes– a los beneficios MINEDUC, aparenta ser la matrícula de estudiantes en la Educación Superior, debido a la incorporación del mecanismo de preselección de estudiantes.

Los alumnos quedan pre-seleccionados para beneficios, pero un 34% de ellos no entra a la educación superior y no recibe finalmente estos beneficios.

SELECCIÓN DE ALUMNOS INDÍGENAS PARA BENEFICIOS MINEDUC			
	NO PRESELECCIONADO	PRESELECCIONADO	TOTAL
No Matricula ES	44%	34%	35%
Matricula ES	56%	66%	65%

Por otra parte, del total de los alumnos seleccionados, los que son indígenas tienden a tener una levemente menor tasa de matrícula que sus pares no indígenas. Esto significa que cada vez que no se pre-selecciona para un beneficio MINEDUC a un estudiante indígena es más probable que éste no se matricule a la educación superior.

SELECCIÓN DE ALUMNOS NO INDÍGENAS PARA BENEFICIOS MINEDUC			
	NO PRESELECCIONADO	PRESELECCIONADO	TOTAL
No Matricula ES	41%	33%	35%
Matricula ES	59%	67%	65%

En consecuencia, cada vez que un alumno indígena no es seleccionado para el beneficio al que postuló, es más probable que finalmente no continúe estudiando, por lo que reviste una importancia central el asegurar la cobertura de tales alumnos, cuyas expectativas y oportunidades tienden a ser inferiores respecto de las de sus pares.

Estudiantes indígenas y beneficios de la JUNAEB

La situación en el caso de los beneficios administrados por la JUNAEB –que otorga los beneficios que son específicos para los estudiantes indígenas– no deja de sorprender:

	NO INDÍGENA	INDÍGENA	TOTAL
BRI	0%	20%	20%
BI	0%	30%	30%
BPR	74%	76%	74%
Total11	74%	33%	55%

Si bien es esperable que la beca de residencia indígena y la beca indígena alcancen a una mayor porción de la población indígena, sólo un 20% y un 30% de los postulantes de la cohorte analizada la obtiene, respectivamente. Esto significa que cerca de tres cuartos de los alumnos que postulan no obtiene la beca. Los resultados sugieren que es en este beneficio donde las posibilidades de expansión de la cobertura y acceso son mayores.

Para la BPR, basada en la situación socioeconómica vulnerable y en un NEM superior a 6,0, es interesante ver que los estudiantes indígenas superan en un 2% a sus pares no indígenas. En este estudio no puede determinarse si esta diferencia se genera debido al mejor rendimiento NEM o a la peor situación socioeconómica de la población estudiante indígena.

Debido a la no disponibilidad de la base de datos de los postulantes al Crédito Universitario con Aval del Estado durante el desarrollo de este estudio, no fue posible realizar el análisis de efectividad según cobertura para este beneficio. Se sugiere, por tanto, su incorporación en futuras investigaciones.

Discusión, conclusiones y recomendaciones

Educación y Etnicidad en Chile

La población estudiantil indígena representa una parte nada despreciable de la población general, alcanzando un 6,7%. Su relevancia social de la educación para éste aumenta en la medida que se consideran las condiciones políticas y sociales que los pueblos originarios han tenido históricamente en Chile y que han sido abordadas de manera especial en el último gobierno.

Los estudiantes indígenas no tienen notas de enseñanza media (NEM) inferiores a sus pares no indígenas y se esperaría, por ello, que al salir de la educación media tuvieran condiciones similares. Por el contrario, los estudiantes indígenas tienden a rendir en menor proporción la PSU y a obtener puntajes significativamente menores (en torno a los 50 puntos más abajo del promedio nacional). Esto indica que las expectativas de inclusión educativa después de cuarto medio son inferiores para los alumnos indígenas y que, incluso en aquellos que rinden la prueba sus resultados terminan excluyéndolos.

Proporcionalmente, hay más alumnos indígenas en la educación media técnico-profesional que en la educación científico-humanista, por lo cual resultan menos preparados para la educación superior y se tiende a adelantar su ingreso al mercado laboral. Esto tiene una serie de implicancias, entre las que destaca el hecho de aspirar a menores remuneraciones, menor posibilidad de perfeccionamiento futuro y menor status social. Respecto del género, las mujeres indígenas acceden más a educación superior técnica, mientras que los hombres lo hacen en mayor medida a la educación universidad.

Las menores expectativas de ingreso a la universidad y el inferior puntaje PSU de los estudiantes indígenas terminan conduciéndolos hacia la educación técnico-profesional y amplificando las barreras de acceso a la educación superior universitaria. De esta forma, los estudiantes indígenas tenderán a tener menos años de estudio y menores sueldos.

Los estudiantes indígenas, en promedio, son de origen más pobre que la población general. Las condiciones educativas, lejos de corregir esas diferencias, las mantienen y las transmiten a las nuevas generaciones de jóvenes.

Programas de Beneficios Educativos para la Población Indígena

Los alumnos indígenas están en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa que sus pares de la población no indígena. Estas condiciones los hacen más elegibles para beneficios en la educación superior: cuatro de cada cinco estudiantes indígenas en la educación superior recibe algún beneficio por parte del Estado chileno.

Además, por su condición de etnicidad, reciben algunos beneficios de carácter específico: la Beca Indígena y la Beca de Residencia Indígena. Sin embargo, su condición de vulnerabilidad económica los habilita para recibir la gran mayoría de los beneficios disponibles para la población general. Esta relativa ventaja se ve disminuida por el significativamente inferior puntaje PSU que obtiene el segmento indígena del estudiantado.

Respecto de los beneficios otorgados por el MINEDUC, el 54% de los alumnos indígenas matriculados en la educación superior es receptor de alguna ayuda, frente a un 38% de los no indígenas. Principalmente reciben la Beca Nuevo Milenio, destinada a apoyar a quienes sigan una carrera técnica, lo que nuevamente evidencia el distanciamiento de la población indígena de los estudios universitarios. Secundariamente, reciben en una mayor proporción el FSCU (16% vs 13% de los no indígenas) para acceder a las universidades del Consejo de Rectores.

El aporte de la JUNAEB a la satisfacción de las necesidades de la población estudiantil indígena es evidente: otorga la Beca Indígena y de Residencia Indígena a más del 19%. Sin embargo, entre los alumnos indígenas que solicitan este beneficio, tres de cada cuatro ven rechazada su postulación. Se observa, por tanto, un amplio margen de crecimiento para este beneficio, ya que existe una gran demanda insatisfecha de becas de esta naturaleza.

Respecto del Crédito con Aval del Estado otorgado por la Comisión Ingres, no se observaron grandes diferencias en una primera mirada. Sin embargo, se observó que la gran mayoría de alumnos indígenas beneficiados provenía del primer quintil, lo que sugiere que esté actuando la diferencia en puntajes PSU que desfavorece a la población indígena: las menores exigencias que tiene este beneficio en términos de puntaje PSU respecto a los beneficios del MINEDUC aumentarían los postulantes indígenas para este quintil.

Conclusiones y Recomendaciones

La condición de etnicidad implica condiciones de mayor vulnerabilidad en términos socioeconómicos y educativos, independiente de la acción de los beneficios del Estado Chileno. Por lo tanto, se recomienda intensificar los esfuerzos en el mejoramiento de los programas sociales de carácter global y no sólo educativo, para promover la igualdad de oportunidades entre indígenas y no indígenas.

Será necesario atender con dedicación el tema de las expectativas de los estudiantes indígenas respecto de la población general: los resultados sugirieron que la población indígena está relegada en mayor medida a no ingresar a la educación superior o a ingresar a alternativas técnico-profesionales de menor nivel, en desmedro de alternativas universitarias. Debe formularse un programa educativo específico que fomente el acceso de los indígenas a las universidades.

Si bien muchas de las condiciones educativas y socioeconómicas de la población estudiantil indígena encuentran referencias cuantitativas en este estudio, es imperativa la necesidad de profundizar estos resultados desde una perspectiva cualitativa que permita una evaluación de la efectividad en términos ya no de cobertura y acceso, sino de trayectoria de educación superior. Sólo así, se podrá determinar el nivel de adecuación de los beneficios estatales a las necesidades estudiantiles indígenas.

Como medida de carácter inmediato y aplicable en el corto plazo, se sugiere la mantención y ampliación de los beneficios específicos para la población estudiantil indígena: en la beca indígena –y en menor medida la beca de residencia indígena– se identificaron grandes volúmenes de población solicitante cuya demanda de ayuda no fue cubierta. Extender el número de beneficiarios acercándolo al número de postulantes parece ser una medida altamente efectiva y de corto plazo.

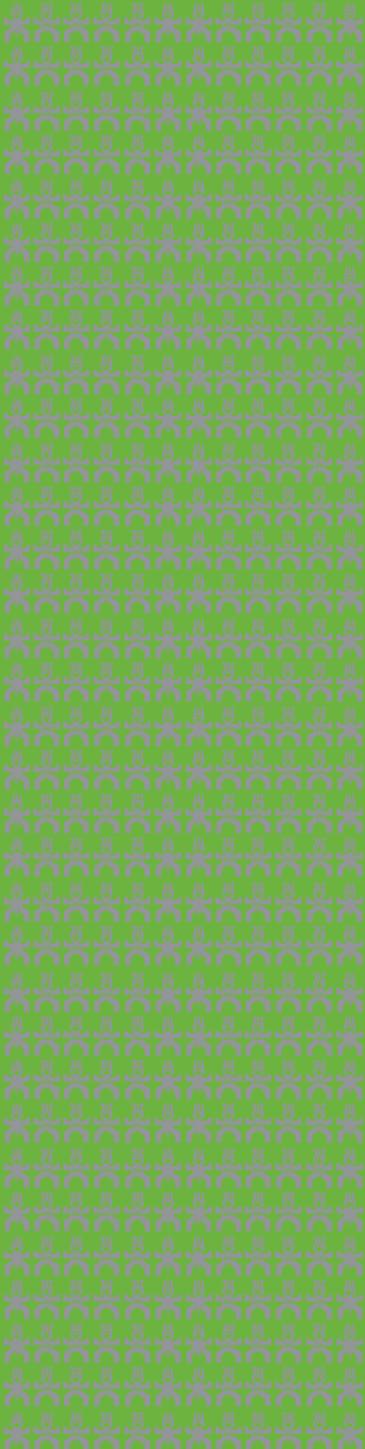
Este estudio cuenta con una muestra censal inédita en la investigación sobre educación superior en la población indígena, aunque su potencial no ha sido totalmente agotado. Sus resultados establecen una línea de base respecto de las condiciones de los estudiantes descendientes de pueblos originarios, que permitirá que futuras investigaciones puedan proveer más y mejor información, que fortalezca teóricamente las intuiciones de los investigadores y provea evidencia para los encargados de diseñar e implementar la política pública. Este esfuerzo representa un primer paso en el camino hacia la inclusión equitativa de los descendientes de pueblos originarios, tanto en la educación superior como en todos los aspectos de la sociedad.

Referencias

- MECESUP2 (2006) *Anexo N° 10 del Documento del Programa de Evaluación del Proyecto MECESUP2 (PAD)*, Préstamo BIRF 7317-CH.
- BRUNNER, J.J. (2009) *Educación Superior en Chile. Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967-2007)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- MENESES F., PARRA, A. y ZENTENO, L. (2005) *¿Se puede mejorar el sistema de ingreso a las universidades chilenas?* Working Paper, Disponible en: <http://www.ideaseducacion.cl>.
- MENESES, F., ROLANDO, R., VALENZUELA, M. y VEGA, M.A. (2010) *Ingreso a la Educación Superior: La experiencia de la cohorte de egreso 2005*. SIES, MINEDUC.
- MIDEPLAN (2006) *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Disponible en: <http://www.mideplan.cl/casen>.
- OECD (2009) *Tertiary Education in Chile*. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing.
- REPETTO, A. (2003) *Access Barriers for Poor and Indigenous People in Chilean Higher Education*, LCSHD Paper Series, No. 81, Washington D.C.: The World Bank.
- SEPÚLVEDA, L. y OPAZO, C. (2009) *Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar?* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 7, número 4.



Capítulo 3



Equidad en la educación superior

Universidad, interculturalidad y mundo de la vida. Hacia un proyecto multidiverso de la formación universitaria.

Ricardo Salas Astrain

rsalas@uct.cl

Presentación del Decano de la

Facultad de Ciencias Sociales-UCT

Universidad Católica Temuco

Presentación.

Estimados colegas, amigos profesores y estudiantes:

Quisiera en primer lugar agradecer la realización de este importante evento acerca del sentido de la interculturalidad y de la inclusión en nuestras instituciones universitarias, sobre todo porque ello nos permite consolidar algunas experiencias pioneras, pero también avanzar en una necesaria crítica del monoculturalismo presente aún en el mundo universitario. De modo que quiero aprovechar esta invitación para relevar algunas particulares reflexiones epistemológicas desde un enfoque intercultural de esta Universidad aún marcadamente eurocéntrica, cientificista y con una estructura monocultural, que captamos con fuerza desde los cargos de gestión. Aquí quiero aportar desde mi formación filosófica intercultural, pero no solo como crítica

a sus conceptualizaciones y discursos, sino también a sus prácticas institucionales y academicistas.

Una hipótesis epistémica un tanto atrevida me interesaría formular aquí acerca de estos sesgos monoculturales de las universidades en que trabajamos. Creo que eso nos puede permitir avanzar en un debate mucho más complejo acerca de las deudas que tienen estas instituciones de educación superior frente a nuestras sociedades. Y, sobre todo, esclarecer las dificultades que tenemos los docentes universitarios frente a las tradiciones culturales de los/las estudiantes que provienen de experiencias culturales diversas que caracterizan a muchas regiones de nuestros países, en especial a nuestra macrorregión sur de Chile, y que sigue señalando nuestro modo de entender el quehacer formativo en esta región de la Araucanía, cruzada por tantas tradiciones étnico-culturales.

Mi diagnóstico es que, a pesar de los discursos que hemos levantado en muchas de nuestras facultades y unidades académicas, las propuestas institucionales siguen siendo pensadas desde la racionalidad científica occidental y de un modelo estratégico-instrumental, y donde con mucha dificultad hay reconocimiento de los saberes culturales de los estudiantes que vienen a buscar un tipo de formación personal y profesional a nuestras aulas. Se podría indicar que en un contexto muy diferente, la universidad sigue reproduciendo un tipo de "educación bancaria", como pensaba P. Freire, que deposita tipos de conocimientos y de herramientas en estudiantes que aparecen no teniendo ni experiencias, ni saberes, ni competencias culturales. Esto ocurre no sólo con los estudiantes indígenas, sino con los estudiantes que provienen del mundo rural, popular, e incluso afecta a las estudiantes universitarias que no son reconocidas en sus experiencias culturales.

Es muy probable que la misma raíz de la palabra universidad nos siga jugando una mala jugada, ya que "universitas" en latín proviene de la palabra "universus", que designa la totalidad de la realidad, ésta, a su vez, deriva de "unum" y por él queremos designar que todos los conocimientos y saberes dependerían, en una última instancia, de una misma matriz, definida por la "ratio", la "scientia", donde es preciso expurgar todo lo que no sea traspasado por esta racionalidad occidental unificadora. De este modo todo lo que es diverso, alterativo, ajeno se lo piensa como lo no racional y científico; como "doxa" o saber no fundado, desconociendo las experiencias humanas a su base. Uno podría traer a colación la tesis de B. de Sousa Santos, donde la universidad a pesar de los logros que puede exhibir en algunos programas y proyectos interculturales, sigue derrochando la experiencia de los sujetos y comunidades de vida.

Me parece a mí, que la universidad aún tiene muchas dificultades para asumir el papel de los dirigentes, de los líderes y para que decir de las autoridades tradicionales y de los sabios presentes en el mundo indígena: Mi experiencia en la universidad me muestra las dificultades que tiene la estructura institucional para abrir espacios a esos conocimientos, a las experiencias de los dirigentes. Existe así muchas dificultades para contratar una *Machi* o un *Ngenpin* (sabio mapuche), que puede ir desde los estereotipos hasta sutilezas como el hecho de no tener los respaldos académicos. En una experiencia particular que hemos hecho de un curso de Filosofía Occidental-Filosofía Mapuche durante los dos semestres del 2010, los estudiantes han recibido una formación de un profesor que habla desde la filosofía occidental y de un sabio mapuche

que les ha introducido en el saber tradicional. Terminamos con un examen en una forma atípica para el mundo académico, en el primer semestre celebramos el *We Tripantu* en el Cerro Ñielol, en condiciones rituales y durante toda la noche; este segundo semestre nos iremos a una comunidad mapuche para compartir y celebrar ritualmente durante un día con una Machi.

Hacer estas experiencias innovadoras se vuelve siempre muy problemático, y sólo en la medida que uno tiene cargos de responsabilidad o bien algunas autoridades se allanan a solucionar los diversos problemas logísticos, sin el apoyo decisivo de estas personas de gestión es difícil hacer propuestas diferentes a las actuales. Parece que los que laboramos en estas instituciones pensamos, como desde hace muchos siglos, la Universidad como un homogéneo espacio de formación, donde lo que prevalece es la integración unitaria desde la razón y desde las prácticas académicas ya validadas. Superar esta institución académica, definida en la acción del Estado o en la sociedad dominante, se vuelve un desafío mayor, de modo que todo lo que podamos hacer para que el espacio formativo innove en aquello que es relevante para la formación de la humanidad en un sentido amplio, y donde podamos cuestionar esos marcos estrechos, que desconocen un espacio formativo universitario plural, debemos hacerlo para dar cabida a los conocimientos y a los diversos saberes que atraviesan todas las disciplinas y todas las culturas.

En suma, me parece que es imposible concebir una universidad que respete efectivamente la diversidad de los conocimientos y saberes sin asumir una idea de la *multiversidad del saber*, donde no solo deberíamos aprender a asumir los saberes culturales que han sido obliterados y no han sido validados, sino abrirnos a la experiencia y a los saberes de las comunidades de vida, y de los modos de vida en que se desarrollan los estudiantes. Para mi como académico es muy significativo lo que aportan los estudiantes en su modo particular de comprensión de lo real, pero que en general no es valorado ni reconocido por los procesos formativos ni por los académicos; todo parece ocurrir como que los estudiantes deben adquirir necesariamente el saber de los académicos, y donde el conocimiento adquirido se hace siempre en el sentido que este saber científico depura el saber cotidiano y el saber popular. Este desagarramiento es el que me lleva a pensar que la Universidad necesita profundizar su proyecto en un sentido distinto, de apertura a lo que la filosofía y las ciencias sociales llaman el *mundo de la vida*.

Una nueva mirada a la universidad desde el mundo de la vida



Fotos: Sebastian Carrasco, estudiante UCT

Entre las diversas sendas que se abren en el pensar contemporáneo –por lo menos en lo concerniente a estas últimas siete décadas-, se ha ido acrecentado en la filosofía y en las ciencias sociales una preocupación mayor por dar cuenta de la sociabilidad humana. Diferentes escuelas y autores han intentado, en vistas a esclarecer este difícil acceso a un mundo común, en una “era del individualismo”, recorrer los parajes teóricos que desembocan en lo que se denomina, siguiendo el genio expresivo de lengua alemana: *Lebenswelt*, el “mundo de la vida cotidiana”¹. Esta preocupación por el mundo cotidiano, vital e histórico, resulta para muchos investigadores un último ensayo de las ciencias sociales para escabullir la profunda crisis en que ellas se encuentran, o al menos el paradigma de la sociedad moderna, y donde se renueva la preocupación por redefinir lo que llamaremos la ‘sociabilidad humana’.

En el caso de la filosofía y de las ciencias sociales lo que define lo social es ciertamente complejo, pero apelar a un reducto último de la vida pareciera que torna aún más compleja el planteamiento de una relación que hoy se ve rota, quebrada o trizada. En un cierto sentido esto es así, porque el mundo vital [-que es aquel en el cual todos los seres humanos vivimos-] en el que aprendemos, o no, a vivir la humanidad, y en el que a través de sus diversas urdimbres expresivas, articulamos sentidos y significados que permiten decirlo y expresarlo; ese mundo nos trae en su familiaridad a la complejidad de un todo vital que hoy aparece particularmente desordenado y caótico. El recurso a lo más cercano e íntimo, que parece un recurso desesperado al orden de lo obvio o evidente, vuelve particularmente complejo como una apelación

¹ Importantes libros ya han sido publicados en castellano acerca de esta categoría, Cf. *Symposium sobre la noción husserliana de la Lebenswelt*, (Editado por J. Gaos y L. Landgrebe), México, UNAM, 1963, y *Sobre el Concepto de Mundo de la Vida*, (Ed. Javier San Martín), Madrid, UNED, 1993, y VVAA, *Fenomenología en América Latina*, Bogotá Universidad de Buenaventura, y en el libro *Sociedad y Mundo de la Vida*, Santiago, Ediciones UCSH, 2007.

al mundo vital e histórico, y despierta la atención de observadores y científicos que tratan de esclarecer sus sentidos y significados.

Si agregamos que es en este mundo vital en el que se realizan o no las principales aspiraciones existenciales, y que finalmente es, en este mismo mundo vital, donde uno se encuentra con otros, que son parte de nuestra comunidad histórico-cultural, en sus múltiples generaciones (predecesores, contemporáneos y generaciones futuras), podría afirmarse que un recurso a su inmediatez existencial puede conducirnos de inmediato a un tipo de reflexión que no logre salir de lugares comunes y triviales acerca de un saber y de una práctica vinculadas a una situación y a formas de vida específicas.

Empero es en este tiempo de creciente complejidad de las relaciones entre los individuos y los lazos que unen el individuo a un grupo y a una comunidad, donde aparece con claridad que la pregunta por los significados y los sentidos de este mismo mundo histórico-cultural, se vuelve relevante para esclarecer el sentido de la experiencia humana. Es, para decirlo en un lenguaje que aparece cada vez más en los encuentros filosóficos intercontinentales, en este mundo contemporáneo multicultural y diverso, donde surge la posibilidad eventual del encuentro o des-encuentro con los otros extraños, y donde se plantea con tanta fuerza la cuestión de la comprensión con otras formas de ser, saber y vivir, que surge una legítima preocupación por los mundos de vida, que es central en la problemática intercultural actual. Es la misma fuerza arrolladora de los diversos tipos de globalización que hace relevante el recurso a los contextos culturales e interculturales.

Tal preocupación por el mundo de vida como textura de sentidos y significados es, empero, algo que no refiere solamente a una cuestión de la teoría social de lo moderno y de la global, se podría decir que en general todas –o la mayoría– de las ciencias sociales y humanas se ven concernidas por esta preocupación central de los recursos a la realidad histórico vital y a la necesaria referencia a la contextualidad: la historia, la antropología cultural, la lingüística, la psicología, por nombrar algunas de las que tienen un reconocimiento más claro en nuestros sistemas de formación, se encuentran en su base con agudos problemas epistémicos desde el momento en que entran en el análisis de sistemas operatorios y formalistas, todas ellas terminan requiriendo importantes precisiones que tocan, directa o indirectamente, los contornos de la vida en común. Las dificultades de pensar y de reflexionar los esquemas

simbólicos y prácticos inherentes a vida en común, es lo que lleva cada vez más a estas disciplinas a encontrarse con objetos de estudio sin posibilidad reales de fundarse, y donde el evitamiento de los necesarios prolegomenos para establecer sus respectivas fundaciones disciplinarias conducen a ser ciencias sin apoyo teórico suficiente para sus propias explicaciones del orden humano.

En palabras muy generales, se podría decir que las controversias interdisciplinarias refieren en parte a la dificultad de entrar a esta problemática del mundo común, haciendo una cierta simetría, con lo destacado por Schütz, que distingue entre el mundo de la vida (*mundo vivido*) y la constitución de un saber (*mundo reflexionado*). El mundo vivido es entonces el modo insustituible de la experiencia interior y exterior de cada hombre, donde la unidad integral de cada ser humano afirma una existencia de cara a un sentido que es propio y a la vez compartido; en cambio el mundo reflexionado, es aquel mundo que brota de las investigaciones, pensamientos, teorías, que son parte de una aventura del saber teórico que se concretiza de modo diferente en las culturas.

Al indicar que en tanto la experiencia espiritual y humana se dice siempre de un modo plural y diversamente -como se lo reconoce ampliamente en la actualidad-, habría que concordar también que nos encontramos frente al reconocimiento de una multiplicidad de saberes, -como nos lo recuerdan los estudios de la complejidad de las ciencias sociales y humanas-. Planteadas así las cosas, aparece frente a nosotros el problema filosófico central de lo que cabe entender por *el mundo*, donde cabría plantear la pregunta filosófica de fondo por *el mundo humano*, y así también respecto de lo que se puede entender como *el saber*, o bien reconocer, que en realidad, encontramos procederes cognoscitivos, saberes en plural, o como lo señala el plural que utilizamos en las ciencias humanas. En este sentido, esta preocupación nos lleva a enfrentar algo que de algún modo el quehacer filosófico, desde al menos dos siglos, ha enfrentado de un modo preciso.

En términos interculturales más provocativos, se podría plantear de qué modo pueden las culturas y los saberes que ellas generan alcanzar un tipo de reconocimiento, y que tipo de relación existe entre tales saberes y las teorías sociales que eventualmente permitirían definir los presupuestos de todos los demás saberes: ¿Existe entonces un saber social que por su propia constitución puede encontrarse más allá de

las limitaciones de estos saberes culturales y de su inserción con los contextos culturales? ¿en qué sentido la ciencia social y la filosofía son ejercicios intra o extraculturales? ¿hay un mundo el que afirma la ciencia social y la filosofía o hay múltiples mundos histórico-culturales? ¿qué consecuencias genera la respuesta de la multiplicidad para entender los seres humanos de las diversas culturas y sub-culturas, lenguas y dialectos? ¿estas mediaciones para entender las convivencias interculturales, presupone un cuestionamiento de los espacios ocupados por los hombres y mujeres en la reflexión de los mundos socio-culturales? ¿una visión que se enfrenta al diálogo entre saberes culturales y ciencias sociales exige necesariamente una respuesta desde el quehacer filosófico?² ¿la cuestión de la relación de un saber o los saberes que despliegan las culturas humanas, ad intra y ad extra, no conduce necesariamente como se nos repite con frecuencia al relativismo y por esta vía a la disolución misma de la filosofía?

Las interrogantes que acabamos de sintetizar implican una larga discusión acerca de *la articulación de los saberes*. En este sentido, lo más avanzado del debate tal como lo ha presentado el debate posterior a la publicación de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, no oculta que la cuestión del mundo de la vida está siempre estrecha y esencialmente vinculada al problema mismo de la racionalidad de las ciencias sociales, que es también, en algún sentido, una cuestión que centralmente ha interesado la investigación filosófica, donde desde la antigüedad griega, como lo demuestra Husserl, se intenta configurar una respuesta desde la *theoria* a un verdadero mundo, y cuya interpretación racionalista impregna el sentido del esfuerzo filosófico moderno. Según esta interpretación husserliana, tal racionalidad intentaría justificar, a través de unos principios formales proporcionados por las matemáticas, un solo y verdadero mundo objetivo, plenamente racional que es el fruto de las ciencias objetivas.

Qué sea la filosofía, en un contexto actual, dependerá en buena parte del análisis de este despliegue de la razón, así como de las diversas virtualidades que ella contenga o de la imposibilidad que ella salga de los terrenos pantanosos, donde fue obligada a entrar por las ciencias positivas ; y por la crítica implacable que ha tenido en los paradigmas contemporáneos que se concentran en exponer su carácter de ciencias

2 Husserl, *Crisis de las Ciencias Europeas* § 22, p. 89.

post, postestructuralismos, postmodernismos y postcolonialismos. En este sentido, nuestro esfuerzo está en referencia al cuestionamiento de la suerte de eso que llaman Husserl como las "ciencias europeas". Esta denominación, depende claramente de la proyección *verdadera* de la razón que aboga por una dinámica propia por la que ella porta una capacidad de reconstrucción, y es indagando en la hondura de esta crisis de la razón, que se puede dar cuenta de lo que puede significar a la vez un proceso de reconstrucción intercultural de los saberes.

Demás está decir que este proyecto del filosofar moderno ya ha tenido serias críticas de muchos filósofos, producto de sus enormes dificultades para llevar a cabo el proyecto que aspira a una ciencia universal, es decir, de principios últimos e incuestionables. Por diferentes vías han aparecido las limitaciones de estas racionalidades; pero esto no ha ocurrido sólo en el terreno de las ciencias empírico-formales como lo ha planteado la crisis del "fiscalismo" en la filosofía contemporánea, sino que, como lo demuestra Ladrière convincentemente, acontece en el espacio epistemológico que aparecía definitivamente ganado por la razón, a saber, la lógica y la matemática. El análisis de las limitaciones de las sistemas formales es el inicio de un tipo de filosofía que requiere comprender el carácter reconstructivo de los sistemas, pero donde ellos exigen su referencia permanente a los contextos vitales e históricos.

Las diversas cuestiones que conlleva la racionalidad actual demuestran que hay amplios sectores de la vida cósmica y de la vida socio-histórica atravesados por insondables problemas, con evidentes contradicciones paradigmáticas, y donde las mismas teorías científicas 'objetivantes' han tenido que reconocer la parcialidad y provisoriedad de sus planteamientos teóricos para explicar de un modo preciso y riguroso la experiencia. Esta fragilidad actual de los paradigmas teóricos ha llevado a muchas personas a confundirse acerca del estatuto mismo de las ciencias, y en particular de las ciencias sociales y humanas, donde tienden a predominar posturas irracionalistas, místicas que no logran elucidar la cuestión de fondo, que es repensar de otro modo un concepto renovado de la experiencia, y en particular de la experiencia humana.

Todo lo anterior, se contrapone justamente con el saber práctico como quehacer humano y la necesaria recurrencia a los saberes de prácticas humanas, que no pueden esperar nunca el resultado, riguroso y definitivo de las ciencias, para lograr vivir y saber vivir. En este sentido, la cuestión del mundo humano presupone una discusión de un saber que

logra penetrar en los nudos complejos del vivir, y de una racionalidad teórica que no logra dar cuenta del todo de los presupuestos que la conducen, al menos en las ciencias sociales y humanas. Saber práctico y saber teórico son capitales para adentrarse en una comprensión de la experiencia humana teórica y concreta.

En este complejo cruce entre ciencia y sabiduría se encuentra todavía el proceso actual de indagación filosófica en varias de sus corrientes principales, que lleva según algunos a una forzada oposición: o aceptar sin más el proyecto de una racionalidad científica –con todo lo que tiene de arbitrario- en un “era de la tecnociencia”, o aceptar de un modo radical, que la ciencia es simplemente un quehacer humano más, donde ella no tiene más una palabra relevante, sino que su propio decir cabría considerarlo sin más dentro de lo ya expresado por el arte, la poesía o la religión. Ambas concepciones son demasiado unilaterales para ser correctas.

Para pensar las bases epistémicas de una multiversidad.

La idea fundamental que se pretende trabajar es, que en estos tiempos de crisis de la racionalidad, donde se ha consumado el asedio de la razón y donde según algunos, lo que resta es mantenerse, a lo más, en los fragmentos de ella, fracturas de una racionalidad de las “ciencias occidentales” que impiden articular el esfuerzo de una racionalidad polivalente e intercultural. De ahí que esta investigación quiere contribuir a levantar otras preguntas que lleven el problema a un terreno donde se pueda avanzar, tanto en el quehacer de la filosofía como en las ciencias sociales y humanas. Queremos rastrear unas mediaciones conceptuales donde la experiencia humana sea explicitada en su compleja unidad problemática, por recurrir a una visión tradicional de niveles de saber donde ella aparece en su expresión: precientífica, científica y filosófica. Pero, el análisis de tal experiencia teórico-práctica conlleva la búsqueda de una vida multidiversa del sentido, que no se puede desprender del todo de una telos que aspira los procesos de construcción de los saberes -no un saber totalizante del mundo ni menos un saber absoluto-. Este recurso a un proceso inherente al mismo saber, que opera ya no solo en las ciencias formales, las ciencias de la naturaleza y aquí -nos interesa particularmente en lo relativo a las ciencias del hombre- se deberían extender a la filosofía de la experiencia, y entender en plural. Por esta

vía que recorreremos, aparecen los caminos de la teleología del saber humano que presupone una indagación de un conjunto de saberes que dicen el enigma del mundo, que no está cerrado ni oscurecido del todo, sino que es parte de lo que está en juego en la búsqueda humana misma.

Esta comprensión de la experiencia humana es esencialmente compleja, porque contiene formas de estructuración que requieren determinarse y exigen un largo análisis teórico-práctico. Por una parte, las exigencias determinadas de la vida práctica obligan a los seres humanos a insertarse en los pliegues de sus mundos histórico-vitales, dando como presupuestas, obvias y evidentes lo que las dinámicas de las texturas significativas culturales consideran como tales. Este es el campo de lo que Schütz ha determinado simplemente como la *doxa*, para hablar en el vocabulario de la filosofía antigua, un campo donde predominarían creencias, dimensiones verosímiles, etc. acerca de un mundo de vida sensible donde todos viviríamos, aunque sin certezas absolutas. Pero, hay que hacer un largo desvío para poder mostrar en qué sentido podemos entender esto que desde la antigüedad se denomina como conocimiento verosímil. En un contexto multidiverso, había que demostrar también que con esta categoría se alude a un determinado modo que es válido más allá de los límites del lenguaje indoeuropeo. Habría que pensar un modo de entender esta noción a partir de otras formas culturales, donde las lenguas humanas no tienen tal noción, y poseen otras de mayor complejidad que la definidas por el griego.

Pero no es sólo el terreno del conocimiento sensible el que aparece en este debate, sino lo que ya se denomino el terreno de la reflexión, de la crítica, de un lenguaje, que los antiguos griegos denominaron *teorético*, por el que podemos alcanzar efectivamente un orden veritativo de todo lo que existe. El presupuesto de este mundo de la teoría expuesto en dichos términos, es que uno juega sobre un tipo de lenguaje de la filosofía que ya se ha cuestionado desde diferentes ángulos: oponer un mundo a otro mundo, es simplemente referir a un desdoblamiento de la vida misma, entre los que simplemente la viven y los que la reflexionan. Aunque sea cierto que es preciso encontrar un terreno de la contemplación pura, no en todas las sociedades históricas se ha dado la necesidad de llegar a afirmar tal actividad de una máxima racionalidad. Desde el contexto universitario en que estamos, se puede mostrar la tendencia producto de la división del trabajo a especializar los conocimientos, pero, en realidad, esta oposición entre doxa-teoría es tan forzada que no puede

responder a la dinámica de la racionalidad en ninguna cultura conocida por las ciencias de la cultura, ni siquiera en la cultura griega que existió históricamente. En otras palabras, siguiendo las observaciones dadas por Schütz, la cuestión sigue siendo cómo asumir la verosimilitud de ciertas interpretaciones con la justificación de un conocimiento verdadero, pero en un marco donde el saber se predefine desde las propias culturas y de sus tradiciones lingüísticas.

Las dificultades de tales terminologías se pueden extender a las consabidas dificultades que contiene el conocimiento cientificista moderno, y en particular su punto de vista 'objetivista' que presupone que la realidad misma del mundo es sólo asequible mediante determinadas operaciones intelectuales que condicionan operativamente la experiencia. Este lenguaje objetivista, que ha sido traspasado a-criticamente a todos los campos del saber y que se opone a todo lo que es subjetivo, es otra de las dicotomías que no ayudan a profundizar la problemática del saber reconstruido. El objetivismo del positivista 'ingenuo' además tiende a replicar sobre la vida humana los mismos parámetros formalistas, que no han surgido desde ella y que, además, no se pueden justificar en términos absolutos respecto de ningún ámbito de lo real.

Sobre la misma base de los análisis de criterios, que se han sucedido para afirmar dicho único conocimiento, ha ido quedando al descubierto, como lo considera el pensamiento crítico, que no son las razones intracientíficas, las que llevan a afirmar los conocimientos objetivos en contraposición de los conocimientos subjetivos en las sociedades modernas. Desde mediados del siglo XIX, a la filosofía europea le queda en evidencia que tal destino del objetivismo es consagrar la ruina de la propia ciencia. Las actuales críticas a la forma tecnocientífica del saber consagran este modo de entender el problema, al demostrar que no son ciertamente los enclaves epistémicos los que fundan tal tipo de concepción 'objetivista' de la ciencia, sino claramente los enclaves socio-políticos y económicos de las sociedades modernas. De cierto modo, si se considera desde una crítica post-colonial del saber, se pueden asociar las fórmulas de tales ciencias a los intereses predominantes de grupos, elites y sectores dominantes de dichas sociedades en vistas a reforzar un saber colonial. Prosiguiendo lo adelantado por la teoría crítica supone un lazo indesmentible entre ciencia e ideología.

Es esta ligazón, asentada a partir de esta visión reductiva e ideológica, del conocimiento científico-tecnológico es que se negará, con cierta

frecuencia, tanto la legitimidad y la pertinencia como el sentido y la validez de los diversos "saberes locales" -que pusieron en evidencia los historiadores y los etnólogos del siglo XX- inherentes a las culturas humanas. En otras palabras, hay que reconocer que el mundo de la vida de todas las culturas que conocemos hoy no se dejan comprender por una referencia basado en oposiciones: doxológica o teórica, objetivista o subjetivista, ni menos -como lo pretendió la sociología y la antropología de inicios del siglo XX- por la oposición entre una racionalidad lógica y otra pre-lógica.

En verdad, algo cierto tiene este descubrimiento de una mentalidad mágico-colectivista frente al desarrollo de un pensamiento racional individual, es que este debate -generados al interior de la matriz positivista de la ciencia- es parte de la historia de "las ciencias europeas", que nos pone casi siempre frente a un largo e interminable debate sobre el único tipo de conocimiento moderno, y en particular acerca del modo de justificar el conocimiento de 'la' ciencia, y del tipo de 'mundo', que ella trata de explicar y dominar como el único mundo que exigían los imperios en expansión. Son dicotomías, entonces, surgidas de dichas sociedades formadas en el ideario científico, las que han pretendido, a partir de una determinada filosofía de la historia, definir un estadio ideal de la ciencia, imponer un criterio de la racionalidad, que hoy no parece justificado filosóficamente ni lógica ni epistémica ni históricamente. En verdad, tal crisis de las "ciencias europeas" es entonces la crisis del saber, del modo como dichas ciencias entendieron y se explicaron a las denominadas sociedades "menos científicas".

Empero, estas afirmaciones cuestionadoras de la ciencia son reiteradamente mal comprendidas, porque se mantiene, con cierta frecuencia, en la universidad un parámetro equívoco donde el cuestionamiento de la ciencia, o la crítica a su pretensión objetivadora, exigiría necesariamente aceptar una tesis que al parecer menospreciaría la ciencia y sus verdaderos aportes, y como argumento complementario, habría que responder a la objeción de que tal crítica querría introducir subrepticamente el subjetivismo en el conocimiento acerca del mundo natural y del mundo histórico. Este estereotipo caricaturesco frecuente en los estamentos académicos de nuestros países donde predomina el positivismo, es lo que cabría denominar los estertores de una moribunda cultura positivista que ya no puede entender el avance de las racionalidades, que impide entender, por sus estereotipos, los grandes debates acerca de las ciencias en un marco histórico, donde

ellas avancen en el re-descubrimiento de la génesis de sus teorías y conceptos, donde este despliegue se hace a través de contextos histórico-culturales, y donde sus esfuerzos investigativos siempre parten del mundo de la vida de lo que ellos emergen.

Bibliografía.

- BONILLA, Alcira, Mundo de la vida e interculturalidad : Un lugar del encuentro entre fenomenología y antropología: la utopía, en *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, Nº 3, 2001, pags. 51-66
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Crítica de la razón indolente*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003.
- DODD, James, *Crisis and Reflection. An Essay in Husserl's Crisis of the European Sciences*, Dordrecht-Boston-London, 2004.
- ELLACURIA, Ignacio, *Filosofía de la realidad histórica*, San Salvador, UCA editores, 1990.
- ESTERMANN, Josef, *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1998.
- FERRY, Jean Marc, *Les puissances de l'expérience*, Paris, Cerf, 1991, 2 tomos.
- HUSSERL, Edmund, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hrsg. W. Biemel, La Haye, Martinus Nijhoff, 1954* (Trad.castellana de J. Muñoz y S. Más, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica, 1990).
- KUSCH, Rodolfo, *Obras Completas*, Rosario, Fundación Ross, 2001-2004, 4 tomos.
- LADRIÈRE, Jean, "Le destin de la raison et les tâches de la philosophie" in, *Vie Sociale et Destinée*, Namur, Éd. Duculot, 1973, pp. 19-37.
- MORENO, Alejandro, *El Aro y la Trama*, Santiago, Ediciones UCSH, 2006.
- MORIN, Edgar, *La méthode 3. La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*, Paris, Éditions du Seuil, 1986.
- PACI, Enzo, *Función de las Ciencias y significado del hombre*, México, FCE, 1968.
- PAGANO, Carlos, *Un modelo de filosofía intercultural: R. Kusch*, Aachen, 1996, Concordia Monographien 26.
- SAN MARTÍN, Javier, *Fenomenología y Antropología*, Buenos Aires, Editorial Lectour, UNED, Buenos Aires- Madrid, 2005.
- SAN MARTÍN, Javier, *La fenomenología como teoría de una racionalidad fuerte*, Madrid, UNED, 1994.
- SCHÜTZ, Alfred, *La construcción significativa del mundo social*, (Trad. Cast. De J. Prieto de Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Wien, Springer Verlag, 1932), Barcelona, Paidós, 1993.

“Formación de intelectuales indígenas: ¿El rol de la educación superior?”¹

Pablo Mariman Quemenado ²

Comunidad de Historia Mapuche y Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen

Resumen:

La ponencia trata de una reflexión contingente y crítica acerca de la necesidad de una ética en el medio profesional indígena y estudiantil y ver si eso es (im) posible reproducirlo, (enseñarlo-aprenderlo) desde la educación superior chilena. Esto porque si bien pasamos por la universidad y terminamos trabajando en un horizonte limitado de posibilidades, no es todo ni lo único a lo que podemos propender. Pero en otros espacios en los cuales nos podemos desenvolver, a veces no nos sirven los contextos valóricos, tecnológicos y de conocimientos que aprendemos en la educación superior; tampoco algunos paradigmas que cercenan la posibilidad de conocer/experimentar otras epistemes; y absolutamente nada los esquemas de poder que engendra la relación jerárquica maestro-discípulo

1 Ponencia oral presentada en el Congreso Internacional “Equidad, Interculturalidad y Educación superior”. Temuko, 29-31 septiembre. En el día en que organizaciones territoriales “cercaban Temuco” al cumplirse 80 días de la huelga de hambre de los presos políticos mapuche.

2 Profesor de Historia. Magíster en Historia, Doctor (c) en Etnohistoria. Miembro de la Comunidad de Historia Mapuche y del Centro de Estudios y Documentación Mapuche “Liwen”

y posteriormente profesional-comunidad e instituciones-sociedad. Lo anterior redundara en la posibilidad de responder si es rol de la educación superior la formación de una intelectualidad indígena y, si lo es, de que tipo de educación superior.

Introducción

Quizás como muchos de ustedes internalicé el concepto de intelectual asociado a íconos de las ciencias sociales, la política o las artes. Muchos eran barbones y canosos. Casi todos hombres. Desde nuestra perspectiva, todos *winka*³. Sin embargo, aquí no vengo a hablar de ellos, sino a plantear la existencia de una *Intelectualidad Indígena* y

3 Es decir, no mapuche, y por extensión no indígena.

su relación (como efectos productos) o no con la educación superior. Para empezar es bueno precisar ciertos conceptos. Por **Intelectualidad** identificaré a un conjunto de sujetos que tienen reconocimiento de los demás y estatus (en la sociedad estado-nacional), atribuyéndoles autoridad en su perspectiva de las cosas. A veces también son perseguidos por los sistemas. Suelen ser profesionales, líderes u ofician de manera autónoma. Han podido fundar o retroalimentar corrientes de pensamiento vinculados a la sociedad, a su pasado y a su proyección. Sus ideas en manos de otros (agentes políticos) pueden hundir o elevar a sociedades enteras.

Si bien podemos encajar en esa gran definición a una *Intelectualidad Indígena*, debiéramos hacer un par de precisiones. Primero, hay personas que mediante el ejercicio mental, oral, escritural pueden extraer lecturas sobre los hechos, las cosas, la información, etc, interrelacionándolas y creando o sugiriendo pautas de interpretación y de acción concreta para sí mismo, su comunidad y/o la sociedad. Sus dominios (habilidades, destrezas, capacidades, etc.) tienen que ver con el *kimvn*⁴. Lo segundo, es que existen aquellos intelectuales que, portando la identidad étnica, no tienen dominio del *kimvn*; sin embargo, son sujetos adiestrados en el pensamiento lógico-racional -no importando la filiación ideológica, filosófica o religiosa- a través de un proceso sistemático de internalización de habilidades por lo general cognitivas. Ambos sujetos, el intelectual mapuche, ha sido objeto de análisis en el último tiempo, tanto por parte de la academia, como de los propios investigadores mapuche. Al respecto, Ximena Levil los señala a ellos como uno de los grupos que desde los noventa del pasado siglo ha ayudado a levantar una exigencia de tipo etnonacionalista:

Reivindican y valorizan sus raíces culturales y ya no intentan blanquearse como lo hicieron en épocas anteriores sus predecesores; un porcentaje importante de ellos tiene una profesión o una especialización técnica, y; están mejor preparados para dialogar en términos igualitarios con los representantes del

4 Al respecto, una apreciación de José Quidel sobre la sociedad y el conocimiento en el mundo mapuche, señala: "En la cultura mapuche no existen especialistas en la entrega del *kimvn*. Todos son especialistas en algún tipo de conocimiento. El hombre por sí solo tiene que buscar su *jad!* (cualidad, vocación) y perfeccionarlas. El hombre mapuche es academia en sí mismo en el sentido que busca la interrelación con las sociedades en distintas formas: cultural, social, política, económica en el trabajo diario, en la intimidad, entre otros. Siempre hay una instancia de aprendizaje, siempre está surgiendo, incluso en la dinámica de la cotidianidad. (José Quidel "Una reflexión crítica acerca de las investigaciones hacia el Pueblo Mapuche". En: Universidad y Pueblo Indígenas. Roberto Morales (compilador). IEI-UFRO. 1997: 107

*gobierno y la sociedad civil chilena. Exigen por tanto un diálogo y trato digno en el marco de un sistema que promueve la democracia y la igualdad de todos sus ciudadanos ante la ley.*⁵

A menudo me encuentro con comuneros que reconstruyen su historia a través de talleres que buscan el fortalecimiento organizacional. Estos comprenden, y muy bien, que las lógicas que portan los profesionales, si bien les son útiles en términos de datos y comprensión de la realidad, descansan en otros dispositivos que no son lo que usan ellos en la explicación propia de sus problemáticas. Un elemento clave es el *mapudungun*, o sea el idioma desde el cual piensan, y a través de este, el *kimvn* (conocimiento). Reconocer la existencia de un *kimvn*, como lo entienden los mapuche, significa no sólo valorar, sino validar que hay otras prácticas de conocimiento, de formación, o de acceder a una explicación. Recordemos que en su historia los mapuche han prescindido por siglos (por ser un pueblo pre-existente) de la educación chilena –hoy omnipresente- y por su intermedio de las lógicas que ocupa esta para reproducir culturalmente a la sociedad, con todo lo que eso significa⁶. El *kimvn*, que yo sepa, no se ha enseñado en ninguna parte donde está presente la educación *winka*. Si se da el caso, éste tiene que ver con los intentos de interculturizar la educación en los territorios indígenas, pero creo que no se pueden medir aun impactos que redunden en que la escuela y la universidad den la posibilidad para que el día de mañana salgan intelectuales desde sus aulas como uno de sus propósitos explícitos.

He conocido gente adulta y joven que reflexiona en ambos idiomas (mapudungun-castellano), lanzándonos poderosas síntesis de su experiencia de vida pasada y presente, tanto individual como social⁷. Algunos de ellos tienen pocos años de formación sistemática adquirida en la escuela, pero lo que ellos hablan, la forma en que lo hacen dista

5 Ximena Levil. "La movilización mapuche en Chile: desde una demanda por autonomía a una configuración etnonacional, mediada por sus intelectuales". En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Fronteras de la Antropología

6 Desprender a los menores de sus hogares, hacerlos transitar por un proceso sistemático que involucra un tercio, sino más del día. Transmitiendo a través de la misma los enfoques filosóficos, ideológicos, morales y éticos que estén en boga o bien formen parte de su tradición.

7 Esto es muy relevante, pues por una parte los perfiles lingüísticos bilingüe tienen ventajas sobre los monolingües, como la posibilidad de transitar por ambos sistemas socio-lingüísticos. Un sistema monolingüe como el chileno no puede extraer ni trabajar con los dominios y capacidades de este tipo de personas. Por lo tanto ¿podría un sistema escolar y la propia educación superior evaluar a sujetos con estas características?, sino lo hace ¿acaso no estaría cercenando estas otras riquezas?

mucho –a veces– de la manera en que lo hace el sistema *winka*⁸. Los jóvenes que provienen de este tipo de realidad, para iniciar su formación académica, al llegar a la Universidad deben dejar su carga cultural en la puerta de entrada al alma mater⁹. Es decir, no es la universidad, y por su intermedio el currículum de las carreras, ni la cultura universitaria la que se adecua a estos otros perfiles de alumnos categorizados como de extracción rural-indígena. Ellos son los que deben adecuarse, como lo hicieron en la básica, en la media, ante la institución bancaria, religiosa o municipal.¹⁰

Particularidades del kimvn

La *intelectualidad mapuche*¹¹ ha podido explicar la existencia de un *kimvn* echando mano de la teoría que señala la existencia de una lógica que podría denominarse *modelo* (valores, principios, conceptos imbuidos de una concepción de mundo y, entre ella, del sujeto) y de un sistema que lo promueve (*kimche*; *kimeltuwn*). A manera de síntesis podemos decir que éste se construye por la experiencia, pero también por revelación, visiones y sueños. Se ordena y sistematiza de acuerdo a los requerimientos de la persona en su crecimiento. Su articulación no se estandariza y masifica, por ejemplo, a través de una escuela unificada;

8 Al usar el término "sistema *winka*", o tan sólo *winka*, quiero ahorrarme otros calificativos como "sistema dominante", "sociedad nacional", "el otro", "estado-nación", etc.

9 La opinión de un estudiante Mapuche de mediados de los noventa, señala: "*La universidad es un lugar de desencuentro del conocimiento. Nosotros como estudiantes mapuche provenientes de comunidades, comenzamos desde muy temprano el proceso de desvalorización de nuestros conocimientos, desde los primeros años de enseñanza; inclusive, muchas veces nuestros padres han optado por no enseñarnos la lengua para poder acceder a la educación (...)* La mayor parte de las investigaciones han sido hechas por personas no mapuche. Nosotros como estudiantes somos muy críticos en ese sentido, pues se enfoca desde otra perspectiva nuestro conocimiento como pueblo o se realiza en términos del conocimiento científico. (Wladimir Painemal, "Conocimientos Indígenas V/S Conocimiento Científico: Los Estudiantes Mapuche Frente al Problema". En: Universidad y Pueblo Indígenas. IEI-UFRO, 1997: 97)

10 Hay procesos de enseñanza-aprendizaje no formales, ni sistémicos, aunque sí sistemáticos que llevan a cabo organizaciones como los hogares de estudiantes mapuche –entre ellos Pelontuwe–, que aportan valiosos contenidos culturales, lingüísticos, históricos, jurídicos, entre otros, transversalizados a su vez con enfoques de cosmovisión y la inculcación de valores, que apoyan/complementan su formación personal y profesional, allanando con esto lo que el sistema oficial de enseñanza no hace.

11 Algunos de sus autores se señalan en las referencias bibliográficas al final de este trabajo. Éstos sintetizan muy bien lo que aquí me cuesta explicar, pero que reconozco es una labor fundamental para empezar a hablar del tema.

sin embargo, comparte pautas comunes en un dilatado espacio¹². Cómo se logra esto, es algo que vale la pena considerar pues, por lo visto ciertas “claves” podemos encontrarlas en dispositivos culturales que se expresan en lo religioso¹³.

Si el *mapuzungun* es la expresión de la realidad y a ésta se la describe como aglutinante, la visión de la realidad es más bien holística (diversa e interrelacionada) que parcializada y compartimentada, como ocurre a través de un currículo nacional asignaturista¹⁴. Como el idioma se ha venido escribiendo, es bueno considerar detalles no menores sobre la cual los hablantes y escritores llaman la atención, entre ellos don Rosendo Huisca¹⁵. La escritura y su traducción puede no agotar el campo semántico de una palabra, es más la puede limitar y hasta confundir. De ser esto así, malas traducciones pueden generar alteración de lo que se concibió por verdad o realidad. Recordemos, el *mapudungun* no tiene una institución supra sujetos que estandariza el idioma (a manera de academia de la lengua), a lo que hay que sumarle las variaciones dialectales y, por último, el *Ad Mapu* de los territorios donde se habla¹⁶.

12 Así como los mapuches reafirman su autonomía territorial entre ellos mismos, y lo mismo un celo político por autodeterminarse, la cultura la explican en los mismos términos. Un concepto que sintetiza esta idea es el de *Ad Mapu*, que por muchos años entendí –en el quehacer organizacional– como ley de la tierra, pero cuyos alcances semánticos son mucho más profundos. Al decir de Ernesto Huenchulaf y Gladys Ancalaf (op.cit.), *Ad Mapu* resume/sintetiza/imbrica la relación de los sujetos con su medio natural/espiritual, por ejemplo el concepto *mawiza/mawida* no sólo tiene variaciones dialectales, sino que involucra dentro de sus alcances más o menos elementos del medio. ¿Qué es primero, el concepto o la percepción de la realidad?, Se podrá decir que hay un largo camino de ensayo-error, de estructuración/estandarización de la lengua, etc, pero cuando lo explican los Kimche (conocedores) la idea es que hay muchas cosas que nacen a la vez, o bien no tienen existencia separada.

13 De acuerdo al filósofo Ramon Curivil, la reproducción y proyección de los ritos y ceremonias mapuche en el tiempo se liga a lo prescrito por los antepasados (*kuifikeche*), así suele decirse *femkefui ta in kuifikecheyen* (así lo hacían nuestros antepasados) o *gillatun dugu eli ta chaw dios* (lo referente al gillatun es un mandato de Dios), lo que expresa la relación copiosa de algo que no puede estar sujeto a improvisación. La pauta sería hacer las cosas como los mayores las hicieron. Este conservar-reproducir hace que en el tiempo, aun pasando transformaciones (adopciones, adaptaciones, cambios) se conserve y continúe una identidad. (En: Ramón Curivil, 1995. *Religión Mapuche y Cristianismo*. ¿Modernización o Sabiduría en Tierra Mapuche?. CERC/San Pablo. Santiago, Chile).

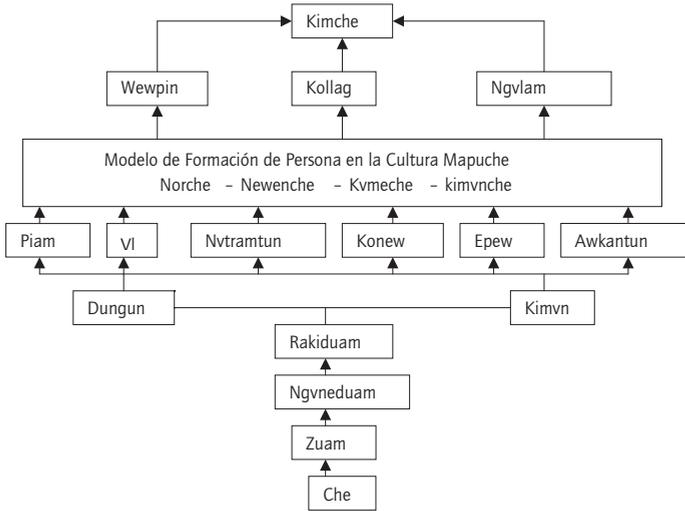
14 Cuando los mapuche dicen que son un pueblo religioso, es porque su quehacer no tan sólo diario, sino trascendente, se inspira en un diálogo con el mundo espiritual al cual pertenecen. Pensar en separar ese mundo religioso, por ejemplo, del activismo político, más tiene que ver con las circunstancias de la existencia colonial en que se haya su relación con el otro, que con su comportamiento cultural.

15 Rosendo Huisca. “*Lo Que se Queda en el Paso de un Mensaje Desde el Mapudungun al Español*”. En: Sobre Culturas Indígenas: Lenguaje e Identidad. Universidad Católica de Temuco. 1991.

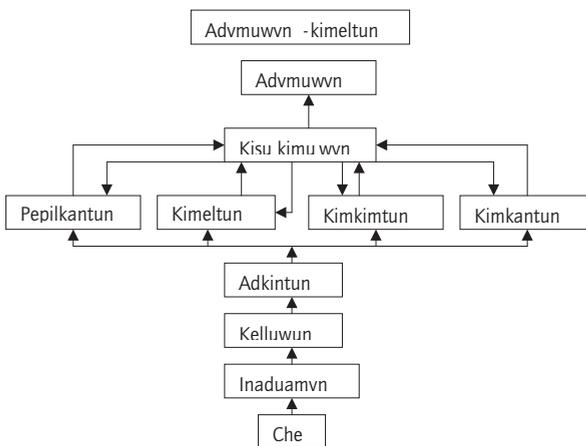
16 La lógica del *Ad Mapu* es que cada territorio tiene su perfil, su carácter, su semántica, etc. Por lo tanto, lo mapuche (su cultura, pero también la nación) no se constituye en la media que exista una estandarización que termine igualando a los *lof*, es más, hasta bien visto es conservar y reproducir esos distintivos. Entonces, las formas de razonar, discursar escribir también tenderán a diferenciarse por las condicionantes del *Ad Mapu*. Esto es lo que debe pasar, creer que vamos a ser todos iguales no está en la “esencia” de la cultura, sí en la de un estado nación. La trampa para quienes creen que de ser esto así echa por abajo toda pretensión de reconstrucción nacional y de unificación, es que mientras más tratamos de hacer algo a la medida de nuestro *Az*, más vamos reproduciendo el modelo de sociedad mapuche.

La relación instructiva como dialógica son una constante. Los valores que promueve no son tan solo individuales, sino comunitarios (*inkawvn*, *yamuwvn*). A estas alturas se habrán dado cuenta que la dimensión cultural tiene su tremendo peso y complejidad. Los siguientes esquemas elaborado por María Díaz, exponen los procesos que sintetizan el modelo de construcción de conocimiento y de aprendizaje-enseñanza.

Proceso de construcción de conocimiento en la cultura mapuche



El kimeltuwn (proceso de aprendizaje-enseñanza mapuche)



Por lo visto, el signo de los tiempos actuales es la convergencia de los diversos agregados de la realidad, más que su exclusión o la constitución de ghettos. De ser así la educación superior debiera, más que dar portazos a esta realidad, incluirla. Para quienes pasan por la universidad debieran tener presente de manera crítica los valores y la ética que promueve este tipo de formación. Sin embargo, esto no es así de fácil. Pesan las tradiciones de cada cual, como las que pasaremos a mencionar.

Las fricciones con el sistema clásico de educación superior

La relación maestro-discípulo: Por lo visto Grecia sigue pensando en ciertos estilos académicos, me refiero, a que la figura de señores del conocimiento formando logias, corrientes, academias, en la cual los jóvenes "inexpertos-ignorantes" deben seguir los dictámenes de un mayor, se sigue reproduciendo hasta el presente. Creo que la obediencia a-critica a quienes tienen el dominio/poder/estatus de maestros se vuelve nefasto para quienes quieren dudar, criticar/cambiar las cosas. La lectura que hago del medio mapuche (vía sus propios autores) sobre el dominio del conocimiento –aun reconociendo que hay sujetos-instituciones de conocimiento social- es que cada individuo tiene la capacidad reproductora del modelo *kimeltuwun*¹⁷. Es decir, las posibilidades de retornar a lo mismo (o a algo parecido) no están dadas por tan sólo una individualidad (los que se quedaron con la "fórmula", como sucede en la titulación en el medio *winka*), sino por un colectivo, el que permite individualidades que, por ejemplo, no se asocian tan sólo a un patriarcado (viejo, hombre adulto).

El constante reconocimiento que buscan los creadores-fundadores de la teoría y el conocimiento, por parte de los reproductores y aprendices del conocimiento en la sociedad *winka*, no tiene asidero en una sociedad indígena que prescindir de las marcas/patentes y que busca y echa mano de lo que ayuda a su reproducción. Quiero decir que no hay monopolio del conocimiento. Ser dogmático y subordinado, y de paso no crítico, pone en riesgo a cualquier sociedad, más si se yergue como

¹⁷ Lo que demuestra operatividad en contextos en que las partículas se encuentran muy diseminadas, pues en la posibilidad de un propósito de reconstrucción o reproducción del *kimvn*, logran regenerarlo.

tribunal del conocimiento, pues termina podando aquellas ramas que traen otras posibilidades de desarrollo y de alternativas a esa sociedad.

La tensión paradigmática: He palpado la tensión que se vive cuando alguien es lo suficientemente crítico como para entender que el conocimiento científico y su método, reproducido por la academia, especialmente en mi especialidad que es la etnohistoria, no es el único ni el exclusivo para la construcción del conocimiento, especialmente si se relaciona con "lo indígena". Haciendo uso también de otros conocimientos (presentes en el *mapuche kimvn*), y de algunas lógicas para su comprensión/explicación, es que he notado lo provocador que resulta en un medio universitario desmarcarse de las ideas de continuidad y cambio para entender los fenómenos históricos. Tachado de "esencialista" o "reivindicacionista" por intentar pensar y/o poner estos otros constructos en igualdad de estatus con la teoría oficial, sólo me cabe reflexionar en lo complejo de las relaciones humanas cuando están inmersas en una situación colonial¹⁸.

La subordinación de un tipo de conocimiento a otro, es por situaciones de poder más que por reconocimiento al impacto que tienen éstos en acercarnos a una comprensión y entendimiento de la realidad. Me refiero muy concretamente a la existencia de una especie de censura y prejuicio de los conocimientos indígenas, de sus lógicas y sus propias verdades, por impugnar éstas el orden, no sólo de cuestiones abstractas (los conocimientos), sino también de las estructuras y poderes que los sustentan.¹⁹

18 Lo siguiente es un extracto que muestra parte de un comentario evaluativo de un borrador de tesis. Las negritas son por mi cuenta: "...La reducción artificial *que se hace del proceso histórico a una confrontación entre mapuches y winkas, elimina los matices y complejidades -étnicas, históricas, sociales- que subyacen al proceso de Ocupación del Ngulumapu, al mismo tiempo que reitera matrices epistemológicas superadas por las investigaciones más recientes (...)* El sobre énfasis *que pone el autor sobre cuestiones de índole metodológico -la discusión sobre la legitimidad de una historia mapuche no realizada por sujetos que no se dicen pertenecer a esa etnia- no se condice con el problema enunciado ni es pertinente a una propuesta que se realiza bajo los requisitos y parámetros establecidos por la Universidad de Chile (Estatal). A través de este texto hay un tono de reivindicación etnonacional en torno a una temática que no ha sido de interés historiográfico ni que tampoco ha sido resuelta por investigaciones de peso, magnitud y envergadura..."*

19 El historiador de la Universidad de La Frontera, Jorge Pinto, señaló en una jornada sobre educación superior y Pueblo Indígenas: *Cualquier sociedad o forma de sociabilidad que no se mueve en la dirección que estableció Occidente, o más bien la sociedad capitalista, de trabajar y acumular, ha sufrido la discriminación que recogen las universidades y que impide que esos mundos sean explorados desde nuestras aulas o desde nuestros gabinetes de trabajo, sobre todo porque se ha confundido el trabajo del investigador con el trabajo de un erudito que se encierra en su escritorio o la docta, sabia y serena reflexión, olvidándose del mundo en el cual vive y del cual proviene.* (Jorge Pinto "Estado, Educación y Cultura". En: Universidad y Pueblo Indígenas. IEI-UFRO, 1997: 88).

La relación profesional-comunidad: Hay que mencionar y valorar algunas prácticas que, desde los ámbitos académicos y sociales (este último poblado de sus propias instituciones), buscan la construcción de una conducta tendiente a complementar (cuando es posible) y reconocer/validar lógicas o métodos que deben ser considerados no tan sólo por sus grados de coherencia y sus propósitos inmediatos, sino también por su funcionalidad social, o sea, en relación a un contexto (socio-cultural, histórico, medio ambiental, espiritual, etc.).

Si los profesionales (algunos potenciales intelectuales) han sido formados monolingüemente, sin percibir la construcción étnica de la sociedad, es probable que visualice estructuras sociales, como una comunidad, sin el cordón umbilical que las ata a una matriz que no tiene como procedencia las estructuras y lógicas estado-nacionales.

La relación instituciones-sociedad: Tengo la impresión que si las instituciones son sistemas de conocimientos útiles, seleccionados por la sociedad para darle "un servicio" y así sostenerla en el tiempo, entonces habrá que entender que no cualquier institución en cualquier sociedad surte el mismo efecto para el cual fue destinada. Entonces, la universidad, si bien promueve intelectualidad e intelectuales en la sociedad de la cual es tradición, no necesariamente genera el mismo fenómeno en otra de la cual no es tradición, como la indígena.

Los porfiados hechos

Hoy por hoy en universidades como La Frontera de Temuko, existen políticas de discriminación positiva por las cuales se busca nivelar a los alumnos mapuche con el perfil académico promedio de un alumno universitario urbano. Es lo que se realiza por medio del proyecto "Rvpv". Aparte de afirmarlos en materias transversales al común de las carreras y otras más específicas propias de su especialización, también se les ofrecen cursos que refuercen su identidad. Por ser un proceso que está empezando a tomar forma, sus impactos tampoco podemos medirlos aun. Lo claro es que el propósito explícito no es forjar una intelectualidad indígena. Por lo tanto, los esfuerzos de la "acción afirmativa" están dados para que redunden en profesionales competentes que valoren y proyecten su identidad.

Es bueno recordar aquí, que en esa universidad afloró (1988) una organización de estudiantes mapuche, llamada We Kintun, que se mantuvo por mucho tiempo. En la coyuntura del "Quinto Centenario" (1992), esos estudiantes organizados y movilizadamente sostuvieron diálogos con el consejo universitario, para entre otras cosas conseguir mejores condiciones de estadía en la universidad (becas, hogares, sede), así como mejores condiciones curriculares. Esta organización, así como sus pares en otras instituciones de educación superior, exigía que se enseñara mapudugun de manera regular y no como electivo; se enseñara historia de los pueblos indígenas y en particular del pueblo mapuche; también el que la universidad cumpliera con uno de los objetivos que se propuso al regionalizarse en 1981, como lo era el trabajar por el desarrollo y cultura del pueblo mapuche.

Luego de unas cuantas reuniones de trabajo en comisiones inoficiosas, la situación creada (de negociación) se diluyó en el tiempo. Lo que me interesa destacar aquí, es que los estudiantes fueron un sujeto activo, para nada objetos tan sólo de políticas académicas formuladas sin su participación. Lo segundo es que tuvieron claro que la universidad no estaba desarrollando en ellos una afirmación de la tradición cultural que ellos portaban, ni colaboraba en la reproducción de los etnoconocimientos mapuche. Algo pasó, que considero es fruto de atención y estudio, que hizo -desde una escala de tiempo más amplia- que, a mayor protagonismo y conciencia estudiantil sobre sus necesidades, no se obtuvieran cambios sustantivos y que al pasar esa coyuntura (y esa generación de estudiantes) apareciera luego una oferta académica (proyecto rvpv), por medio de la cual se incentivaba la preocupación por las condiciones y características del alumnado mapuche, pero sin que éstos tuvieran un protagonismo a la manera de sujeto cogestor, negociador, partner, etc. Si se buscó aquello se hizo institucionalizando su participación (vía entrevistas, encuestas). Esto último es muy significativo, pues es sabido que los ritmos sociales, especialmente las características de las organizaciones mapuche, no se llevan de manera automática ni de forma complementaria con los ritmos de la institucionalidad *winka*.

A principios de este milenio, la Universidad de la Frontera se vio convulsionada por las recuperaciones de tierras de principios de milenio. Uno de sus fundos, ubicado en Makewe-pelal, fue reivindicado por comunidades de Trapilwe y alrededores. En la oportunidad se oyó en las sesiones del Consejo Universitario, la necesidad de actuar de manera

ejemplar sobre ellos, en el entendido de que si llegaban a ceder a la presión "indígena", el día de mañana sus campus y facultades serían "tomadas" por los alumnos de "esa etnia". Lo impresionante aquí es que una de las supuestas expresiones de la intelligentsia regional, como lo sería un consejo de rango universitario, más que dar elementos de análisis para su sociedad, sucumbía ante los impulsos que el resto del sistema nervioso de la sociedad regional lanzaba bajo la forma de miedo. Esto no deja de ser una simple anécdota. Mi propósito es ayudar a responder la pregunta de esta ponencia.

Creo que una de las posibles respuestas, es que los procesos de formación no son neutros, al contrario, se encuentran inmersos y atravesados por las contradicciones de la sociedad y del espacio/territorio en el cual se encuentran, lo cual influirá en la formación tanto oculta como explícita de los profesionales, también en el comportamiento y discurso de instituciones (como la U) y organizaciones (como las indígenas). Fijense, que por esos mismos años, una unidad académica que se había mantenido autónoma al interior de esa universidad, me refiero al Instituto de Estudios Indígenas, espacio que se reconocía como interétnico, emitiendo análisis y opinión sobre lo que pasaba en esa y otras coyunturas (con pujante labores de extensión, investigación y docencia), se vio bruscamente interferido por la nueva administración que había ganado la dirección de la universidad (nuevo rector, vicerrectores, decanos, etc.). Así fue como en adelante las opiniones y análisis debían seguir un conducto regular que pasaba por los vicerrectores, el consejo universitario y finalmente el rector. Claramente, cualquier posibilidad de explicar, influir, revelar lo que estaba pasando (o sea, lo que se supone hace una intelectualidad) no vería la luz pública en el instante que se requería²⁰.

Entonces, aparte de cuestiones curriculares que vimos, tienen deudas con el *mapudugun* y el *kimvn* en la formación de posibles intelectuales indígenas, existen prácticas políticas (que se tiñen de decretos, reformas administrativas, etc.) que nos llevan al tema del poder y en especial, de los intereses que lo orbitan. Qué es más importante y/o fundamental en un momento; ¿que la ciudadanía capte las intenciones profundas de quienes cuestionan la propiedad o que carabineros actúe para

20 Una "movida" clave era traspasar los institutos que con autonomía administrativa-financiera, a ser dependientes y subordinados de las facultades. Esto significaba que el personal debía estar conformado por funcionarios de carrera y no con contrataciones externas.

salvaguardar el patrimonio material de una institución universitaria? ¿Esto, acaso, no condiciona a los seres pensantes? Es la parte triste de esa realidad, pues el *itinerarium mentis ad veritatem*²¹, que luce orgulloso bajo el símbolo del *meliwitran mapu*, no es del todo un libre *peregrinar de la mente en busca de la verdad*. La producción intelectual también tiene una organización capitalista en su constitución, lo que crea relaciones sociales ligadas a ella –con sus respectivas subculturas– que dan libertad a algunos y subordinan a otros. De ser así, la raya para la suma daría que mucho más fácil es –para los pueblos indígenas y sus intelectuales– inventar una universidad que transformar las ya existentes. La pésima visión que se tiene por parte de algunos investigadores no indígenas sobre este camino, más tiene que ver con una lectura apoyada en principios y valores que en las situaciones concretas que llevan a esos grupos a plantearse esos caminos.

Conclusiones

1º Si el kimvn nació libre en una sociedad cuya organización (social, económica, territorial) y poder es desconcentrado, difícilmente este puede reproducirse en los contextos estrechos de la educación chilena, cuya institucionalidad centralizada y su modelo lógico-racional son monoculturales y monolingües. Si bien no podemos cerrar la puerta a que la lógica o modelo indígena también se replique desde otros soportes, hay que tener presente que cuando hay intereses creados en una institución, difícilmente la universidad puede cumplir su misión de “universalizar el conocimiento” dándole cabida a sus distintas expresiones (uno de ellos el *kimvn*). Si eso ocurre son más bien expresiones del trabajo de extensión o de una experiencia muy circunscrita.²² Donde esto es realidad, es cuando los indígenas tienen control del proceso (hay distintas experiencias en América latina). También cuando existe o se ha abierto paso una interculturalidad que ha enfrentado al poder y no ha sido víctima ni domesticado por el mismo.

2º No porque alguien hable los códigos de la academia, con conceptos de tal o cual teoría, es un intelectual. Por lo tanto, quienes reparten

21 Lema de la universidad de la Frontera que se lee en su emblema principal.

22 La Universidad Católica desde el año 1992 viene implementando la carrera de pedagogía básica intercultural, así como hizo un magister en educación intercultural bilingüe. Una interesante escrito sobre la primera experiencia hace Desiderio Catriquir (op.cit).

estos reconocimientos a diestra y siniestra deben en algún momento reparar. Así como ser profesional tampoco es condición de tal, confusión recurrente. La gran mayoría de sujetos profesionales buscan integración (un buen puesto laboral con un buen sueldo, que les permita mantener una buena familia y darse buenos gustos). Por lo general no sienten el imperativo, tampoco el llamado de aportar con lo que creen/sienten/piensan. La intelectualidad no es exclusividad de los que han pasado por la educación superior, lo que corrobora aquella gente bilingüe con pocos índices de escuela, pero con mucho *kimvn*, que aportan visiones sintetizadas y críticas de las experiencias de vida, por lo general bastante autocríticas. Éstos están entre su gente y sin distintivos que los identifique o lugares que los consagren.

3º Es difícil que los intelectuales indígenas imbuidos en el *kimvn* o en la academia, sean tan sólo un producto de la educación superior, creo que muchas de las habilidades por las cuales se les involucra en ese conjunto vienen dadas desde antes: La familia, el tipo de socialización, la comunidad, la organización, los voluntariados, las militancias (políticas, religiosas), etc. A la universidad llegan a recoger lo que requieren, no a absorber todo. Una herencia de la sociedad mapuche independiente es que el sujeto (che) no puede ser torpe o limitado en habilidades; debían tener destrezas en todas las actividades propias de la vida. Se trata de un óptimo y de un tipo de ética que nos refiere a que así como podían dar o escuchar un buen consejo (terreno de los valores, la oratoria, es decir, lo espiritual/comunicacional/abstracto), debían también hacer las labores propias del trabajo. Lo que alimenta tan sólo la cabeza o el espíritu, por lo visto es patrimonio de otras sociedades, no de los mapuche.

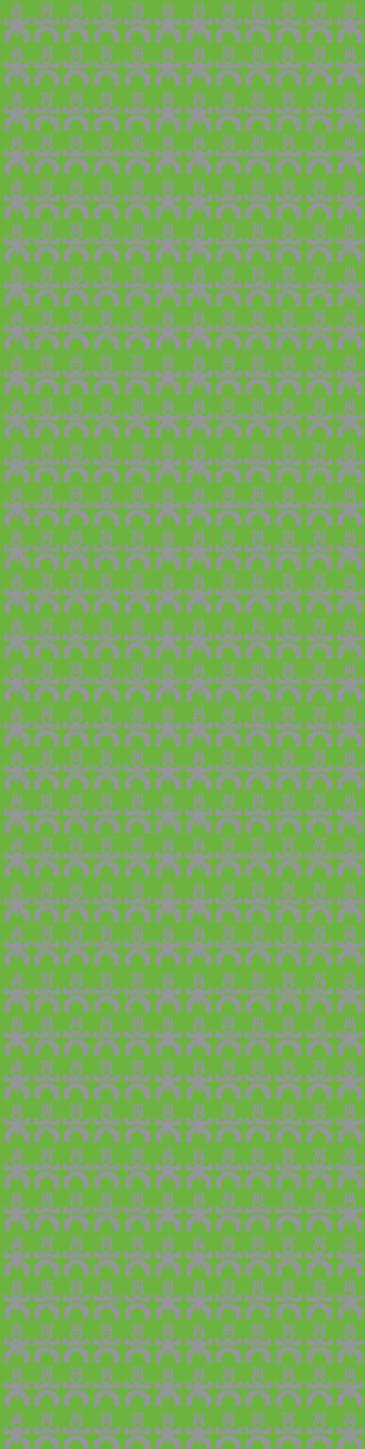
Bibliografía

- Catriquir, Desiderio. *Formando profesores en Educación Intercultural Bilingüe en contexto Mapuche: Un modelo reflexivo de análisis*. En: Patrimonio Cultural Mapuche. Derechos Culturales y patrimonio educacional Mapuche. Volumen II. Editorial UC Temuco. 2007
- Catriquir, Desiderio & Teresa Duran. *Kimeltuwün Zugu. Modelo Educativo Mapuche*. En: Patrimonio Cultural Mapuche. Derechos Sociales y Patrimonio Institucional Mapuche, volumen III. Editorial UC-Temuco. 2007
- Curivil, Ramón. *La Fuerza de la Religión de la Tierra. Una Herencia de Nuestros Antepasados*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, 2007
- _____ *"Religión Mapuche y Cristianismo. Modernización o*

- Sabiduría en Tierra Mapuche?". CERC/San Pablo. Santiago, Chile. 1995
- Díaz, María; Domingo Carilao; Pablo Marimán. "Mapuche Ñi Tukulpazugun. Historia del Pueblo Mapuche: Guía Didáctica para el Profesor NB2". Conadi, IEI-UFRO. 2001
- Duran, Teresa; José Quidel; Arturo Hernández; Desiderio Catrquir. *Lof Che y Escuela. El Asesor Cultural Como Mediador en una Situación Compleja*. En: Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos Sociales y Patrimonio Institucional Mapunche, volumen III. Editorial UC-Temuco. 2007
- Díaz, María; Pablo Marimán. "El Enfoque Intercultural". En: Segundo Encuentro de Educación Ambiental Rural. (Santiago: Mineduc-Fondo de las Américas-Conama), pp. 31-38. Diciembre 2001.
- Huenchulaf, Ernesto & Gladis Ancalaf. *Nociones de Tiempo y Espacio en la Cultura Mapuche. Guía didáctica para el profesor. Nivel Básico I, II, III, IV*. CONADI-Araucanía Tierra Viva-Unión Europea. Temuco, 2007
- Huisca, Rosendo. "Lo Que se Queda en el Paso de un Mensaje Desde el Mapudungun al Español". En: Sobre Culturas Indígenas: Lenguaje e Identidad. Universidad Católica de Temuco. 1991.
- Levil, Ximena. "La movilización mapuche en Chile: desde una demanda por autonomía a una configuración etnonacional, mediada por sus intelectuales". En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Fronteras de la Antropología
- Marivil, Gloria & Segovia Jeannette *El sentido de la Historia en los Mapuche: desde la historiografía chilena al discurso histórico mapuche*. Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Educación; Universidad de la Frontera; Temuco- Chile. 1998
- Nahuelpan, Héctor & Pablo Marimán. "Pueblo Mapuche y Educación Superior: ¿Inclusión, Interculturalidad y/o Autonomía?". Revista Isses; nº4; 2009; pp. 83-102.
- Painemal, Wladimir "Conocimientos Indígenas V/S Conocimiento Científico: Los Estudiantes Mapuche Frente al Problema". En: Universidad y Pueblo Indígenas. IEI-UFRO, 1997:97
- Pinto, Jorge. "Estado, Educación y Cultura". En: Universidad y Pueblo Indígenas. IEI-UFRO, 1997
- Quidel, José. "Una reflexión crítica acerca de las investigaciones hacia el Pueblo Mapuche". Roberto Morales (compilador). Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de la Frontera. Temuco, 1997.
- Quidel, José & Fernando Jineo. "Excavando las Raíces para Nuestro Cultivo". Sin editar
- Quidel, José & Ximena Pichinao. "Xemumkagen Püchüke che Mapun Kimeltun mew. Formación de los niños y niñas en la educación mapuche". En: Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos Sociales y Patrimonio Institucional Mapunche, volumen III. Editorial UC-Temuco. 2007



Capítulo 4



Inclusión de grupos étnicos al medio universitario.

Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI

“Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior”

Mg. Gumercinda Reynaga F.

Docente Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

El acceso a la educación siempre fue una aspiración histórica de los grupos sociales excluidos del país como la población indígena. Y recientemente el acceso a la educación superior es una demanda social que cobra cada vez más importancia en los sectores sociales más pobres del país, ya sea como un derecho fundamental de todo ser humano, así como un canal de movilidad social, ya que constituye un requisito indispensable del desarrollo humano y social, dado el papel del conocimiento en el contexto actual.

La universidad, como la institución educativa superior más importante, tiene la responsabilidad de contribuir en el desarrollo económico, social, político y cultural de su zona de influencia y de la sociedad en general, por sus funciones básicas de producción y difusión de conocimientos, a través de la investigación, formación integral de cuadros profesionales y la extensión universitaria. Y en tanto su carácter es universal se

constituye como un espacio privilegiado para el debate, el diálogo intercultural y la complementación de conocimientos y saberes para una educación pertinente en sociedades multiculturales.

La tendencia de la educación superior en los últimos años se dirige hacia el incremento de la población estudiantil en las universidades, con mayor presencia de estudiantes mujeres debido a los procesos de mayor urbanización; la privatización y mercantilización de la educación universitaria con el incremento de más universidades privadas en el país, procesos iniciales de auto evaluación y acreditación en la perspectiva de la internacionalización de la educación, pero también la contracción severa de los recursos financieros para las universidades públicas. De las 9 universidades que tenía el Perú en 1960, para el año 2008 tuvo

un gran incremento, registrando un total de 92 universidades, de ellas 56 son privadas y 36 públicas¹.

El incremento de universidades sin la adecuada atención presupuestal por parte del Estado, reduce los exiguos presupuestos de las universidades públicas, no les permite atender de manera adecuada a las grandes demandas educativas de los jóvenes que cada año se incrementan; por el contrario, las universidades particulares, con pocas excepciones, han mercantilizado la educación hacia los sectores que pueden pagar los costos educativos, sin garantizar calidad y con una competencia desleal a las universidades públicas

Entonces a pesar de estas tendencias de ampliación de la educación universitaria y del mayor incremento de estudiantes en los últimos años, la educación superior no ha logrado superar su carácter elitista e inequitativo, ni los problemas de calidad, debido al carácter restrictivo y excluyente de las políticas educativas, los recortes presupuestales y las marcadas brechas étnicas, socioeconómicas, culturales y regionales existentes en el país.

Los exámenes de admisión uniformizados para todos y los propios costos de solventar los gastos de la educación superior en la ciudad, son barreras para que muchos jóvenes procedentes de los grupos sociales más excluidos y que tienen limitado acceso a los activos sociales (económicos, políticos y culturales)² como son la población indígena rural, no puedan acceder con facilidad a las universidades de su región y menos aun de la capital. Las barreras culturales y la baja calidad de la educación preuniversitaria, los pone en desventaja frente a estudiantes urbanos, a ello se suma las limitaciones económicas para cubrir los costos de academias preuniversitarias y gastos de manutención en la ciudad, más aun si no han podido ingresar en la primera o segunda oportunidad.

En el caso de que éstos jóvenes logren ingresar a la universidad las dificultades siguen latentes, como en los procesos de adaptación al sistema universitario en condiciones difíciles y de poco estímulo y acogida, la discriminación por parte de sus pares u otros miembros de la comunidad universitaria, los choques culturales y falta de recursos

1 <http://www.universia.edu.pe>

2 FIGUEROA, Adolfo el at. Exclusión social y desigualdad en el Perú. 1996

necesarios para atender requerimientos básicos que les ayuden en su desenvolvimiento adecuado; situación que muchas veces les obliga a desertar temporal o definitivamente, a repetir cursos y alargar los años de estudio.

Estas condiciones expuestas y vigentes en la realidad de las universidades, hace necesaria la implementación de políticas inclusivas y de acción afirmativa a nivel de las universidades públicas y principalmente regionales, en la medida en que son éstas las que dan mayores posibilidades de acceso a los estudiantes rurales de sus jurisdicciones.

¿Pero, qué entendemos por acción afirmativa?

Las acciones afirmativas, son medidas temporales basadas en el principio de justicia y equidad, que tienen como objetivo asegurar la igualdad de oportunidades a través de un trato preferencial y diferenciado que se brinda a aquellos grupos sociales que experimentan situación de discriminación o exclusión en el acceso a determinados bienes o servicios, como producto de la existencia de relaciones sociales desiguales por razones ajenas a su voluntad como la raza, origen étnico, lengua, lugar de residencia, condición económica, entre otros, y que les coloca en situación de desventaja frente al resto de miembros de la sociedad.

La acción afirmativa en la educación superior, busca compensar o remediar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo, tanto en el acceso, permanencia y conclusión satisfactoria de estudios a los grupos más vulnerables de la discriminación y exclusión social propia de sociedades heterogéneas y con grandes brechas de desigualdad social.

Se caracteriza por ser medidas temporales y transitorias que buscan balancear de alguna manera la situación de desventaja de un sector de estudiantes históricamente excluidos y de considerarse como una etapa preparatoria hacia el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas tendientes a lograr la democratización de la educación; porque por un lado permite la sensibilización tanto de las autoridades como de la comunidad universitaria sobre la necesidad de implementar medidas institucionales más sostenidas en torno a la equidad educativa, y por otro lado, permite a los beneficiarios desarrollar su capacidad

de liderazgo y tomar conciencia en cuanto su rol ciudadano para ser partícipes activos en la gestión de políticas educativas que favorezcan a las nuevas generaciones venideras.

La Acción Afirmativa nace como una política multiculturalista en Estados Unidos a mediados del siglo XX para generar igualdad de oportunidades particularmente aplicadas al sistema educativo a partir de la promulgación de la Ley de Derechos Civiles, con el objetivo de promover y ampliar oportunidades de acceso, permanencia y egreso de la educación superior a miembros de grupos sociales históricamente excluidos, en contextos sociales inequitativos y asimétricos, con alta discriminación.

En el Perú se vienen implementado experiencias de acción afirmativa en dos Universidades Regionales de la zona andina, a través de los proyectos Hatun Ñan (camino grande), uno en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco desde el año 2003 y la otra en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga desde el año 2006, gracias al apoyo financiero de la Fundación Ford a través de su Programa Pathways for Higher Education (Grandes caminos hacia la educación superior). Antes de estas experiencias se tenían algunas acciones puntuales y aisladas de algunas universidades como en la Universidad Nacional Mayor San Marcos y en la Universidad Enrique Guzmán y Valle, - La Cantuta, en la capital del país.

¿Por qué la acción Afirmativa en la UNSCH?

La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, se encuentra ubicada en Ayacucho, una de las regiones más pobres del país, que reproduce la diversidad socio cultural del país en tanto tiene una importante población andina quechua y dos grupos amazónicos (Ashánincas y matsiguengas), así como las brechas de desigualdad social.

Además, Ayacucho es la región que ha sufrido más los efectos severos y devastadores del conflicto armado interno vivido por casi dos décadas, con más del 40% del total de víctimas del país, donde de cada cuatro víctimas tres fueron campesinos o campesinas cuya lengua materna era el quechua o un idioma nativo. Como señala la Comisión de la Verdad y reconciliación (CVR), la violencia tuvo un componente de discriminación

étnica, ya que justamente un sector históricamente ignorado por el Estado y de la sociedad urbana, fue la población que sufrió más destrucción y muerte tanto de parte de los grupos alzados en armas como de las fuerzas del orden o agentes del Estado

Ayacucho, tiene una población rural de 42% y 58% urbana, ocupa el tercer lugar en cuanto a nivel de pobreza en el Perú, con un 68,7% de la población en condición de pobreza y un 35,8% en condición de pobreza extrema³, y tiene 0,5280 de índice de desarrollo humano departamental⁴, ocupando el puesto 22 en el ranking de las 25 regiones del país.

En el aspecto sociocultural, Ayacucho presenta poco desarrollo del nivel educativo, lo que se puede constatar en las siguientes cifras: el 17% del total de la población no tiene ningún nivel educativo, el 31% cuenta con educación primaria, 33% con educación secundaria y solo un 19% con educación superior. Del 17% de analfabetos, el 27,2% está en el área rural y el 11,7% en el área urbana, y en cuanto a género el 26,9% corresponde a las mujeres y el 8,4% de los varones. Estas cifras demuestran la persistencia de la exclusión social de un gran sector de la población en el acceso a la educación y particularmente la educación superior, por consiguiente la acción afirmativa es una iniciativa necesaria y oportuna.

Como antecedente a la implementación del Proyecto Hatun Ñan, la UNSCH, como institución comprometida con el programa de reparaciones educativas y miembro del Consejo Regional de Reparaciones de la Región de Ayacucho (CORA), recoge las demandas de las autoridades locales y organizaciones de afectados del conflicto armado interno y desde el examen de admisión 2006 implementa acciones inclusivas de acceso a la universidad a través de dos cupos por cada una de las 26 Escuelas de Formación Profesional a los afectados por la violencia (Leyes 27277 y 28592), a estudiantes indígenas en el marco del Convenio 169 de la OIT, y un cupo a personas con discapacidad a través de un examen especial.

El proyecto Hatun Ñan: Acción Afirmativa en la UNSCH se implementa en una etapa post conflicto; donde las acciones y políticas de reparación

3 ENAHO, 2007.

4 CENSO 2007, INEI

resultan pertinentes. Al mismo tiempo las demandas de la sociedad regional se traducen en agendas de negociación, de reivindicaciones culturales, sociales, respeto a la diversidad y la recuperación del patrimonio cultural. Por consiguiente, la acción afirmativa también se complementa con la acción reparativa, en una región que ha sufrido los mayores efectos del conflicto armado interno.

El proyecto Hatun Ñan: Acción afirmativa en la UNSCH inicia su trabajo con estudiantes ingresantes y de los primeros años de estudio, porque son los que presentan mayores dificultades en su proceso de adaptación al sistema universitario, pero a la fecha trabaja con estudiantes de todas las series. Atiende a estudiantes quechuas y amazónicos de la región de Ayacucho, así como estudiantes procedentes de las regiones vecinas como las provincias de Andahuaylas y Chincheros de Apurímac: Angaraes, Acobamba, y Churcampa de Huancavelica: los distritos de Kimbiri y Pichari de la provincias de La Convención de Cusco y los distritos de Río Tambo y San Martín de Pangoa de la Provincia de Satipo en Junín, estos últimos ubicados en la zona del Valle del Río Apurímac y Ene (VRAE), en la selva.

El proyecto tiene como objetivo general: "Generar programas y políticas de acción afirmativa en la UNSCH, conducentes a garantizar una mayor igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, y titulación de estudiantes quechuas y amazónicos de la región de Ayacucho".

Objetivos específicos:

1. Promover políticas universitarias sostenibles de acción afirmativa dirigidas a los estudiantes de origen quechua y amazónico de la Región, legitimarlas ante la comunidad universitaria y regional y lograr su aprobación por parte del Consejo Universitario.
2. Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes beneficiarios del programa, por medio del apoyo académico, legal y tutoría.
3. Promover la participación socio cultural de los estudiantes quechuas y amazónicos en la vida universitaria a través del desarrollo y fortalecimiento de su identidad cultural y su autoestima.

4. Ejecutar un programa de investigaciones socioeducativa de los temas de exclusión social y rendimiento académico de los estudiantes.
5. Difundir las actividades y resultados del programa a nivel local, nacional e internacional para sensibilizar a las instituciones universitarias sobre la problemática de la exclusión étnica y proponer colectivamente políticas públicas de igualdad de oportunidades en la educación universitaria en el país.
6. Participar activamente en las actividades de la Red latinoamericana de universidades PHE "Camino hacia la Educación Superior", auspiciadas por la Fundación Ford, sistematizando y difundiendo los avances y límites de la experiencia del proyecto.

Para el logro de estos objetivos se ha organizado tres líneas de acción:

Área Académica, que desarrolla las acciones de complementación académica, apoyo tutorial, apoyo psicológico y servicios de computación.

Área de Investigación, a través del desarrollo de investigaciones, que permitan retroalimentar la experiencia.

Área de Comunicación, a través de la edición y difusión de boletines, programas radiales y televisivos bilingües, a fin de establecer puentes de comunicación y motivación en torno a la problemática de exclusión a la comunidad regional.

Principales logros:

Con aproximadamente tres años y medio de funcionamiento del proyecto, se tienen algunos logros importantes:

1. A pesar de la lenta respuesta inicial de los estudiantes, el proyecto ha logrado posicionarse como una propuesta inclusiva importante no solo a nivel regional, sino a nivel nacional y se ha ganado un premio nacional de Buenas Prácticas de Gestión Pública en la categoría de inclusión social.
2. Se ha logrado brindar apoyo a algo más de mil estudiantes de la universidad de manera directa, sobrepasando las metas establecidas

para cada período y de manera indirecta al resto de los estudiantes de la UNSCH.

3. Se ha contribuido a la mejora relativa del desempeño académico de los estudiantes, así como al fortalecimiento de la autoestima e identidad cultural de los estudiantes, el desarrollo del liderazgo y un nivel de organización de los estudiantes beneficiarios.
4. Se logró ampliar las acciones del proyecto a través de tutoría, aunque de manera más limitada, a la nueva Escuela de Ingeniería Agroforestal implementada en el distrito de Pichari, provincia de La Convención, Cusco ubicado en el Valle del Río Apurímac y Ene en Noviembre del año 2009.
5. Ampliación de la acción tutorial a toda la universidad, a través de una propuesta presentada y aprobada por el Consejo Universitario y la elaboración y entrega de una Guía del Tutor a cada docente. Cada una de las escuelas de Formación Profesional cuentan con una responsable de tutoría.
6. Cambios paulatinos en la actitud de algunos docentes a partir del trabajo de Hatun Ñan y mayor compromiso de las autoridades.
7. La construcción de la Casa de Acogida Intercultural para los estudiantes Hatun Ñan

Limitaciones:

Como toda experiencia en desarrollo, el proyecto ha tenido algunas limitaciones, que por un lado tiene que ver con una respuesta inicial lenta de los estudiantes, así como un débil apoyo de las autoridades, que en el proceso de avance se ha ido superando.

Las paralizaciones y huelgas consecutivas de docentes y personal administrativo de la universidad, ha dificultado el normal desarrollo de cursos y actividades programadas.

Como lecciones aprendidas, se puede señalar:

1. La necesidad e importancia de un trabajo coordinado entre los miembros del equipo ejecutor y tutores para lograr la eficiencia y eficacia en el trabajo y la necesidad de una comunicación permanente con las autoridades.
2. La necesidad de tomar en cuenta la iniciativa e interés de los estudiantes para la programación de cursos de reforzamiento, así como su participación en el desarrollo de otras actividades.
3. La importancia de establecer colaboración ínter universitaria e interinstitucional en la implementación de actividades conjuntas, tendentes a trabajar políticas inclusivas más sostenidas en el futuro.

Retos.

El paso de las acciones afirmativas hacia el diseño e implementación de políticas inclusivas más sostenidas tendentes a la democratización de la educación superior, necesariamente demanda de procesos de evaluación permanente y mejora de la calidad educativa, uso de las tecnología de información y comunicación actualizadas, pero también de la necesidad de interculturalizar la educación superior, para responder con eficiencia en primer lugar a las necesidades y demandas internas de sociedades multiculturales, como para responder con ventaja a las exigencia del contexto de globalización.

Esta tarea requiere de un esfuerzo colectivo que involucre a toda la comunidad universitaria a si como de la población beneficiaria, tanto a nivel interno de cada una de las instituciones universitarias, para crear las condiciones necesarias hacia un cambio a nivel institucional, como también del esfuerzo coordinado y colaborativo de todas las universidades involucradas e instituciones comprometidas con este objetivo, para ir creando las condiciones necesarias e incidir en la esfera más alta de las instituciones universitarias como la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), así como los decisores políticos, para un cambio a nivel más general en el mediano plazo.

Somos conscientes de que lograr estos cambios, particularmente en los niveles más altos de toma de decisiones, es una tarea difícil y de mediano a largo plazo, por la verticalidad de las políticas educativas, la poca voluntad de las autoridades y decisiones políticos, tanto por

el poco conocimiento como por la escasa o nula valoración de la diversidad sociocultural del país como potencial de desarrollo; pero consideramos la necesidad urgente de generar el compromiso político en las instancias superiores y un deber ético ineludible de trabajar por la reparación de estos sectores pobres y excluidos desde la educación y trabajar por la democratización de la educación superior, por ello se propone un trabajo preparatorio a dos niveles, a nivel interno de las propias instituciones universitarias y a nivel más general, para ir creando condiciones necesarias para el compromiso y el cambio

Trabajo a nivel Interno de las universidades con programas de acción afirmativa:

1. Sistematizar las experiencias de acción afirmativa y difundir entre la comunidad universitaria regional y nacional.
2. Promover campañas de reflexión permanente y sensibilización a la comunidad universitaria sobre la importancia de la interculturalidad y políticas inclusivas.
3. Acciones de incidencia a las autoridades universitarias, sobre la importancia de diseñar e implementar políticas inclusivas sostenidas y con enfoque intercultural.
4. Promover el diseño curricular con enfoque intercultural y la enseñanza del idioma local (quechua) a nivel de todos los estudiantes de la universidad.
5. Promover investigaciones inter y transdisciplinarias que permitan conocer la diversidad, como recurso importante para la incorporación de conocimientos y saberes locales en la formación profesional.
6. Promover la extensión universitaria o responsabilidad social universitaria, para fortalecer lazos de colaboración y alianzas estratégicas con las comunidades de la región.
7. Desarrollo de ferias y eventos interculturales con participación de los otros actores de la región.

8. Contribuir al fortalecimiento de las organizaciones de estudiantes de Hatun Ñan, como actores difusores de la experiencia, promotores de la implementación de políticas inclusivas y de interculturalidad.
9. Establecer un trabajo coordinado con los medios de comunicación regional para la difusión de experiencias exitosas de acción afirmativa e inclusión social, y generar opinión favorable en la comunidad.

Trabajo a nivel externo y general

1. Campañas de sensibilización e identificación de aliados estratégicos para las acciones de incidencia hacia las autoridades regionales y la Asamblea Nacional de Rectores.
2. Fortalecer las redes íter universitarias existentes como la Red de Universidades, la Red Intercultural Universitaria (RIU), para intercambiar experiencias y desarrollar trabajos compartidos en torno a las acciones inclusivas.
3. Fortalece las relaciones interinstitucionales y los convenios íter universitario para trabajar el tema en forma compartida y hacer el trabajo de lobby y acciones de incidencia a nivel de la Asamblea Nacional Rectores (Incorporación de acciones inclusivas como requisito de acreditación)
4. Coordinaciones con algunos medios de comunicación social a nivel nacional para difundir experiencias de los programas de Hatun Ñan y del trabajo de las Red intercultural universitaria.

Muchas Gracias

Bibliografía

- CASTRO GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. Separata.
- COMISEDH. Sobre el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Separata Lima, Perú, 2003.
- FIGUEROA, Adolfo; ALTAMIRANO, Teófilo y SULMONT, Denis. Exclusión social y desigualdad en el Perú. Instituto internacional de Estudios Laborales (IIEL), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima Perú, 1996.
- Hatun Ñan UNSCH. Informe Final del primera Etapa. Ayacucho, UNSCH 2009. Primer Informe Anual. Segunda etapa. Ayacucho, UNSCH2010
- LI SUAREZ, Dina. Ayacucho: Análisis de situación en población. UNFPA. Lima 2009. <http://www.universia.edu.pe>

Problemas y posibilidades en la incorporación de minorías étnicas al sistema universitario peruano. Los casos de la UNMSM y La Cantuta

Luis Tejada Ripalda
Universidad del Pacífico- Lima Perú

SEMINARIO INTERNACIONAL
Inclusión social y equidad en la educación superior
2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural
29-30 de septiembre y 1 de octubre
Temuco- Chile 2010

*“No, no queremos alcanzar a nadie.
Pero queremos marchar constantemente
de noche y de día,
en compañía del hombre,
de todos los hombres”.*
Frantz Fanon Los Condenados de la Tierra.
FCE. México, 1977. Pág. 291

Introducción

Quiero comenzar agradeciendo a la Fundación *Equitas* por invitarme a este Seminario Internacional. Mi exposición estará centrada en algunos de los más importantes problemas que presenta la incorporación de minorías étnicas en el sistema universitario peruano. Para ello me centraré en el caso de las dos universidades pioneras en este campo: la

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - "La Cantuta" (UNE).

Antes de presentar mis hallazgos, quiero hacer algunas observaciones. En primer lugar, durante los años 2004 y el 2005, en tanto Jefe de la Oficina Técnica del Estudiante (OTE) de la UNMSM, estuve comprometido en el análisis, balance y reformulación de la "Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos" (MIAA) de esta casa de estudios¹. Luego, gracias a la buena relación que mantuve con los estudiantes amazónicos, así como con profesores y ONGs vinculados a ellos, pude seguir de cerca este programa. En segundo lugar, a inicios del 2010 el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP) me pide

1 Luis Tejada Ripalda (Ed.) Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM. Oficina Técnica del Estudiante. Lima, 2005.

hacer un informe sobre esas dos antiguas experiencias de "inclusión". En lo relativo la UNMSM debía ocuparme en hacer el balance general de todo el proceso que ya conocía, pero como lo de La Cantuta era nuevo, debía solicitar información estadística y entrevistar a estudiantes, profesores y funcionarios de esta Universidad. Pero sucedió que durante el tiempo en que visitaba a estos estudiantes cantuteños, ellos iniciaban sus luchas por mejores condiciones de vida. Así, no solo obtuve información, sino además pude ser testigo de excepción de sus últimas luchas reivindicativas. En esas condiciones, las dos experiencias me permiten dar un carácter testimonial al presente informe.

El análisis comparativo de ambas universidades me permitió conocer las diferentes formas de implementación y las vicisitudes por los que pasan estos estudiantes. En efecto, mientras la UNMSM tenía la MIAA, que estaba destinada a los indígenas amazónicos, La Cantuta lo ofrecía a andinos, amazónicos y afrodescendientes. A pesar que ambas universidades tenían como objetivo formar profesionales indígenas para impulsar el desarrollo de sus pueblos, sus formas y métodos de implementación eran sustancialmente diferentes. Además, mientras la UNMSM tenía como principales actores a la Universidad, sus estudiantes amazónicos y luego la cooperación internacional, La Cantuta contaba con una diversidad de actores (comunidades, gobiernos locales, organizaciones de base, la Iglesia evangélica e incluso el Estado), lo que enriquecía y diversificaba el análisis de todo el proceso. Los resultados de este análisis comparativo es lo que voy a exponer.

Finalmente, al inicio de esta investigación pedimos a ambas universidades la siguiente información estadística: número de alumnos involucrados desde el inicio del proyecto hasta ahora, por sexo, edad, pueblo o comunidad y grupo étnico; número de ingresantes por escuela profesional y su porcentaje con relación al total de la población universitaria; formas de convocatoria y selección de estudiantes; naturaleza de la beca, fuentes de financiamiento y apoyo proporcionado; rendimiento académico de los alumnos; tiempo de permanencia en la universidad, egresados y titulados; ubicación laboral posterior de los alumnos (cuántos regresaron a sus pueblos y qué hacen en la actualidad), entre otros datos. Durante siete meses hemos reiteradamente insistido en nuestra solicitud, pero las oficinas de Admisión e Informática de las dos universidades se han negado a darnos la información requerida. Podría suponerse que ellas son reacias a dar referencias sobre estos programas y los estudiantes involucrados en ellos, pero todo indica que ellas no cuentan con esa

información. Esto se explica por la sencilla razón que ellas no tienen una oficina que la recoja, procese y centralice la información de estos programas. Si esto es cierto, puede concluirse que ninguna de esas dos universidades hace el seguimiento y evaluación de sus programas. No es pues una simple negativa a darnos la información, sino más bien ausencia de esta.

A pesar de las reiteradas negativas, logramos conseguir un poco de información, pero ella no permite mostrar con precisión las condiciones en que se encuentran los estudiantes ni evaluar el estado actual de los programas. De otro lado, hemos hecho entrevistas a profesores, estudiantes y funcionarios públicos, lo que nos permite reconstruir el proceso de creación, implementación y evolución de estos programas, así como obtener testimonios sobre las condiciones de vida y situación académica en que se encuentran esos estudiantes. Es sobre la base de esto último que realizare mi exposición.

Los programas de “inclusión” en su tiempo histórico

El Perú es una sociedad multicultural y multiétnica, con enormes desigualdades sociales, económicas y culturales; además, con amplios sectores sociales y grupos étnicos que sufren diversas formas de exclusión. Una de las formas de exclusión es la que sufren muchos jóvenes amazónicos, alto-andinos y afrodescendientes de la educación superior. Esto no solo atenta contra sus proyectos de vida, sino además se reproduce la pobreza y la exclusión de sus pueblos y grupos étnicos. Como se puede comprobar, esta situación tiene graves consecuencias para la cohesión social y la estabilidad del régimen político. Si esto es cierto, fácil es demostrar que el Estado hace muy poco por revertir esta situación.

No obstante, en los últimos años han surgido programas llamados de “inclusión” de jóvenes de pueblos y grupos étnicos históricamente excluidos o deficientemente incorporados a la educación superior². Las universidades que acogen estos programas son: en Lima, la UNMSM, La

2 El termino “inclusión” es muy utilizado en estos programas, a pesar de las reiteradas criticas que ha recibido por parte de diversos grupos y organizaciones indianistas. Atendiendo al fondo de sus criticas y propuestas, pensamos que es más adecuado hablar de “incorporación”. Al final de este texto hablaremos sobre estos dos términos.

Cantuta y la Ruiz de Montoya; en el Cusco, la Universidad San Antonio Abad; en la Selva, la Universidad de Ucayali en Pucallpa, la Nacional de Iquitos y la Agraria de la Selva en Tingo María³. A estos programas se suman los que implementan los institutos superiores pedagógicos en diversas partes del país⁴. Lo revelador de esto es que muchos de ellos comenzaron como iniciativas de las propias comunidades indígenas, sus organizaciones locales y federaciones nacionales, así como sus gobiernos locales. Son ellas las que promovieron convenios con las Universidades e Institutos superiores para incorporar a estos jóvenes, e incluso ellas mismas solicitan becas a organismos internacionales para financiar sus estudios⁵.

¿Cuándo, cómo y en qué circunstancias se originan estos programas? Todo indica que esto es una de las manifestaciones latinoamericanas de esa reviviscencia étnica que acompaña el proceso de globalización iniciado en las dos últimas décadas del siglo XX. En efecto, ella genera profundos cambios en las formas de vivir y relacionarse, resquebraja antiguas representaciones sociales y empuja a la crisis a actores sociales y discursos ideo-políticos surgidos en el siglo XIX y XX; en oposición, ha permitido el surgimiento de nuevos actores sociales con identidades y reivindicaciones étnico-culturales, de género, edad, etc. En este nuevo contexto mundial, surgieron en el Perú y América Latina múltiples

3 Sobre esto ver Pamela Díaz-Romero (ed.) Caminos para la inclusión en la Educación superior. Ed. Organización de Estados Americanos / Fundación Equitas.

4 Oscar Espinoza de Rivero "Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior". En Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*. Nº 2. Año 2008. Chile. Pág. 96 y 101.

5 Idem Pág. 100- 101.

organizaciones indianistas⁶. Ellas reclaman el reconocimiento de sus lenguas y el respecto a sus identidades, defienden sus territorios, demanda autonomía administrativa y política; además, critican al Estado-nación, rechazan el sistema de representación y el régimen democrático liberal. Evidentemente el discurso y el accionar de estos nuevos actores sociales tienen una lógica interna, pero también es cierto que la Iglesia católica, Naciones Unidas, el Banco Mundial, la OIT y otras organizaciones de cooperación regional y mundial, han propiciado y auspiciado este proceso⁷.

En este contexto, puede decirse que los programas de "inclusión" de minorías étnicas en el sistema universitario son parte del proceso de reivindicación y reviviscencia de lo indígena. Como veremos, esto se inicia formalmente en el Perú en 1998. La iniciativa fue de las comunidades indígenas amazónicas y sus organizaciones, las que solicitan a algunas Universidades nacionales que acepten a sus hijos. Lograron que les abran las puertas, pero ni ellas ni esas Universidades pensaron en las condiciones de vida que debían afrontar esos jóvenes. Lo cierto es que poco después del ingreso, ellos vieron multiplicarse sus problemas: tenían que vivir en extrema precariedad económica, muchos de ellos

6 En el Perú el movimiento indígena amazónico se inicia el 1978, con la creación de "Central de Comunidades Nativas de la Selva Central del Perú" (CECONSEC); pero ya existía la "Federación de Comunidades Nativas de Ucayali y Afluentes" (FECONAU), el "Consejo Aguaruna y Huambisa" (CAH) y el "Congreso Amuesha"; en 1979 se forma la "Coordinadora de Comunidades Nativas de la Selva Peruana" (COCONASEP), la que en 1980 pasara a denominarse "Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana" (AIDSESP); el 1981 nace la "Organización Ashaninka del Gran Pajonal" (OAGP) y en 1983 la "Federación de Comunidades Nativas Campas de Satipo" (FECONACA); entre otras organizaciones. En América Latina el movimiento indianista se inicia hacia 1980. Ese año un grupo de activistas indianistas, ligados al "Consejo Mundial de los Pueblos Indios" (CMPI), se reunió en el Cusco en el Primer Congreso de Movimientos Indios de América, donde formaron el "Consejo Indio de Sudamérica" (CISA), que comprendió a casi todos los países latinoamericanos"; en 1984 AIDSESP y otras organizaciones impulsan la creación de la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), la que agrupa a más de 100 organizaciones indígenas de Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Brasil, Bolivia, Guyana, Surinam y Guyana francesa; además, coordina sus propuestas y acciones con nueve organizaciones nacionales de la amazonía; en 1993 se crea el "Enlace Continental de Mujeres Indígenas" (ECMI), con sedes en el norte, centro y sur de América. En esta época también aparecen ECUARUNARI y la "Confederación de las Nacionalidades Indígenas" en el Ecuador, la "Unión de Naciones Indias" del Brasil, la "Coordinadora Regional de los Pueblos Indígenas de México y América Central" (CORPI), entre otras. Producto de la articulación entre estas organizaciones, el 2005 se realiza en Lima la "Primera Asamblea de Nacionalidades y pueblos Indígenas Andinos", donde son incorporados los pueblos mapuches representados en el CITEM de Chile, los pueblos indígenas de Colombia organizados en la ONIC y la organización de pueblos indígenas argentinos de la ONPIA. Sobre esto ver Henry Favre *El movimiento indigenista en América Latina*. Ed. IFEA/CEMCA/Lluvia Editores. Lima, 2007. Pág. 146-148. También Luis Tejada Ripalda *Historia reciente del movimiento social étnico en el Perú*. Universidad del Pacífico. Lima, agosto del 2010. Inédito.

7 Manuel Antonio Garretón M. "La transformación de la acción colectiva en América Latina". Revista de la CEPAL. N° 76. Abril, 2002. Pág. 11-12. También Henry Favre "El movimiento indianista: fenómeno *glocal*". En *El regreso de lo indígena. Retos, problemas y perspectivas*. Ed. IFEA/CBC. Lima, 2009. Pág. 29. También Henry Favre *El movimiento indigenista en América Latina*. Op. Cit. Pág. 152 y ss.

tienen bajos rendimientos académicos, algunos se vieron obligados a abandonar sus estudios. Son precisamente estos problemas los que obligaron a las autoridades de la UNMSM a hacer una evaluación del programa y la posterior reforma de la MIAA; esto mismo inquieta ahora a otras instituciones, como la *Fundación Ford* y la *Fundación Equitas*, las que han venido realizando seminarios e impulsan investigaciones en diversos países para evaluar estos programas. A pesar que la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta" (UNE), es pionera en estos programas, llega un poco tarde a la evaluación; no obstante, su variedad de actores y amplitud de perspectivas son sumamente valiosas para el análisis global.

Ya ha pasado más de una década de iniciado este proceso, gracias al cual muchos jóvenes andinos, amazónicos y afrodescendientes se han formado como profesionales y técnicos en diversas especialidades. Sin temor a equivocarme puedo decir que gracias a estos programas se ha formado una amplia y representativa intelectualidad indígena y afrodescendiente. Esto es tan cierto que muchos de estos jóvenes profesionales ocupan cargos directivos en ONGs, son consejeros en los gobiernos regionales y tienen puestos directivos en las organizaciones indígenas de nivel regional y nacional⁸. Entonces, y a pesar de sus notables deficiencias, estos programas están dando sus frutos. Por ello que es necesario analizar y corregir sus errores para que se puedan consolidar y alcanzar sus objetivos. Para lograr esto último presentaré las experiencias de estas dos universidades. Ellas nos permitirán mostrar los aciertos y errores de sus programas, para luego proponer algunas alternativas de solución⁹.

8 Oscar Espinoza de Rivero "Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú". En Acceso a la educación superior en Chile y Perú. En *Revista de Inclusión Social y Equidad en la educación superior*. N° 2. Ed. Equitas. Santiago de Chile, Marzo, 2008. Pág. 107. Nota 30. Este mismo proceso también se observa en Ecuador y Bolivia. Sobre esto ver Moisés Suño Yapuchura *La Voz de una nación. Los aymaras de Lima Metropolitana. Caso Unicachi*. ED. CILA- UNMSM. Lima, 2008. Pag. 145-147.

9 A partir de este momento citare partes importantes de mi ensayo "Llegaron los *Chaymantas*. Avatares de la incorporación de jóvenes andinos, amazónicos y afrodescendientes en el sistema universitario peruano. Los casos de la UNMSM y La Cantuta". Universidad del Pacífico. Lima, julio del 2010. Inédito.

La UNMSM y sus estudiantes indígenas amazónicos

Los indígenas tocan las puertas

Si bien es cierto que el programa de incorporación de minorías étnicas al sistema universitario se inicia en La Cantuta hacia la década de 1950, este fue un caso aislado y estaba inmerso en la propia dinámica académica. En realidad este proceso comienza formalmente con los pasos que dio en 1998 la UNMSM.

El contexto histórico en la llamada "inclusión" de minorías étnicas se inicia esta marcado por dos hechos. En primer lugar, surge después del conflicto armado de enero de 1995 con el Ecuador y responde al balance que se hizo sobre el mismo. Dos fueron las conclusiones a la que se llegó: primero, que se habían producido muchas pérdidas humanas y quedaban gran cantidad de heridos y mutilados; segundo, que la mayoría de los que lucharon fueron jóvenes de las comunidades y pueblos indígenas amazónicos. En segundo lugar, logra instalarse expeditamente gracias a la Ley N° 26457 de "Proceso de Reorganización de las Universidades Estatales", promulgada por el presidente Alberto Fujimori el 25 de mayo de 1995. Esta ley permitió la intervención de las Universidades San Marcos y La Cantuta, pero además, daba todo el poder de decisión al Presidente de la Comisión Reorganizadora, pudiendo éste incluso ir contra las disposiciones legales que hasta ese momento regían la vida universitaria. Es decir, esta ley permitía al Presidente de la Comisión tomar las decisiones que creía conveniente, las mismas que tenían carácter de inapelables¹⁰.

A pesar que entre 1995 y 1998 muchos tomaron conciencia del aporte de los indígenas amazónicos en el breve pero lamentable conflicto con el Ecuador, eso no generó ningún resarcimiento o recompensa especial a este grupo étnico. Es recién en 1999 que, en un intento de reparación, la Universidad decide abrirles sus puertas, pero en realidad la iniciativa fue de las propias comunidades. Sobre esto, el doctor Manuel Paredes, en ese entonces presidente de la Comisión Reorganizadora, recuerda: "Fue así que tuve algunos contactos con algunos Apus... Acá había algunos procedentes de las etnias amazónicas que tenían comunicación radial con su respectivo Apu. O sea, el Apu mismo no estuvo acá, eran

10 Amplían el proceso de reorganización universitaria a las universidades estatales que lo requieran para regularizar o modernizar su organización. Ley N° 26457. *El Peruano*. Lima, jueves 25 de mayo de 1995.

dirigentes allegados o miembros de la directiva del Apu. Ellos nos hablaron de la situación y el interés que tenían los padres de familia para que sus hijos se formasen en la universidad... entonces les pedí que seleccionen algunos de los estudiantes egresados de algunas de esas escuelas y que a éstos podíamos hacerlos ingresar. Entonces señalé un 2% de las vacantes de todas las facultades de San Marcos... De todas maneras se les tomaba un examen especial, pero con mayores facilidades que el examen general que se hacía a los postulantes de San Marcos"¹¹.

Como se observa, la iniciativa vino de las comunidades y es sobre la base de esta demanda que el resarcimiento toma forma de proyecto. En efecto, frente a esta iniciativa, y conscientes de la deuda que tenía el país ante a estos pueblos y grupos étnicos históricamente olvidados, el 7 de enero de 1999 el Presidente de la Comisión Reorganizadora da la Resolución Rectoral N° 00115-CR-99, donde se crea la "Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos" (MIAA)¹². Según el doctor Manuel Paredes, el objetivo era "... que los ashánikas y en general de las diferentes etnias, volvieran a su lugar de origen y trasmitiesen... no para que transmitan sólo lo que han aprendido, sino que teniendo ya su propia formación pudiesen influir en el desarrollo de sus respectivas regiones, de su respectiva comunidad"¹³.

Entonces, en el corto plazo, San Marcos abrió sus puertas a quienes lucharon en el conflicto con el Ecuador, y particularmente a los jóvenes (muchos de ellos combatientes) de las comunidades indígenas amazónicas; pero en el largo plazo se pretendía iniciar un ambicioso proyecto que buscaba impulsar el desarrollo del país, con las nuevas generaciones de los pueblos y grupos étnicos más pobres y excluidos. Lo cierto es que a partir de ese momento se multiplicaron las solicitudes de comunidades amazónicas y Municipalidades, quienes solicitaban al Presidente de la Comisión Reorganizadora, el ingreso de sus hijos a esta casa de estudios.

Ahora bien, la MIAA tenía una particularidad en el ingreso: los postulantes amazónicos competían entre ellos por una determinada

11 Entrevista al Ex Presidente de la Comisión Reorganizadora de la UNMSM, Manuel Paredes. El 11 de mayo del 2010.

12 Archivo de la Oficina General de Admisión de la UNMSM.

13 Idem.

cantidad de plazas asignadas en cada escuela profesional; es decir, no daban el examen general con los demás postulantes, sino un examen particular donde ellos se disputaban determinadas vacantes. De esta manera la UNMSM iniciaba el proceso de incorporación de estos jóvenes, reconociendo las deficiencias académicas que traían desde el colegio.

Inicialmente se dispuso que la convocatoria y selección de estos jóvenes debieran hacerla conjuntamente las dirigencias de las comunidades nativas y los representantes de UNMSM, pero además, todo postulante debía tener los siguientes requisitos: haber terminado el colegio, ser natural de alguna comunidad, que sus padres vivan ahí y que sepan hablar la lengua de la zona. Además, tenían que tener los siguientes documentos: a) cartas de presentación del Jefe de sus comunidades o de la organización indígena, en la cual se especifique su membresía en ese pueblo indígena; b) partidas de nacimiento; c) carta de compromiso de retorno a la comunidad de origen; y d) copia del registro de su comunidad en el Padrón de Comunidades Nativas¹⁴.

En los hechos, la convocatoria y selección no fue como se esperaban. Varios de los testimonios recogidos muestran el entusiasmo e improvisación que marcó el inicio de este programa. En efecto, la convocatoria se hizo a través de los colegios, las municipalidades, la radio, etc; pero cuando se inicia el proceso de selección, se comprueba que muchos ya no vivían en las comunidades y hasta habían hecho sus estudios secundarios en las grandes ciudades; algunos ya estaban en Lima o en otra ciudad del país, estudiando o esperando postular a alguna universidad o instituto superior, por lo cual tuvieron que volver apresuradamente a sus pueblos y comunidades. La selección de los que postularían a la UNMSM lo hicieron algunas comunidades, en otros casos lo hicieron estudiantes sanmarquinos que estaban en la zona, pero en la mayoría de los casos se hizo en los colegios. Al final, se comprueba que no todos los estudiantes eran efectivamente comuneros ni todos indígenas; además, la selección no se hizo en las comunidades, ni entre ellas y los representantes de la UNMSM.

14 Oficio N° 140-AI-OGA-99. Oficio de Luis Montoya Ortega, asesor del Área de Inscripción de la OCA, a Juan Espinoza Blanco, Presidente de la Oficina General de Admisión. San Borja, 31 de mayo de 1990. También Catalogo Universitario y Prospecto de Admisión 2010.II. Pág. 74-75.

San Marcos abre sus puertas

Una vez en Lima los postulantes amazónicos fueron evaluados por una Comisión formada en la Oficina Central de Admisión (OCA). Esa Comisión verifico la membresía, para que luego puedan rendían el examen preparado para ellos¹⁵. Al final de la evaluación, la Comisión encontró una serie de problemas e irregularidades y presentó al Rector un informe muy revelador. Ahí se indica que mas de la mitad de los postulantes, a pesar que hubieran nacido en las comunidades, venían de pueblos o ciudades y no precisamente de comunidades nativas; tambien comprueba que varios de ellos, sin haber nacido en las comunidades ni vivir en ellas (pero con parientes, amigos o conocidos en ellas), fraguaron documentos de membresía comunera para ingresar a la Universidad a través de la MIAA. Además, afirman que la convocatoria no se hizo en forma apresurada, lo que perjudico a los estudiantes de las comunidades lejanas y beneficio a los de los centros poblados y ciudades; muchos de ellos decían ser aborígenes, pero no pertenecían a ningún grupo étnico, otros tenían parientes nativos, pero vivían en Lima e incluso no hablaban el idioma nativo; todos tenia un situación económica muy precaria; sus certificados de estudios revelaban muy bajos promedios; finalmente, muchos eligieron carreras profesionales que poco o nada tenia que ver con el desarrollo de sus comunidades o regiones¹⁶.

En realidad la MIAA fue un proyecto surgido del deseo de resarcimiento a los pueblos amazónicos, pero no tuvo un programa, estrategias ni metas a alcanzar. Como dice el propio doctor Manuel Paredes: "No había un proyecto al que teníamos que ajustarnos nosotros, sino que eso se fue formando, eso nació de la nada, para que poco a poco se organizase mejor. Así es como se ha realizado entre los años 98, 99 y 2000"¹⁷. Es mas, el proyecto nace y se implementa como un compromiso personal entre el Presidente de la Comisión Reorganizadora y algunos Apus de comunidades. Esto explica que no se haya hecho ningún convenio que refrendara el compromiso entre las partes. Como luego veremos, esta fue una ausencia que luego perjudico al programa.

15 Entrevista a Ángel Larrea, funcionario de la OCA. El 20 de abril del 2010.

16 Comisión Evaluadora de la UNMSM. Ruth Shady Solís y Alfonso Mendoza "Los aborígenes de la Amazonía: Admisión 1999". Informe adjunto al Oficio N° 140-AI-OGA-99. Archivo de la Oficina General de Admisión de la UNMSM.

17 Entrevista a Manuel Paredes. Op. Cit.

Ya en la Universidad comenzaron los problemas. El choque cultural que sufrieron mostró sus primeros resultados en los bajos promedios, cursos jalados, depresión, aislamiento. Fue así que la Academia Pre-Universitaria de San Marcos implementó un curso acelerado para ellos, con el cual se pretendía subsanar los vacíos en su formación. Pero la presión de estos cursos aumentó la confusión y agravaron el estado anímico de muchos de estos estudiantes. Además, los servicios de alimentación, salud y alojamiento no los atendía como un grupo con características socio-culturales especiales, lo que demandaba un trato especial. Es decir, la Comisión Reorganizadora creó la MIAA como un programa de "discriminación positiva", pero ella no fue vista ni completamente asumido así por todas las instancias administrativas de la universidad. Lo cierto es que el Comedor Universitario no les daba una atención especial; la Clínica comenzó dándoles un trato preferencial e incluso medicamentos gratuitos, pero luego esto fue desapareciendo, hasta llegar a tener que pagar el servicio y las medicinas; la Residencia fue solo para algunos previamente evaluados, por lo que la mayoría tuvo que ir a vivir en casas de parientes, amigos o alquilar habitaciones en las inmediaciones de la ciudad Universitaria. A esto se agregan las dificultades de aprendizaje y sociabilidad, lo que iba de la mano con la incomprensión y hasta maltrato de algunos profesores¹⁸.

Frente a estos problemas, el año 2002 los estudiantes amazónicos deciden organizarse y crean la "Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana" (AAUPI), la que a partir de ese momento los representa y defiende sus intereses frente a las autoridades de la universidad. Esta asociación comienza a funcionar con solo 50 estudiantes sanmarquinos, pero pronto incorpora a estudiantes de las universidades San Martín, La Cantuta, Ruiz de Montoya, entre otros centros de educación superior.

El 2003 la situación de estos estudiantes se hizo mas complicada. A inicios de ese año la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU) hizo la evaluación anual de los estudiantes becarios de la residencia universitaria. En esta evaluación se supo que había 46 estudiantes amazónicos en la residencia que tenían dificultades académicas y problemas de adaptación a las normas de convivencia. Pero había 16 de ellos que repetían permanentemente los cursos, no llevaban cursos

18 Sobre esto ver las entrevistas reproducidas en Luis Tejada Ripalda (ed.) *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMS*. Op. Cit.

obligatorios y la mayoría estaban sumamente atrasados en sus respectivas carreras. Frente a esto se decidió tomar dos acciones: primero, a los 16 se les solicitaría que abandonen las residencias; segundo, a los otros que mostraban dificultades se les conminaba a mejorar sus rendimientos académicos, caso contrario debían abandonar la residencia.

Frente a esto los dirigentes de AAUPI solicitaron una reunión con los miembros de la Comisión de Gestión de la OGBU. La reunión se hizo el 10 de agosto y el tema era "La situación real y la permanencia los estudiantes Amazónicos en las Residencias". A ella asistieron los responsables administrativos de las Residencias y los 174 estudiantes amazónicos de la UNMSM. Al cederles la palabra casi todos decían que la sociedad occidental nos los comprendía, que difícilmente entendían a los profesores, que tenían problemas de comprensión y lecto-escritura, que las autoridades no los escuchaban, que se sentían incomprendidos y abandonados... En general, decían que habían sido traídos desde sus comunidades y abandonados a su suerte en estas tierras, en esta cultura y que ahora los amenazaban con expulsarlos.

Esta reunión nos mostró que estábamos frente a un problema humano cuyo aspecto mas critico era la interculturalidad. Lo cierto es que en sus inicios este programa recibió todo el apoyo de la Comisión Reorganizadora, pero con el transcurrir de los años las dependencias de la Universidad se desentendieron. Cuando el 2001 asume el Rectorado el doctor Manuel Burga, la MIAA era muy poco conocida. Si hasta ese momento las diversas instancias de la UNMSM no habían tomado conciencia de la importancia del programa, la nueva administración prácticamente lo desconocía. Por lo menos ese fue mi caso como jefe de la Oficina Técnica del Estudiante (OTE). En esas condiciones, fue muy valiosa la reunión que tuvimos las autoridades y los estudiantes amazónicos en la OGBU, ya que nos permitió conocer este programa y puso en el tapete sus múltiples problemas. En todo caso, las consecuencias de su deficiente implementación estaban ante nuestros ojos.

Hacia la reforma integral de la MIAA

En esta primera reunión con los estudiantes los miembros del Comité de Gestión de la OGBU concluimos en que era necesario hacer un minucioso análisis de la MIAA. Es así que en plena reunión propusimos realizar lo mas pronto posible el "Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM", el que estaría organizado por la

OTE. Inmediatamente comunicamos al Rector lo que había sucedido y le solicitamos apoyo para realizar el Primer Encuentro. Sorprendido por las dimensiones del problema y conciente de la necesidad de resolverlo, acepto nuestra propuesta y mando agregar al presupuesto de la OTE, tres mil soles para realizar el evento; pero además, dio instrucciones a las dependencias de la Universidad que estaban vinculadas a la MIAA, para que apoyaran la realización del evento.

En julio del 2003 la OTE y AAUPI iniciamos los preparativos para realizar el Primer Encuentro. Desde el inicio nos plantemos dos tareas. La primera fue reunir y formar una red interna de cooperación con los responsables de la OGBU (que comprendía los comedores y residencias), la Clínica Universitaria y la Odontológica, el Instituto de Medicina Tropical, las Facultades de Psicología y Educación, el Instituto de Investigaciones Educativas, la Maestría en Estudios Amazónicos de la Unidad de Post grado de la Facultad de Ciencias sociales, el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAA); a todos ellos se suma la Asociación Interétnica de desarrollo de la Amazonía Peruana (AIDSESP). En la primera reunión de coordinación que tuvimos con ellos nos sorprendió la presencia de todos los citados, pero además, el entusiasmo que tenían frente a la posibilidad de dar solución integral a los problemas que enfrentaban los estudiantes amazónicos. En esa reunión muchos se enteraron de la MIAA y de sus dificultades, otros expusieron los diversos intentos que se habían hecho para afrontar estos problemas. Pero en la discusión todos reconocieron que entre los anteriores intentos y la presente propuesta había una diferencia sustancial: ahora era la alta dirección de la Universidad la que quería dar soluciones. Finalmente todos aceptaron hacer esfuerzos para el éxito del Encuentro. A partir de ese momento se realizaron reuniones mensuales donde se evaluaban los avances y se proponían las mejores vías para alcanzar los objetivos propuestos.

La segunda tarea era buscar mas recursos económicos para el Encuentro, pero además, intentábamos hacer una red externa de apoyo al proyecto. Fue así que solicitamos apoyo a Instituto Lingüístico de Verano, la Agencia Española de Cooperación Internacional, Telefónica, el Banco Interamericano de Desarrollo y Plus Petrol, entre otros. Para nosotros fue una sorpresa el rápido y entusiasta apoyo que recibimos de estas instituciones. Al inicio no éramos muy concientes de los alcances de nuestro proyecto, pero ahí descubrimos que el tema indígena concitaba

enorme interés en la cooperación internacional. Nosotros, sin realmente proponérselo, habíamos logrado con nuestro proyecto unir los cabos de una enorme red de cooperación con los pueblos indígenas, pero además, propiciábamos la multiplicación de los contactos y el fortalecimiento de esa red.

Es así que el 19 y 20 de septiembre del 2003 la OTE realizó el "Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM". Ahí se hizo el balance crítico de la MIAA y se propusieron iniciativas para resolver los problemas. Aquí no voy a relatar como se desarrolló este evento, porque esto ya lo he hecho en otros documentos¹⁹; pero si interesa mostrar algunas de sus aspectos mas resaltantes.

En este Encuentro se logra bosquejar la propuesta de reforma integral de la MIAA, pero ahora había que darle forma definitiva. Para eso la OTE realiza una serie de reuniones con los representantes de AUPPI, las facultades y dependencias de la Universidad directamente concernidas y representantes de algunas organizaciones indígenas. Después de varios meses de discusión se logra dar forma al "Proyecto de Formación de Profesionales y líderes Indígenas para el desarrollo sostenido de las Comunidades Nativas y de la Región Amazónica".

Es importante remarcar que este proyecto no fue elaborado por intelectuales o especialistas, sino por los propios estudiantes, cumpliendo los especialistas de la Universidad solo el rol de colaboradores. Además, se consideraba la participación activa de los estudiantes amazónicos en toda la arquitectura del proyecto de reforma. De otro lado, se partía considerando las deficiencias académicas de base de los amazónicos; es por eso que el proceso se iniciaba en el tercer año de secundaria. Para eso se propone la creación de "Colegios Pre-Universitarios Sanmarquinos" (COPUS) en las IVITA (Instituto Veterinario de Investigaciones Tropicales y de Altura) que tiene esta casa de estudios en las diferentes regiones del país.

El proceso se iniciaría con la firma de convenios entre la UNMSM, la Comunidades Nativas y los Gobiernos locales y Regionales. Concluidos

19 Par ver la propuesta integral de Reforma de la MIAA consultar Luis Tejada Ripalda Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM. Op. Cit. También "Los estudiantes indígenas amazónicos, la Universidad y el desarrollo nacional". En Pamela Díaz-Romero Caminos para la inclusión en la Educación superior. Ed. Fundación Equitas, OEI. Perú, septiembre del 2006.

sus estudios en el COPUS, los mejores estudiantes serían traídos a Lima para dar el examen de admisión para alcanzar las plazas que asigna cada Facultad para ellos. Al ingresar a la UNMSM el estudiante amazónico comienza su segunda etapa. A partir de este momento pasarían a ser atendidos en la Residencia Universitaria, los Comedores, la Clínica Universitaria y la Clínica Odontológica, y los Consultorios Psicológicos. Este nuevo programa debía contar con becas integrales para estos estudiantes, además de apoyo académico por parte de asesores calificados. Asimismo, se propuso adecuar algunas currículas a la realidad y necesidades de la amazonía. Finalmente, se propuso que este programa debía comprender, en un mediano plazo, a las comunidades alto-andinas y los pueblos afro-peruanos.

Finalmente, el 16 de febrero del 2004 la directiva de AUPPI, en coordinación con la OTE, presentó el nuevo proyecto al doctor Manuel Burga Díaz, Rector de la UNMSM. Después ser aceptado por el Rector, comenzamos a buscar el financiamiento nacional e internacional para implementarlo.

Las vicisitudes de la implementación

En marzo del 2004 nos pusimos en contacto con Priscilla Settee, Directora del *Indigenous Peoples Program*, de la *University of Saskatchewan*, quien aceptó ser "partenaire" externo de la UNMSM en el proyecto y presentarlo a la Agencia CIDA de Canadá. Para ello, nos dijo, era indispensable tener un "partenaire" nacional. Es así que conversamos con Hugo Chávez Arevalo, en ese entonces presidente de la empresa pública *Petro Perú*, y logramos comprometerlo en el proyecto. Finalmente, en mayo del 2004 se hizo una reunión pública en el Colegio Real, donde asistieron el Presidente y el Gerente General de *Petro Perú*, las más importantes autoridades de la UNMSM, AIDSEP, AAUPI, *Plus Petrol* y representantes de otras instituciones vinculadas a la Amazonía. Ahí *Petro Perú* firmó un compromiso con San Marcos para apoyar el proyecto, lo que fue clave para la aprobación del proyecto por parte de la Agencia CIDA.

En enero del 2005 la OTE de la UNMSM y el *Indigenous Peoples Program*, de la Universidad de *Saskatchewan*, dimos forma final al proyecto y lo presentamos a la Agencia CIDA de Canadá. Finalmente, el mes de junio CIDA aprueba el proyecto, el que se inicia en julio del mismo año.

Lo que llamó la atención a las autoridades de la UNMSM en la aprobación del proyecto, es que el Instituto *Indigenous Peoples Program* aparecía como única administradora de los fondos y coordinador general del proyecto, a pesar que en el proyecto se estipulaba que ambas instituciones administrarían los fondos. Esto contradecía los acuerdos iniciales hechos entre la UNMSM, AAUPI y *Petro Perú*. Como este apoyo financiero era indispensable para iniciar la implementación, tuvieron que aceptar esta situación. Frente a esta situación la OTE tuvo que renunciar a participar en el proyecto porque, en esas condiciones, la implementación iba contra el mismo proyecto. Al final, bajo la dirección de la Universidad de *Saskatchewan* y la administración de la señora Norka Moya, se inicia el "Proyecto de formación de profesionales y líderes indígenas amazónicos para el desarrollo sostenido de las comunidades nativas y de la región amazónica peruana".

Poco después de iniciado el Proyecto comenzaron los problemas. El más importante fue que en mayo del 2006 se hicieron elecciones en la UNMSM y hubo cambio de Rector y demás autoridades. Lamentablemente la nueva administración, lejos de apoyar el proyecto, prácticamente lo dejó en las manos la administradora. Al respecto, nos dice Gustavo Solís, en ese entonces director del CILA: "Hubo crisis de administración porque en la práctica San Marcos ya no participaba, entonces todo quedó en manos de la universidad de *Saskatchewan*, a través su representante aquí en el Perú, la señora Norka. Entonces, no hubo una co-dirección. En realidad el cambio de rectores facilitó lo que era el interés de la persona puesta por la universidad de *Saskatchewan*... La gente de San Marcos, que estaba directamente involucrada en eso, que era del CILA, que es la que conoce a los pueblos indígenas, decían que no podían estar en un proyecto donde no se respete el proyecto inicial, donde los indígenas no sean un componente central en la toma de decisiones"²⁰.

De otro lado, en el examen de ingreso del 2006 se produce un drástico recorte de las vacantes. Lo que sucedió es que muchos decanos decían que el bajo rendimiento de los estudiantes amazónicos los convertía en "alumnos problemas", lo que justificaba el recorte de las vacantes. El problema se originó porque ni en la gestión de Manuel Paredes ni la de Manuel Burga se preocuparon en hacer convenios con las comunidades, gobiernos locales y/o organizaciones indígenas, donde se definieran

20 Entrevista a Gustavo Solís. El 8 de abril del 2010.

las compromisos y responsabilidades e indicara los objetivos. En ese sentido, el proyecto dependía de la buena voluntad de las autoridades universitarias, pero ellas no estaban obligadas a mantenerlo ni apoyarlo. Frente a esta situación la señora Norka Moya logra que los decanos reconsideren su decisión y aumenten las vacantes. Ese fue un importante logro de la nueva gestión.

Poco después la administradora pide al presidente de AUPPI la firma de un convenio coherente con las acciones que estaba tomando, pero como este era diferente al inicialmente acordado entre AUPPI y la UNMSM, no acepto firmarlo. En esas condiciones, los estudiantes de AUPPI le retiran el apoyo al proyecto, lo que luego es seguido por AIDSESP, el CILA y otras organizaciones que habían participado desde su concepción. La situación se agrava cuando meses después el Presidente de *Petro Perú*, Hugo Chávez Arevalo, fue cambiado y la nueva administración no honró el compromiso asumido por la anterior gestión. Al final los costos del proyecto fueron asumidos en su totalidad por la UNMSM y la Agencia CIDA de Canadá.

En términos generales, la administradora impulso talleres de auto-estima y contrato como asesores a algunos estudiantes amazónicos de los últimos ciclos. Pero esto no era suficiente porque ellos esperaban que se becara a todos. Asimismo, los testimonios de algunos estudiantes indican que la administradora del proyecto cometió una serie de errores. Uno de los más importantes era su comportamiento autoritario, lo que terminó excluyéndolos de la gestión de un proyecto que paradójicamente debía incorporarlos, en condiciones de igualdad en el sistema universitario. En los hechos, se anuló el inicial carácter participativo del proyecto y la administradora pasó a monopolizar las decisiones. Esto explica que el programa tuviera poca o nula capacidad de convocatoria, así como la posterior desaparición.

Si se compara el proyecto inicial y la forma como se quiso implementar, se puede entender porque el movimiento indígena, y particularmente los estudiantes amazónicos, rechazan el término "inclusión" y prefieren hablar de "incorporación". En el proyecto ellos eran respetados y aceptados en sus diferencias sociales, étnicas y culturales, convirtiéndose en actores de primera línea; es decir, su accionar era visto como protagónico en la implementación y seguimiento del programa. Desde esa perspectiva, era un grupo humano que se incorporaba en condiciones de igualdad a la comunidad sanmarquina. En la implementación aparecían como

metidos en un orden social y una cultura ya definida e incuestionable; obligados a negar sus diferencias étnico-culturales y subordinarse a un sistema universitario que no los entiende, pero que tenían que aceptar.

Frente a esos problemas y los magros resultados obtenidos, la cooperación canadiense abandono el "Proyecto de formación de profesionales y líderes indígenas amazónicos para el desarrollo sostenido de las comunidades nativas y de la región amazónica peruana". Nosotros creemos que tres fueron los principales errores. Primero, si la mayor fortaleza del proyecto fue su carácter horizontal y participativo, su mayor debilidad estuvo en su implementación vertical y excluyente. Segundo, esto no solo le quito representatividad y capacidad de convocatoria, sino además, deshizo las redes institucionales que habíamos logrado tejer. Tercero, la UNMSM no se preocupó en formalizarlo a través de convenios con los principales actores (estudiantes, comunidades, gobiernos locales y organizaciones indígenas). Cuarto, como consecuencia de esto último, las dependencias (particularmente las facultades y diversos servicios) de la Universidad no hicieron suyo el proyecto; además, el cambio de Rector y otras autoridades significó el paso del interés al desinterés y luego al abandono.

Como podrá entenderse, los problemas generados no pueden ser adjudicados al proyecto, sino de la forma como se implementó. En todo caso, este rápido balance muestra errores que los programas que actualmente existen en el país, no deben volver a cometer.

“La cantuta” y sus estudiantes andinos, amazónicos y afrodescendientes

Los inicios en los ‘50

La historia de la incorporación de las minorías étnicas al sistema universitario, encuentra en la Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” a la institución educativa más antigua en estos menesteres²¹. Este programa surge de las prácticas académicas que hacen los

21 En esta parte volveré a utilizar parte de la información que presento en la investigación “Llegaron los *chaymantas*. Avatares de la incorporación de jóvenes andinos, amazónicos y afrodescendientes en el sistema universitario peruano. Los casos de la UNMSM y La Cantuta”. Universidad del Pacífico. Lima, junio del 2010. Inédito.

estudiantes de los últimos ciclos en las comunidades²². Es sobre estas prácticas que en la década de 1950 se comienza a incorporar a algunas minorías étnicas y sectores populares de todo el país, a la educación superior. Sobre esto recuerda la profesora Rosa Amelia Rosales, antigua beneficiaria de este programa: "... se hacía un examen de admisión a nivel nacional y enviaba a cada uno de los departamentos del país a sus representantes para hacer la selección de sus mejores alumnos. Los mejores alumnos eran captados por la Universidad y eran los que venían a formarse como profesores aquí a la capital... La Cantuta tenía los mejores cuadros del país... éramos un *súmmum* del Perú. Venían de los 24 departamentos..."²³. Con el transcurrir del tiempo este programa logro formar una fraterna comunidad de provincianos, en medio de una realidad social y cultural diferente a la de sus orígenes.

En esa época el proceso de admisión para estos jóvenes provincianos era directo, es decir, competían entre ellos por las plazas asignadas previamente. Además, se les daba becas integrales, las que consistían en alimentación, alojamiento, salud y acceso gratuito otros servicios. Uno de los aspectos más importantes de este programa fueron las tutorías que tenían estos estudiantes, las que eran realizadas por docentes designados por la propia Universidad²⁴.

Pero ese programa estaba dirigido sólo a los andinos y sectores populares de las ciudades. Esto intentó cambiarse a inicios de la década de 1990, cuando se trata de incorporar a los indígenas amazónicos. Para ello se hicieron las primeras coordinaciones y se firmó convenios con algunas comunidades, pero esto se truncó porque en 1995 se produjo, como en San Marcos, la intervención a La Cantuta. La Comisión Reorganizadora desarticuló este tradicional programa y desconoció los avances que se hizo para perfeccionarlo; además, expulsó a muchos profesores, entre los cuales se encontraban los que estaban comprometidos con el programa. Así, durante la intervención, que va de 1995 a 2001, La Cantuta no continuó con esta antigua practica que hizo de ella un caso de acepción en la historia de la incorporación de los grupos sociales y étnicos excluidos históricamente del sistema universitario.

22 Entrevista a María Amelia Rosales. El 17 de mayo del 2010.

23 Idem.

24 Idem.

El programa se reinicia

Cuando en 2001 cae el gobierno de Fujimori y se disuelve la Comisión Reorganizadora en La Cantuta, se reinicia con fuerza este programa. En efecto, el 2002 asume el Rectorado el Doctor Manuel Solís Gómez, quien da un nuevo y vigoroso impulso a este antiguo programa. Para esto visito a las comunidades y las invito a seleccionar y enviar a sus hijos a La Cantuta. Al respecto, recuerda: "Primero se viajó allá, conversamos, dialogamos, les señalamos que ellos tenían que tener toda su documentación en regla... Primero hicimos convenio con cuatro comunidades y después se hizo masivo el asunto. Trabajamos por distritos: hicimos convenios con las comunidades del VRAE, en Santa Rosa, con la gente de Quimbil, con la gente de Pichari y las zonas aledañas en la provincia de La Mar... Por momentos fueron hasta 150 que venían del VRAE, en los años 2003, 2004"²⁵.

La visita del Rector Solís atrajo el interés no solo de las comunidades, sino también de las municipalidades del Valle del río Apurímac y Ene. Lo mismo se hizo en el departamento de San Martín. A partir de ese momento La Cantuta establece relaciones permanentes con dirigentes comunales, de organizaciones de base y alcaldes, con quienes definen responsabilidades y firman los convenios respectivos. Esa fue la lógica de funcionamiento entre el 2002 y el 2007, durante la gestión del Dr. Manuel Solís. Sobre esto recuerda el estudiante shipibo Clever Mahua: "Entonces la FECONAU ayudaba para todos... En el 2007 es el último convenio que ya hemos tenido... nos dicen 'hasta ahí no más se quedó este convenio, nada más'. Ya no les daba su propina, ahora ya no da"²⁶.

En efecto, el 2007 se hacen elecciones en La Cantuta y la nueva gestión no dio la importancia que este programa requería. Visto como un programa mas, el 24 de enero del 2007 las nuevas autoridades aprueban la Directiva N° 003-2007-R-UNE, que tiene como objetivo "establecer los mecanismos necesarios que permitan la suscripción de convenios de cooperación"²⁷. De esta manera se uniformizan los convenios, pero al mismo tiempo se facilita la realización de estos²⁸. Con ello se burocratizaron los procedimientos, pero al mismo tiempo se

25 Entrevista a Manuel Solís Gómez, ex Rector de La Cantuta. 22 de mayo del 2010

26 Entrevista a Clever Mahua. 17 de junio del 2010.

27 "Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional de la UNE con la Comunidad Campesina de Margos". Resolución Rectoral N° 0325-2008-R-UNE. Chosica 18 de febrero del 2008.

28 Oficina de Cooperación Técnica Internacional "Requisitos para realizar convenios".

eliminó el contacto previo entre las autoridades universitarias y los otros actores, la definición de los compromisos y de responsabilidades, así como el trato y seguimiento personalizado que le había dado el anterior Rector. Con este modelo de convenio único agilizaban los trámites, pero esto propició la desconexión entre La Cantuta y los actores involucrados (comunidades, gobiernos locales y organizaciones de base). En esas condiciones, se propició la desconexión entre los actores, se debilitaron las responsabilidades y se dio paso a que algunos se negaran a cumplir con los compromisos contraídos con anterioridad. De esta manera comenzaron a desvirtuándose los convenios.

El año 2006 se firma un convenio marco entre La Cantuta y el Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afrodescendientes (INDEPA). Con esto se abren las puertas a los afrodescendientes, ya no individualmente (como se hacía), sino como grupo étnico²⁹. En realidad, este convenio fue pensado para que beneficie a los afrodescendientes, pero en los hechos se incorpora a diversos grupos étnicos que viven junto a ellos³⁰. Se puede decir que es comprensible y hasta justificable que gracias a este convenio se hayan incorporado jóvenes andinos, amazónicos e incluso ciudadanos, pero con ello los afrodescendientes perdieron su carácter de grupo étnico objetivo, que es lo que inicialmente se buscaba. Entonces, este convenio se aplica bajo dos criterios: el primero es étnico cultural y corresponde a las comunidades y pueblos amazónicos; y el segundo territorial, que corresponde a los pueblos afrodescendientes, pero que también beneficia a andinos e incluso jóvenes ciudadanos de la costa y sierra.

La “beca”

Antes de comenzar esta parte de mi exposición, quisiera decir lo siguiente. Entre los meses de enero y junio del presente año busque información sobre los convenios y los llamados becarios de La Cantuta. Lamentablemente no se nos dio la información estadística que solicitamos, pero se nos entregó la Revista *Cooperación*, editada por la Oficina Cooperación Técnica. Ahí se dice que esta casa de estudios tiene 24 convenios con diversas instituciones educativas y gobiernos

29 Entrevista a Oswaldo Bilbao. El 12 de abril del 2010.

30 Entrevista a Hermes Palma, funcionario del INDEPA. El 20 de mayo del 2010.

locales³¹. No obstante, solo la mitad de ellos se enmarca en el presente programa.

Durante esta investigación pude entrevistar al ex Rector Manuel Solís y a la profesora María Rosales Papa, quienes me brindaron importante información sobre el origen y evolución de este programa. Además, el 17 de junio la profesora Rosales tuvo la gentileza de reunir a 12 de ellos para que los pueda entrevistar. Solo pude entrevistar a los siguientes: Luis Ricardo Tingo Parra, estudiante mestizo del Convenio INDEPA; Sam Hener Petra Inti, estudiante shipibo del Convenio INDEPA; Chari Romas, estudiante awajún del Convenio INDEPA; Cinthya Carcasi, estudiante aymara del Convenio Wuara-Wuara; Clever Mahua, estudiante shipibo del Convenio FECONAU; Michel Andy Lujan, estudiante quechua del Convenio AMUVRAE; Anthony Manrique, estudiante jaqaru, del Convenio AISA Colca; Alex Lomas Majín, estudiante shipibo del Convenio APRONARU y a Edgard Quispe Córdova, estudiante quechua del Convenio AAEVRA. Es sobre la base de esas entrevistas que ahora presentamos la realidad en que viven estos estudiantes y la forma en que se implementan estos convenios.

Si se asume que la beca es el estipendio o pensión temporal (para alimentación, alojamiento, materiales educativos, etc.) que se concede a alguien para que continúe o complete sus estudios³², entonces no se pueden decir que estos estudiantes son becarios. ¿Pero en que consiste la llamada "beca"? En realidad esa "beca" consiste en la supresión de los costos para postular y bolsa de trabajo para aquellos que obtengan mas de 14 puntos de promedio en sus cursos, lo que limita su acceso a la mayoría. Además, se da alojamiento solo a las mujeres, siendo excluidos los hombres. Sin embargo, no todas las chicas de convenios son aceptadas en la Residencia Universitaria ya que tienen que postular con otras estudiantes. En esas condiciones, el ser estudiantes de convenios y ser provincianas y sin familias en Lima, no les da ningún beneficio adicional; es decir, no son "discriminadas positivamente". En cuanto a la alimentación y la salud sucede lo mismo. Ellos tienen acceso a estos servicios, pero lo hacen como cualquier estudiante de esta casa de estudios.

31 Sobre esto ver María Rosales Papa "Beneficios de los convenios con las comunidades andino amazónicas y la educación inclusiva". También "Convenios UNE consolidan propuesta pedagógica". Ambos artículos en la Revista *Cooperación*. Oficina de Cooperación Técnica de La Cantuta. Año 1. N° 1. Abril del 2010. Pág. 4-7.

32 Diccionario de La Lengua Española. Decimonovena Edición. Madrid, 1970. Pág. 174.

La "beca" del INDEPA comprende solo el aval que esta institución da al alumno frente a La Cantuta, lo que le permite postular en esa modalidad, facilitando así su ingreso. No obstante, nos dice Hermes Palma: "El propósito del acuerdo era que tuvieran beca completa, exoneraba del examen de admisión, alojamiento, que hay en La Cantuta, alimentación y de repente parte del material educativo. Pero al final el acuerdo se firma sobre la base de que inicialmente fueran exonerados del examen de admisión y que progresivamente este convenio podía irse mejorando...³³. Puede pues concluirse en que el convenio entre el Estado y La Cantuta solo se circunscribe al aval que hace el INDEPA a estos estudiantes.

En conclusión, la "beca" que ofrecen estos convenios consiste en lo siguiente: el aval de ser miembro de una comunidad o grupo étnico, un pago mínimo para la matrícula, el desayuno, almuerzo y cena, lo que por lo demás se ofrece a todos sus estudiantes. Entonces, el apoyo que se les da es mínimo y no cubre los otros gastos para solventar sus estudios, como son en salud, vestimenta, alojamiento, fotocopias, libros, distracciones, etc.

Los convenios se desvirtúan

En los últimos años los convenios, lejos de perfeccionarse, se fueron masificando y desvirtuando. La Cantuta ha realizado muchos convenios, pero esto ha generado una serie de problemas. El primero es administrativo, ya que la Universidad no puede centralizar la información sobre estos estudiantes, ver en que estado se encuentran social y académicamente y menos aun hacer el seguimiento al programa. El segundo problema esta vinculado a la implementación. En efecto, no hay una sola metodología que permita uniformizar criterios para la convocatoria, selección e ingreso; ni identificar, asignar y evaluar los compromisos para el sostenimiento de los alumnos beneficiados. Al respecto, el estudiante Fernando Bernaola Leyva, del convenio con INDEPA, nos dice: "El ingreso es de acuerdo a cada convenio. No todos tenemos el mismo modelo... Por ejemplo, los de la selva tienen otro ejemplo, los de aymaras tienen distinta forma de hacer ingreso... Cada convenio tiene su forma específica y lo pueden ir cambiando,

33 Entrevista a Hermes Palma. Funcionario del INDEPA. El 20 de mayo del 2010.

lo modifican, no hay ningún inconveniente en hacer eso. No hay un modelo específico para nosotros guiarnos..."³⁴.

Esta situación ha generado una serie de anomalías, muchas de las cuales están vinculadas al escaso número de vacantes asignadas por La Cantuta a los convenios. En principio, ha generado competencia y conflictividad entre los municipios y entre estos, las comunidades y organizaciones de base. En segundo lugar, a pesar que la Universidad asigna determinadas vacantes por convenio, varios de estos traen mas postulantes que los que deben, lo que genera tensas negociaciones de ultima hora entre la Universidad y los convenios deseosos que ingresen la mayor cantidad de sus hijos; al final, el aumento de postulantes reduce la cantidad de cupos y produce fricciones entre los convenios. Tercero, la facilidad de hacer convenios ha permitido que algunas personas, grupos e instituciones hagan negocios con ellos (algunas realizan cobros indebidos ya sea para la inscripción, ser pre-seleccionados, para cursos preparatorios pasajes, etc.), desvirtuando completamente los objetivos del programa³⁵. Finalmente, el consecuente aumento de alumnos de convenios ha agravado la escasez de recursos en una universidad pobre como La Cantuta. Como podrá entenderse, esto produce permanentes conflictos en el Comedor entre los estudiantes de convenios y los que no lo son³⁶.

De la convocatoria a la Admisión

Cuando en el 2002 se reimplantó este programa, la selección de los futuros estudiantes lo realizaba la misma comunidad o gobiernos locales, con el apoyo de La Cantuta. Sobre lo primero nos dice el ex Rector Manuel Solís: "La selección era propia de ellos. Los padres y el Comité de Ancianos, ellos proponían como criterios a quien tenía mayor identificación con la comunidad, el que tenía esa vocación de servicio, tenía también las aspiraciones y un promedio aceptable en sus estudios secundarios, para poder seguir la carrera con éxito en la universidad. Una vez que llegaban a la universidad entraban por ingreso directo"³⁷. Sobre lo segundo, nos dice la profesora María Rosales: "En esa época la Universidad fue a hacer un examen de admisión en las mismas

34 Entrevista al estudiante Fernando Bernaola Leyva. El 6 de mayo del 2010.

35 Sobre esto ver la entrevista al estudiante Edgard Quispe. El 6 de mayo del 2010.

36 Entrevista a Michel Andy Lujan. Del 6 de mayo del 2010.

37 Entrevista a Manuel Solís Gómez, ex Rector de La Cantuta. Op. Cit.

comunidades. La universidad seleccionó los estudiantes y estos llegaron así por ese convenio entre La Cantuta y la comunidad..."³⁸.

Ahora la convocatoria se hace a través de los periódicos, la radio, los colegios o a través de los municipales y organizaciones de base. Aquí vemos dos ejemplos diametralmente opuestos: de un lado están las convocatorias que son bastante informales y apresuradas; de otro lado, las que están planificadas desde el inicio. En realidad la convocatoria es sumamente importante porque esta directamente relacionada con la selección de los mejores postulantes. En efecto, si no hay una buena difusión o si esta no llega a todos los pueblos y comunidades, los beneficiados son los que disponen de esa información (casi siempre los que viven cerca de las ciudades, los que tiene amigos o familiares entre los dirigentes u organizadores, etc.), quienes no son necesariamente los más idóneos para este programa. Estos problemas en la convocatoria están presentes desde el inicio de este programa y aun no se ha podido corregir.

Cuando preguntamos a estos estudiantes cómo fueron seleccionados, las respuestas que nos dieron fueron diversas. Algunos dicen haberlo sido en los colegios, otros en las comunidades, municipios e incluso iglesias; pero hay un grupo considerable de ellos que afirman no haber sido previamente seleccionados y que llegaron a Lima directamente a dar el examen de admisión. Este desorden en la forma de seleccionar de los postulantes a La Cantuta es una grave deficiencia del programa ya que no garantiza el cumplimiento de uno de sus principales objetivos: seleccionar y educar a los más idóneos estudiantes de los pueblos y grupos étnicos históricamente excluidos del sistema universitario.

El arribo a Lima presenta otros problemas. Los testimonios recogidos indican que los convenios no cubren el traslado de los estudiantes. Generalmente ellos pagaron sus pasajes, e incluso algunos dicen que tuvieron que pagar el pasaje de los responsables de los convenios que los acompañaron desde sus pueblos hasta la capital. En ese sentido, la manera como llegan a Lima depende de sus propios recursos y de la responsabilidad de los responsables de los proyectos; además, el arribo puede ser adecuado si ellos tienen suficientes recursos económicos y si son acompañados por los responsables; o inadecuada si no tienen

los suficientes recursos, no son acompañados por los responsables del convenio y no tienen quien los reciba en Lima o Chosica.

El proceso de admisión ha evolucionado en el tiempo y ha dependido en gran medida del aumento progresivo de los postulantes por convenios. Aquí vemos tres modalidades: 1.- el ingreso directo con plazas previamente asignadas; 2.- el ingreso por examen inter-convenios para obtener cupos por especialidad; y 3.- el examen de admisión general.

En la primera modalidad de ingreso, implementada en la gestión del ex rector Manuel Solís, se asignaba a cada convenio una determinada cantidad de plazas, es decir, los postulantes no tenían que disputarse las plazas porque estas ya estaban disponibles³⁹. Eso fue modificado debido al bajo nivel académico de los postulantes, lo que obligó a las autoridades a implementar un ciclo propedéutico de tres meses en la Academia Pre Universitaria de La Cantuta, con el objetivo de nivelarlos académicamente. Ahora los postulantes tenían que pagar 800 soles por este nuevo servicio. Hacia el 2005 los convenios ya se habían multiplicado, lo que aumentó la cantidad de postulantes y redujo proporcionalmente las vacantes disponibles. Esto hizo imposible el ingreso directo y se pasó al examen inter-convenios para acceder a los cupos asignados. Si en esta segunda etapa no lograban un cupo, pasaban al examen general.

Los servicios de La Cantuta

Durante el gobierno de Alberto Fujimori se decía que en La Cantuta se refugiaban muchos terroristas de Sendero Luminoso, por lo cual se la intervino y como una de las medidas de control se derrumbó el pabellón donde se encontraba la residencia de hombres, dejándose solo el de mujeres. Cuando en el 2002 se retoma el programa, las autoridades de La Cantuta indicaron que solo se daría alojamiento a las estudiantes mujeres, esperando que las comunidades, organizaciones y gobiernos locales, con quienes se harían los convenios, debieran asumir el alojamiento de los varones.

Pero no todas las estudiantes de convenios acceden a la residencia, porque tienen que competir con otras estudiantes de la Universidad Esto

39 Entrevista a Manuel Solís. Op. Cit.

puede ser visto como justo, pero entre unas y otras hay una situación que hace la diferencia: el lugar de procedencia y la cercanía familiar. Sobre esto afirma el alumno Lujan: "Si vemos a la residencia, también hay personas que son de acá de Lima y están en la residencia. Eso es algo que no es dable porque uno viene de provincia, de lo más profundo, de la amazonía de la sierra a estudiar y a las justas puede pagar su pasaje... No debería ser así"⁴⁰.

Aquí vemos pues aparecer una serie de desigualdades: en principio, al tener acceso a la residencia solo las mujeres y no los hombres, pone en condiciones desfavorables a estos últimos; segundo, la lejanía y falta de apoyo familiar de los estudiantes migrantes que vienen por convenio, pone a estos en condiciones desventajosas frente a los que tiene familiares en Lima o Chosica. Quienes no tienen alojamiento, que son la mayoría, su permanencia en el sistema universitario se hace extremadamente difícil. Algunos se juntan y alquilan cuartos en las inmediaciones del La Cantuta, otros viven en casas de amigos o familiares y hasta hay un grupo de ellos que están permanentemente mudándose de un lugar a otro. Para pagar el alquiler muchos tienen apoyo de sus padres o familiares, pero otros tienen trabajar por horas para pagarlo. Esto obviamente les quita tiempo y energía para estudiar.

En lo que respecta a la alimentación también se observan problemas. Como dijimos, la masificación de los convenios, y por tanto aumento de alumnos en la Universidad, generó dos problemas: escasez de alimentos y enfrentamientos entre los estudiantes. Estos enfrentamientos se producen en el desayuno y almuerzo, pero no en la cena. Esta última es solo para los estudiantes de convenios. En ese sentido, la "beca" se circunscribe solo a la cena, porque el desayuno y almuerzo lo da La Cantuta a todos sus estudiantes.

Esto mismo sucede en el campo de la salud. En efecto, al inicio del programa les ofrecía gratuitamente este servicio e incluso medicinas gratis con su Centro Medico. Pero hacia el 2007 este servicio perdió su carácter prioritario y gratuito para ellos, pasando a ser pagado, como lo hacen todos los estudiantes de esta casa de estudios.

40 Entrevista a Michel Andy Lujan. Op. Cit. En Conversatorio.

Como podrá comprenderse, las asesorías o acompañamiento académico es clave para el éxito de estos programas. Es por eso que cuando el 2002 se reinicia el programa, este servicio fue reforzado. Sobre esto nos dice el ex Rector Manuel Solís: "Cada 10 o 15 alumnos tenían un acompañante en matemáticas, en comunicación, en informática... Los consejeros académicos eran profesores jóvenes, auxiliares o jefes de práctica... se les pagaba, tenían descarga de horas académicas y todo, no era un trabajo gratuito, era el trabajo en horas de clases... Era formal, se registraba asistencia, registrábamos qué estudiantes estaban en aulas, a qué hora llegaban, había control... pero había mucha voluntad"⁴¹. Si esto es cierto, los testimonios recogidos indican que hace muchos años que este servicio no existe. Lo que ahora existe es un apoyo académico espontáneo que se da a dos niveles: entre los mismos estudiantes (entre los de convenios y entre estos y los demás estudiantes) y el apoyo que los profesores puedan buenamente brindarles.

Frente a los problemas y necesidades, la organización...

Los convenios en cuestión

En términos generales, los testimonios recogidos muestran la siguiente realidad: son pocos los convenios que cumplen con sus compromisos; hay algunos que al inicio cumplían y ahora ya no lo hacen; finalmente están los que nunca lo hicieron. En realidad, nos dicen, estos dos últimos son la mayoría.

Nosotros no hemos podido encontrar a los estudiantes cuyos convenios si cumplen con sus compromisos, no obstante, estos existen. Al respecto, Edgard Quispe nos dice: "Algunos alcaldes de los distritos del Valle Río Apurímac todavía visitan a los chicos. En vacaciones de enero, febrero, marzo, les da un trabajo adicional. Entonces ahí se ganan un poco de dinero para que vuelvan. ... Ejemplo, el distrito Cuturi, en La Convención, Cusco..."⁴². Sobre lo mismo nos dice Michael Lujan: "Yo había visto que otros chicos que vienen de otros pueblos, la municipalidad les cubría el gasto. Los que venían de Chanchamayo la municipalidad les pagaba

41 Entrevista a Manuel Solís. Op. Cit.

42 Entrevista a Edgard Quispe.

cuarto, las copias, todas las necesidades"⁴³. Sobre los que cumplieron relativamente con sus compromisos y ya no lo hacen, nos dice Lujan: "Al principio los alcaldes venían cierto tiempo, a fin de ciclo venían todos los alcaldes a ver cómo estaban los chicos, a ver las notas y todo eso... Nos reunían y decían: 'saben qué chicos, va a haber una reunión'. Así nada más, para informarnos, pero nunca apoyan..."⁴⁴.

Finalmente están los convenios que no los apoyan. Los siguientes comentarios ilustran bien en que estado se encuentran: Sobre el convenio Wuara-Wuara, "La asociación no cubre nada. Hasta la actualidad no cubre nada... Económicamente no nos ayudó en nada"⁴⁵; respecto al convenio FECONAU, "... nada nos ha ayudado, con ningún centavo... Me parece que no les interesa. Solamente se quedó así a partir del 2007"⁴⁶; referente el convenio AMUVRAE, "No nos da nada... La beca nada más, el examen y eso es todo"⁴⁷; en el convenio AINSA-Colca, "Todo corre por nuestra cuenta. En un principio estaban pensando nada más, pero eso quedó en idea, en palabra. 'Les ponemos el cuarto, les ayudamos en la comida, perfecto', pero en concreto no nos apoya en nada. La municipalidad de la comunidad nos deja de lado"⁴⁸; con respecto al convenio APRONARU, "El convenio no te ha dado nada. Nada más, traernos nada más... Nosotros no contamos con apoyo de nadie"⁴⁹; y sobre el convenio AAEVRA: "El convenio no apoya, nada, nada... Ahora la esperanza no hay, francamente, de nada"⁵⁰.

Esta lamentable situación en la que se encuentran los estudiantes de convenio puede deberse a la negligencia o falta de interés de algunos dirigentes comunales y alcaldes responsables, pero La Cantuta también tiene responsabilidad en esto. Aquí puede hablarse del indiscriminado aumento de los convenios, la burocratización y falta de seguimiento de los mismos, entre otros problemas. Pero hay un hecho que parece haber generado estas anomalías: del 2005 en adelante esta Universidad restó interés a este programa, provocando desorden, mala implementación y no cumplimiento de los compromisos asumidos por los diversos responsables. Esto generó un deterioro progresivo del programa, hasta

43 Entrevista Michael Lujan. Op. Cit.

44 Entrevista Michael Lujan. Op. Cit.

45 Entrevista a Cynthia Carcasi. Op. Cit.

46 Entrevista a Clever Mahua. Op. Cit.

47 Entrevista a Michael Lujan. Op. Cit.

48 Entrevista a Anthony Manrique. Op. Cit.

49 Entrevista a Alex Lomas Majin. Op. Cit.

50 Entrevista a Edgard Quispe. Op. Cit.

que hacia el 2007 muchos convenios dejaron de firmarse y otros simplemente perdieron su vigor y eficiencia.

No todos estos estudiantes pueden sobrevivir en esas condiciones. La mayor parte de ellos tienen que abandonar sus estudios y regresar a sus comunidades o quedarse en Lima trabajando. Los que logran terminar hablan de lo heroico que ha significado lograr terminar sus estudios, pero los que no lo lograron, viven la comprensible frustración de sus proyectos de vida. Esto es así porque esos estudiantes tienen un compromiso de retorno a sus pueblos y comunidades, para dar todo lo que aprendieron e impulsar el desarrollo. En ese sentido, puede decirse que este programa tiene grandes virtudes, pero también muchos defectos. Su principal virtud es formar profesionales que sirvan el desarrollo de sus pueblos y comunidades; siendo su principal defecto la falta de organicidad de los convenios, los escasos o nulos recursos con que cuentan y el incumplimiento de los compromisos contraídos por los responsables.

Nace la “Asociación de Convenios” y se inicia el conflicto

Como puede observarse, la mayoría de los estudiantes que vienen de las provincias y las comunidades del Perú a través de este programa, se sienten olvidados, engañados, abandonados por sus autoridades comunales y locales, así como relegados por la misma universidad. Frente a esta situación, el 2006 se reunieron los estudiantes de los diversos convenios y deciden crear la “Asociación de Convenios de estudiantes de pueblos andinos y amazónicos de La Cantuta”. Esa fue la única forma que tenían los estudiantes para tener fuerza y capacidad de negociación con las autoridades de la Universidad. Sobre esto nos dice Michael Lujan: “El objetivo es para que los convenios no reclamen cada uno por su lado. Si reclaman, reclamamos todos, para de esta manera tener solidez en el reclamo. Porque si reclama un solo convenio, estamos hablando de 45 a 50 alumnos, pero el problema es de todos, estamos hablando de algo de 200, 300 alumnos de todos los convenios”⁵¹.

Cuando llegue a La Cantuta a entrevistar a estos estudiantes, me informaron que entre el 26 y el 29 de mayo su “Asociación” había hecho su primera acción de protesta, siendo su principal reivindicación el

51 Michael Lujan. Op. Cit.

acceso a una vivienda. Sobre esto nos dice Cynthia Carcasi: "Esta semana no más pasó, todos los chicos de los convenios se han organizado y tomado este edificio de Ciencias Sociales para hacer dormitorios... Esto se hizo a raíz de que, cómo le digo, por falta de economía, no tenemos"⁵². Y Edgard Quispe agrega: "... el Pabellón de Ciencias Sociales se ve que no es pabellón adecuado, no es aula adecuada para recibir los conocimientos que los alumnos necesitan... Anteriormente ha sido residencia de mujeres. Hay aulas que funcionan donde habían baños o servicios higiénicos"⁵³.

Esto fue lo que sucedió: "Bueno, habíamos tenido una reunión con todos los delegados del convenio y llegamos a un consenso para tomar esta Facultad de Sociales, todos los convenios. El 26 de mayo llegamos a tomar esta facultad, lo cerramos y se suspendieron las labores académicas... Nuestro pliego petitorio se presentó al Rector, pero se hizo de la vista gorda... Casi toda esa semana hemos tomamos esta facultad. El Rector tomó la medida de postergar las clases y todo..."⁵⁴. Frente a esta drástica medida de los estudiantes, el Rector los llamó a una reunión para resolver el problema. En esa reunión les dijo que la Universidad iba a crear un fondo que estaría destinado para la vivienda de estos alumnos⁵⁵. Pero ellos indican que el acceso a esas viviendas estará condicionada a una evaluación que ellos creen sería injusta y poco realista. Al respecto, nos dice Anthony Manrique: "A nosotros no nos pueden pedir las autoridades que, por ejemplo, nosotros demos una buena calidad de estudio, cuando no tenemos una buena calidad de servicio. Por ejemplo, no tenemos un buen servicio en cuanto a los alimentos, la vivienda. Entonces, qué fruto vamos a dar. No vamos a poder dar los parámetros que nos piden las autoridades, por ejemplo dar un ponderado de 15 para arriba. En el convenio no hay eso... Hay chicos, por ejemplo, de los shipibos o awajunes, que verdaderamente necesitan, que paran de cuarto en cuarto toda la semana. Esos chicos sábados y domingos trabajan. ¿En qué momento se pueden dedicar al estudio?"⁵⁶.

Es necesario hacer la evaluación de los estudiantes para poder adjudicar una vivienda, ¿pero es realista realizarla en esas condiciones? Toda

52 Cynthia Carcasi. Op. Cit.

53 Entrevista a Edgar Quispe. En Conversatorio.

54 Entrevista a Anthony Manrique. En Conversatorio.

55 Entrevista Michael Lujan. En Conversatorio

56 Entrevista a Anthony Manrique. En Conversatorio.

evaluación debe considerar la situación familiar, las necesidades y lo que rinde académicamente cada estudiante, pero ellos viven en una situación tan difícil que cualquier evaluación sería poco objetiva y probablemente injusta para muchos de ellos.

No sabemos si La Cantuta logrará resolver estos problemas, pero lo cierto es que si esto no se hace, los actos de protesta seguirán y los resultados de este programa continuaran siendo deficientes y cuestionados. Además, seguirá provocando no solo frustración personal entre sus estudiantes, sino también frustración de sus padres, pueblos y grupos étnicos, que los esperan convertidos en profesionales para impulsar con ellos el desarrollo.

Balance y perspectivas

Este es el panorama que ofrecen los dos más antiguos y emblemáticos programas de incorporación de las minorías étnicas en el sistema universitario peruano. En esta presentación hemos querido mostrar que las experiencias de la UNMSM y La Cantuta son importantes no solo por haber sido los que inician este proceso, sino además porque muestran una serie de defectos y virtudes que deben servir para mejorar los programas ya en marcha, así como mostrar las mejores formas de implementación a los que vendrán.

Las virtudes y deficiencias de estas dos experiencias pueden resumirse de la siguiente manera. En principio, desde el lado de los actores que auspician el programa (comunidades, pueblos, organizaciones de base, gobiernos locales y organismos cooperantes), se observa que no están bien articulados entre ellos, ni comprometidos como grupo benefactor del programa. De otro lado, la cantidad y calidad de estos actores no son suficientemente evaluados (en tanto representatividad, capacidad financiera y cumplimiento de los compromisos) como pre-requisito para firmar y mantener vigentes los convenios. En estas condiciones, las virtudes y deficiencias de este programa se debe en gran medida a la escasa o nula conexiones entre estos actores, lo que genera desorganización, conflictos e inconsecuencia con los compromisos contraídos con los estudiantes y la misma universidad.

Desde el lado de los actores directos, es decir, de los estudiantes de convenios y la Universidad, se observa una serie de problemas. La

mayoría de ellos están vinculados a sus escasos recursos y la falta de un real y permanente interés por parte de las Universidades. Pero no solo vemos falta de interés, sino además discontinuidad de este a través de las gestiones. En efecto, estos programas dependen de la sensibilidad o buena voluntad de las autoridades de turno, pero una vez que estas concluyen sus gestiones, nada asegura que las que las sucedan mantengan el mismo interés por estos programas. Lo más usual es que una vez que la autoridad que los impulsa termina su periodo, la que le sigue abandone estos programas o no les de el interés que merecen, condenándolos a la ineficacia o desaparición.

Por todo esto es necesario que estos programas no dependan de la voluntad de las autoridades, sino que formen parte constitutiva e inalterable de la política educativa de las Universidades implicadas. Además, es indispensable unir y consensuar con los actores los objetivos a alcanzar, las medidas a adoptar y los pasos a seguir. Sobre esto último quiero hacer una propuesta, que como podrá constatarse, surge de la misma realidad de los programas y de las múltiples necesidades de sus beneficiarios.

Un encuentro necesario

El caso de la UNMSM es un claro ejemplo de lo que se quiso y pudo hacer, pero no se hizo. Nosotros habíamos logrado tejer una importante red de actores, pero la forma vertical como fue implementado deshizo todas las conexiones y precipitó el programa a la crisis y a su posterior desaparición. El caso de La Cantuta es particularmente importante porque se muestra como una obra en construcción. Su gran ventaja es que ha logrado congregar a todos los actores y elementos necesarios para impulsar y lograr el éxito del programa, pero lamentablemente ellos están dispersos, superpuestos, desarticulados y en algunos casos en conflicto.

Frente a este panorama es necesario y urgente reunir en un evento a todos los actores: a los estudiantes andinos, amazónicos y afrodescendientes, con los dirigentes comunales y organizaciones de base, así como con los alcaldes y representantes de organizaciones comprometidos. Este encuentro debe servir para que todos estos actores elaboren un solo proyecto que uniformice los criterios y metodologías de convocatoria, selección, implementación y seguimiento del programa;

pero además, para que los benefactores asuman las responsabilidades y se comprometan a honrarlas durante todo el proceso.

Ese encuentro debe permitir dar forma a la nueva arquitectura del sistema de incorporación de las minorías étnicas en el sistema universitario. Creo que los pasos a seguir serían los siguientes: 1.- Hay que reunir en este encuentro a las más importantes y representativas asociaciones de estudiantes de grupos étnicos; 2.- Junto a ellos debe reunirse a los responsables de los convenios: la Universidad, los dirigentes comunales y de organizaciones de base, así como a las autoridades de los gobiernos municipales de las zonas implicadas. A ellos deberían sumarse los representantes del INDEPA y las autoridades regionales, particularmente aquellas que tiene canon; 3.- Es necesario invitar a los representantes de las compañías mineras y petroleras, nacionales e internacionales que explotan los recursos de estas zonas, así como a los representantes de la cooperación internacional interesados en apoyar estos programas.

Creo que es indispensable que los propios estudiantes asociados den dar la forma inicial al proyecto unificado, para lo cual deben ser asesorados por especialistas en estos temas. Una vez plasmado el proyecto, debe presentarse a los actores responsables, quienes deben discutir la viabilidad del mismo y puedan, en presencia de todos los implicados, distribuirse y asumir responsabilidades. Me parece que la invitación que debe hacerse a las compañías mineras o petroleras y la cooperación internacional, solo debe hacerse en condición de observadores. Una vez concluido el evento, debería proponérseles financiar parte de este proyecto, debiendo la otra parte ser asumida por las comunidades, gobiernos locales y regionales, según sus competencias, responsabilidades y reales posibilidades económicas.

La realización de este evento no demanda mucho dinero, aunque si mucha organización. Yo recuerdo que para el "I Encuentro de Estudiantes Indígenas amazónicos de la UNMSM", nos dieron aproximadamente 3,000 soles y el resto (propaganda, papelería, alimentación, desplazamientos, pago a los servicios de ATINCHIK, publicación de los resultados, etc.) fue cubierto por instituciones como el Instituto Lingüístico de Verano, Plus Petrol, Telefónica, la Agencia de Cooperación Internacional, el Banco Interamericano de desarrollo, etc. El problema no es pues la realización del evento, sino la convocatoria de todos los actores implicados y la elaboración del proyecto final. Es sobre la base

de ese proyecto que finalmente puede buscarse financiamiento nacional e internacional para implementarlo.

Esa es la propuesta que presento en este "Seminario Internacional sobre Inclusión social y equidad en la educación superior". Espero que ella concite su interés y nos ayuden a realizar este primer encuentro de estudiantes andinos, amazónicos y afrodescendientes. Estoy convencido que solo así lograremos que estos jóvenes alcancen sus objetivos, y a través de ellos, se pueda impulsar el desarrollo de sus pueblos. Por lo demás, tengo la esperanza que las virtudes y defectos de estas dos experiencias puedan servir a los otros programas ya en ejecución en América Latina. En todo caso, creo que todos están de acuerdo en que programas como estos son claves para impulsar, desde abajo y con los más pobres y olvidados, el desarrollo de los pueblos y grupos étnicos de nuestra América.

Lima, septiembre del 2010

Experiencia como Estudiante del Programa de Acción Afirmativa Rüpü

Yohanna Abarzúa

Universidad de La Frontera, Programa Rüpü

Me siento muy agradecida de los logros y desafíos que se han ido presentando en mi vida, ya sea en el ámbito personal como académico. Debo esto a Dios, a la formación dada en mi familia, a mis amigos, profesores, a mi esfuerzo, dedicación, a las oportunidades y educación que he ido recibiendo con el pasar de los años; en esto último, al hecho de haber conocido y formar parte de lo que es ser una "Estudiante Rüpü".

Pertenezco al Programa Rüpü hace varios años, integrándome él con muchas ganas de redescubrir a esa mapuche que llevo dentro, sentirme comprometida aún más con mi pueblo, de encontrarme con nuevos lamgnen, compartir e ir creciendo con nuevas experiencias y aprendizajes. Así ha sido hasta el día de hoy.

Estar en Rüpü me ha sido de gran utilidad, llegué sin saber nada de mi lengua nativa, sin siquiera saber qué significa mi apellido, sin siquiera

saber saludar. Tampoco manejaba habilidades blandas, como expresión corporal, ni habilidades sociales; no me atrevía a hablar en público.

Poco a poco fui creciendo en mis debilidades, me propuse desafíos que jamás pensé que lograría, fui logrando esos sueños que uno muchas veces se cree tener sólo mientras se duerme y verlos hechos realidad es un hecho impagable.

Introduciéndolos un poco en lo que es Rüpü, les cuento que es un proyecto nacido en el año 2004, cuyo objetivo es aumentar significativamente las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y mejorar la probabilidad de continuar estudios de postgrado de los estudiantes Mapuche de la Universidad de La Frontera. Obteniendo logros importantes, los que se pueden verificar en el aumento en las notas de estudiantes egresados, con Ascendencia Mapuche Declarada,

superando en aproximadamente dos décimas a los alumnos con AMD no pertenecientes al Programa (fuente actualizada en julio 2010).

Para lograr lo anterior, Rüpü realiza diversas instancias en las que nosotros, como estudiantes podemos participar, ya sea el apoyo en la creación y realización de Proyectos; la oportunidad de participar en encuentros de gran importancia intercultural, donde podemos compartir experiencias, además de crear y fortalecer redes de contacto con nuestros pares; la realización de cursos y talleres que nos ayudan a fortalecer competencias en tres áreas: Genéricas, específicas y de fortalecimiento cultural. Nos brinda, además, espacios físicos de estudio, tales como biblioteca y computeca.

Como buena estudiante he aprovechado todo lo anteriormente nombrado, he participado de diversos cursos y talleres, entre los que destaco Expresión corporal, Teatro, Desarrollo de Habilidades Sociales, Curso de Inglés, entre otros. He participado de Encuentros, entre ellos, el Estudiantes Pathways y el de los Lamgnen de KUIKUITUN de la Universidad del Bío Bío, en el año 2009.

En lo que a proyectos se refiere, me hice acreedora (ejecutora-responsable) por dos años consecutivos de dos iniciativas estudiantiles, descubriendo en mi las habilidades de Liderazgo y Trabajo en equipo. Mi primer proyecto fue "Aiwñ Epew, Rescate de relatos Mapuche", donde trabajé junto a dos compañeros, Gabriel Muñoz Huaracán y Daniela Barrenechea Ñancuqueo, en el año 2008, formándose, gracias a esta Iniciativa y a la dirección del Profesor Oscar Salinas, la Agrupación de Teatro Mapuche "Pillan Mapu".

Mi segunda Iniciativa, en el año 2009, fue relacionada a un área que abarca mi carrera: Medio Ambiente. Este proyecto nació como forma de agradecimiento a lo que a diario nos da nuestra Ñuke Mapu (madre tierra). "Chaltu Ñuke Mapu, Educación Ambiental a través de la Cosmovisión Mapuche" fue el nombre que le dimos, junto al equipo de trabajo integrado por mis amigos Alicia Retamal, Nelson Coliñir y Francisco Torres, a nuestro Proyecto. Implementamos nuestro trabajo en el Complejo Educacional Juan Schleyer de la Comuna de Freire, Región de la Araucanía, trabajando con estudiantes de Enseñanza media por tres meses. Esta iniciativa fue presentada y evaluada en el "V Congreso Latinoamericano de Física y Química Ambiental" en la Ciudad de Arica, obteniendo buenos resultados.

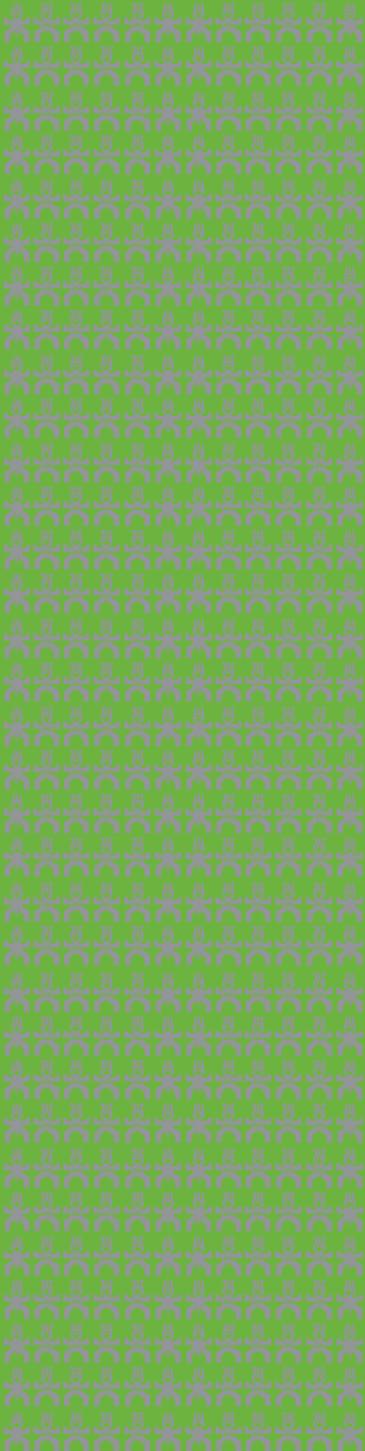
Así he ido viendo cómo poco a poco se van logrando mis sueños: me ha tocado coordinar, exponer, estudiar, conocer, compartir, trabajar, dictar un taller, viajar, entre muchas otras cosas y así seguir aprendiendo y creciendo cada día más.

Como dije en un principio, muy agradecida de Dios, de ser lo que soy, de mis logros, triunfos y fracasos, orgullosa de ser mapuche y poder decirlo sin sentirme discriminada.

Chaltumay



Final



Conclusiones, Palabras finales, y Programa del seminario

Conclusiones talleres

En la primera parte del evento, la del Seminario internacional, se reflexionó desde la teoría, desde las concepciones, desde los discursos multiculturales levantados en palabras fundadas en el diálogo con los diversos conocimientos, los datos, las preguntas, las respuestas, los archivos históricos. En la segunda, la del Encuentro Interuniversitario, siguiendo la tradición del trawün mapuche, se conversó desde el lenguaje del pensamiento, del gesto corporal, de la memoria personal y colectiva de la vivencia en la acción, de la praxis transformadora, con su dialéctica de logros y fracasos, esperanzas y resistencias, construcciones y deconstrucciones, pero, sobre todo, desde esa conciencia de ser parte de un movimiento social, internacional, intercultural, indígena, político por construir un sistema universitario público, democrático, equitativo, de calidad, sin discriminaciones, al servicio de los intereses de las mayorías, intercultural. Se trabajó en talleres donde se organizaron tres grupos formados por académicos, estudiantes y dirigentes indígenas.

Las conclusiones, respuestas a la pregunta sobre la situación actual, proyecciones y propuestas de la interculturalidad en la universidad – deben leerse desde el contexto del evento, su objeto y objetivo de preocupación- son las siguientes:

GRUPO 1

- Mostrar la Diversidad que se vive en el país
- Entregar herramientas para incrementar la interculturalidad
- Enfrentar al otro con una particularidad especial
- Generar profesionales aptos para trabajar en un mundo diverso
- Desenmascarar el racismo en los espacios institucionales
- Creación de políticas educativas en los ejes transversales de las universidades
- Integrar el tema Interculturalidad desde la primera infancia
- Partir por el auto reconocimiento
- Reafirmar la identidad cultural
- Conocer otra forma de organización
- Conocimiento de leyes laborales

GRUPO 2

- Redefinirse en temas identitarios
- Como se valora la identidad y la interculturalidad e el medio en el que nos desenvolvemos
- Formar personas interculturales para que sean más capaces en ámbitos generales
- Hacer seguimientos laborales
- Asumir los quiebres que trae consigo la interculturalidad
- Al ingresar al mundo laboral se viven procesos de enajenación lo que hay que cambiar

GRUPO 3

- Mantener grupos especiales para generar diversidad
- Agregar bibliografía complementaria
- Sensibilizar a los estudiantes y alumnos
- Movilidad estudiantil
- Integrar nuevas formas de evaluar
- Mantención de identidad

- Dar a conocer otras formas de organización Fortalecer identidades desde la base
- Reciprocidad en la investigación
- Interacción real y eficaz.

Ideas levantadas desde el plenario.

Terminadas las presentaciones de los grupos, se inició el diálogo colectivo, donde se plantearon las siguientes ideas, que deben también leerse en el contexto de las discusiones en torno al tema central de la conversación.

- Eliminar la idea de aula
- Educación superior de acceso para todos
- Asignaturas de interculturalidad en todas las carreras de instituciones privadas y públicas
- Enseñanza de lenguas indígenas obligatorias
- Generar competencias interculturales
- Pauta de diagnóstico de conflictos
- Generar espacios de diálogo entre diversos estamentos
- Análisis crítico de las didácticas interculturales
- Planes de integración (discriminación positiva)
- Capacitación a docentes y estudiantes
- Mallas curriculares interculturales
- Pensamiento latinoamericano
- Mejorar los canales de comunicación entre estamentos de las universidades
- Conocer características culturales de las etnias
- Docentes educados en interculturalidad
- Cultura: revisar el término en la sociedad
- Universidad vinculada con el medio
- Crianza de sentido intercultural
- Contextualización indígena de las universidades
- Pensar el perfil de los profesionales
- Convivencia intercultural efectiva
- Realizar un cambio en toda la estructura educativa
- Asumir las diferencias culturales con las que vivimos
- Implementación de talleres y ramos con el tema
- Mallas curriculares con inclusión paulatina de interculturalidad
- Abarcar las distintas áreas con interculturalidad
- Ayudantes con Kimun
- Formar una red de estudiantes de interculturalidad

- Motivación a los estudiantes
- Consolidar lazos y llevar a la práctica (la red de universidades)
- Tener continuidad y contacto
- Instaurar de forma transversal al curriculum la diversidad
- Realización de prácticas interculturalidad
- Incorporación de estudiantes ayudantes en las prácticas de los docentes universitarios
- Abrir el conocimiento a los estudiantes
- Inclusión de universidades privadas a las mesas de reflexión

Palabras finales

La jornada de cierre

Se cerró el evento. Después de haber recibido estudiantes en paro que hicieron discursos de denuncia, estrenado un documental sobre cultura mapuche: Nación Mapuche, donde se cultiva la palabra profunda del Doctor © Salvador Díaz, de la Universidad Autónoma Chapingo de México; escuchado el testimonio del padre de uno de los jóvenes mapuche de que estaban en huelga de hambre; leído una declaración de solidaridad de becarios presentes de la Fundación Ford, con el mensaje de esperanza de alrededor de 65 becarios que se encuentran disgregados por diversos países del mundo. Redes –como la del Pathways y la de las Universidades que organizan este evento- confluyen y se encuentran para concluir los temas. Y se conversó sobre la evaluación del evento desde una perspectiva proyectiva.

Alejandro: Hay en Temuco una línea histórica que trabaja el tema de la interculturalidad en la región, ello constituye una situación favorable

para el trabajo de interculturalidad, lo que se enriquece gracias a la relación con los vecinos mapuche y argentinos del otro lado de la cordillera. Sin embargo, se manifiesta la preocupación por la historia de la educación, falta sistematizar experiencias en relación a los avances de la interculturalidad en Chile.

Cómo llegar a los espacios de poder, considerando los enfoques de competencias, cupos especiales, deserción y política universitaria. Los programas de acción afirmativa en las universidades que promueven la disminución de los índices de deserción implican la simpatía del público, pero en tanto se financia o da mayores recursos financieros a las instituciones. Si ayuda o no a la interculturalidad es un tema interesante para las autoridades, pero no necesariamente algo que debe convertirse en práctica.

Se preguntan los participantes sobre cómo hacer docencia intercultural. Cómo los estudiantes mantienen el foco de preocupación en la EIB. Considerar las posibilidades de los electivos en EIB ante contextos poco favorables en términos de mallas rígidas. Hay que observar la experiencia internacional en sus miradas en el pregrado para involucrar a los estudiantes en las materias que los involucran. Aquí las nociones de Red de redes, noción de estructura de relaciones interinstitucionales y sociales juegan un papel importante.

Emilio: es una etapa interesante el trabajo realizado. Cuando iniciamos en la U. de Chile, no sabíamos qué iba a pasar, se ha ido ampliando y eso le da sentido al trabajo. Esto implica, más que la denuncia, la propuesta, pues el momento invita no sólo a denunciar hechos sino que a promover acciones. Las etapas de las distintas universidades hacen que debamos aunar esfuerzos permanentes y no sólo en casos particulares.

Rodrigo: Compromiso vigente con el tema de la interculturalidad. Me pareció muy interesante el tema de taller. Complacidos con los colegas bolivianos: es muy interesante lo que está pasando en Bolivia. Para la universidad es muy complejo el trabajo de la interculturalidad, como instituciones inclusivas las universidades se adaptan a la diversidad (inclusión). Equidad y calidad en la educación es una discusión actual que debe asociarse a la de la inclusión en diversidad e interculturalidad. Incorporar más a los estudiantes, pues ellos tienen muchas condiciones para presionar por cambios en las universidades.

Guillermo: Tres cuestiones: lo que existe crecientemente es un movimiento pedagógico de la educación intercultural bilingüe en América Latina y Chile, que se fundamenta en una postura teórica plural pero en un mismo campo de estudio y acción pedagógica; ello obliga a estudiar, sistematizar y reflexionar sobre la historia de la EIB en el continente y en los países; y analizar los programas e institucionalidad desde la perspectiva del pregrado, el postgrado, los docentes y la investigación, pensando también en la inserción laboral y productiva de los egresados.

Beatriz: la Universidad está iniciando acciones en esta línea y ha sido una gran oportunidad de aprender.

Luis: El mejor resultado fue la opción de la metodología de trabajo a través de talleres, espacios de trabajo donde poder aprender y concretar ciertos espacios. Nos permitió articularnos con el tema de la interculturalidad, dialogamos por un lado y participamos conjunta y protagónicamente entre nosotros.

Fortalecer las realidades. Esfuerzo por incorporar otras universidades. Esto que hemos vivido es una experiencia de interculturalidad. Reflexionar lo que ha pasado, también entre nosotros. Lo planeado es extraordinario en términos de la interculturalidad entre nosotros. ¡¡¡Estamos reflexionando desde la práctica!!! Sin líderes, sólo con autogestión y voluntad de las personas y equipos, porque existe la disposición y exigencia de juntarse. Altamente simbólico que se dé en este momento junto a la huelga de hambre.

Juancho: Hemos vivido una experiencia intercultural en este espacio: varios países, regiones, pueblos, culturas, y en ese contexto nos hemos sentido muy bien. Es simbólico esta vivencia en momentos en que se está realizando una huelga de hambre: son rutas y dimensiones de una misma lucha y somos parte de ese movimiento y ola continental.

Gabriel: Saluda a nombre de los estudiantes a los estudiantes de otras universidades que llegaron y llama a mantener los vínculos entre estudiantes y sus organizaciones en el contexto intercultural.

Maritza: me permitió renovar ideas, enriquecerme en el colectivo, repensar lo intercultural ahora que desde el punto de vista de mi universidad se está pensando su programa de EIB. Además las experiencias de otros,

nos ayuda mucho para continuar y proyectarnos. Es importante entender la naturaleza de las distintas universidades.

Guido: hay un salto y es el de pasar de la educación básica a la superior, pero no debe olvidarse el nivel medio o secundario. Recuperar experiencias e importancia de revisar experiencias extranjeras sobre este tema, pues nos permite verificar contextos institucionales y culturales diversos y a partir de ellos descubrir soluciones y diseños de programas.

Gumercinda: nos sentimos llamados a reflexionar sobre estas prácticas y a comprometernos más para luchar por aquellos que están excluidos en nuestros países. Nos permite sensibilizarnos y así evitar el que seamos nosotros excluyentes y discriminadores con otros.

Alejandro: agradece por la participación activa de todos, en especial de los estudiantes Rüpü, que están en su proceso de formación ya que muchos de ellos están pronto a recibirse.

Guillermo: agradecer a los estudiantes que han permitido que se generen compromisos e ideas de acciones a seguir, a los colegas de universidades presentes que trabajan día a día por los mismos ideales, al Programa Rüpü de la Universidad, a los dirigentes indígenas que participaron, a la Fundación Ford y la Fundación Equitas que han trabajado durante un largo tiempo en diferentes iniciativas que ha aportado a la reflexión y acción sobre la interculturalidad en educación superior; a la Comisión organizadora: Luis Castro de la Universidad de Valparaíso, Emilio Fernández de la Universidad de Tarapacá, Manuel Silva de la Universidad de Chile, Pamela Díaz-Romero y Cecilia Jaramillo de la Fundación Equitas, Carolina Hidalgo del Departamento de Educación de la UFRO y al equipo de estudiantes ayudantes, a los que se suma Alejandro Herrera y Susana Navarrete del Programa Rüpü de la UFRO.

Y se generan los acuerdos finales:

- Realizar un 3er. Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural en dos años más, acordando una realización bi-anual de estos eventos.
- Se realizará en la Zona Centro a cargo de la Universidad de Valparaíso a través del Centro de Estudios del Patrimonio e Interculturalidad-CEPI.
- Ampliar la red a otras universidades de Chile y América Latina, entre ellas de Argentina y Neuquén: participan a partir de este

momento las de La Frontera, Valparaíso, Tarapacá, de Chile, Arturo Prat, del Bío Bío, Arcis, y otras que se interesen, operando con libertad de asociación y comunicación permanente.

- Establecer una organización levantada sobre el principio de red de redes, bajo el criterio de servicio público, asociándose al PROEIB Andes, Fundación Equitas, Pathways y otras redes. Puede llamarse Red Universitaria Interculturalidad, Diversidad (RUID)
- Apoyar revistas vinculadas al tema de preocupación: Cuadernos Interculturales de la Universidad de Valparaíso-CEPI, Revista Isses de la Fundación Equitas, Revista.

Programa del Seminario

“Seminario Internacional
Inclusión social y equidad en la educación superior”

“2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural”
29-30 de septiembre y 1 de octubre

Temuco- Chile 2010

Convocatoria

En el contexto de los nuevos desafíos que América Latina y la Educación Superior deben enfrentar en los momentos históricos de reflexión sobre lo que se ha denominado “El Bicentenario”, uno de los temas más relevantes es el de la equidad y la inclusión social con la incorporación de las temáticas de la diversidad e interculturalidad. En este contexto y por su responsabilidad social, la Universidad de La Frontera, Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad de Tarapacá, a través de equipos institucionalizados, se han planteado la conveniencia de generar instancias de reflexión crítica respecto de la interculturalidad en la educación superior, tarea en la cual se ha contado con el apoyo de la Fundación EQUITAS.

El año 2008 estas Universidades y Fundación EQUITAS organizaron en Santiago el "1er. Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural", conjuntamente con el Departamento de Educación de la Universidad de Chile, en el que se discutieron fundamentalmente los temas: escenario nacional y regional de la Universidad y la Interculturalidad;

Este año 2010 las mismas Universidades, junto a la Fundación EQUITAS, invitan a participar del "Seminario Internacional Inclusión social y equidad en la educación superior" y "2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural". Ambas actividades estarán orientadas a reflexionar crítica, evaluativa y propositivamente sobre la equidad y la inclusión de la interculturalidad en el contexto de la formación profesional de pre y postgrado y de la producción de conocimiento, al mismo tiempo que se examinarán las cuestiones relativas a la capacidad de los programas de educación superior para generar competencias orientadas a la futura empleabilidad de los profesionales formados desde este paradigma y el generar compromisos a ser evaluados en los siguientes encuentros.

En ese proceso, los temas de inclusión y equidad, asociados a políticas o programas de acción afirmativa se mueven entre el discurso propositivo moral y medidas generales y cada vez más homogéneas que promueven incentivos para el acceso, disociado de la calidad y la pertinencia regional, nacional y disciplinaria de la formación de pre y postgrado así como de la investigación de base y del desarrollo. En ello es necesario integrar en las discusiones académicas y estudiantiles temáticas específicas que pueden generar grandes contribuciones al conocimiento, a la formación de pre y postgrado y en general al sistema de educación superior.

Organizan

Departamento de Educación

Programa Rüpü

Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional

Universidad de La Frontera

Fundación EQUITAS

Programa Thakhi
Universidad de Tarapacá

Departamento de Educación
Universidad de Chile

Centro de Estudios interculturales y del Patrimonio CEIP
Universidad de Valparaíso

Programa

Miercoles 29 de septiembre

09:00 – 09:45 hrs. Auditorio Selva Saavedra, Biblioteca
Central UFRO

Inauguración:

Bienvenida

Dr. Carlos del Valle Rojas

Decano Facultad de Educación, Ciencias Sociales
y Humanidades
Universidad de La Frontera

María del Carmen Feijoo

Coordinadora de Programa, Fundación Ford Oficina para la
Región Andina y el Cono Sur

Pamela Díaz – Romero

Directora Ejecutiva, Fundación EQUITAS

Guillermo Williamson

Director Departamento de Educación, Universidad de La
Frontera

10:00 – 11:30 hrs. Auditorio Selva Saavedra, Biblioteca Central UFRO

SESIÓN 1: (APERTURA): INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Daniel Mato Instituto Internacional de la UNESCO para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

"Panorama latinoamericano: aprendizajes y recomendaciones de políticas"

Juan Carlos Barrón - Pastor: Doctor © Estudios de Desarrollo, University of East Anglia

"¿Quién interculturaliza la educación superior?"

Moderadora: **Pamela Díaz-Romero**, Fundación EQUITAS

11:30 – 11:45. Café

11:45 – 13:00. Auditorio Selva Saavedra, Biblioteca Central UFRO

SESIÓN 2: INTERCULTURALIDAD Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Guido Machaca: FUNPROEIB Andes, Bolivia

"Situación, demandas y expectativas de los pueblos indígena acerca de la educación superior en Bolivia.

Francisco Meneses: División de Educación Superior del Ministerio de Educación

Tema: Condiciones educativas de los estudiantes indígenas en Chile.

Moderadora: **María Clariza Díaz**, Secretaría Regional Ministerial de Educación Región de la Araucanía

Almuerzo

14:30 – 16:00. Auditorio Selva Saavedra, Biblioteca Central
UFRO

SESIÓN 3: EDUCACIÓN SUPERIOR E INTELLECTUALES INDÍGENAS.

Claudia Zapata: Universidad de Chile

“Educación superior y formación de intelectuales indígenas en América Latina”

Pablo Mariman: Comunidad de Historia Mapuche y Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen (CEDM Liwen)

Tema: Formación de intelectuales indígenas: el rol de la educación superior.

Moderadora: **María del Carmen Feijoo**, Oficina de la Fundación para la Región Andina y el Cono Sur

16:00 – 16:15. Café

16:15 – 18:00. Auditorio Selva Saavedra, Biblioteca Central
UFRO

SESIÓN 4: INCLUSIÓN DE MINORÍAS ÉTNICAS AL MEDIO UNIVERSITARIO

Luís Tejada Ripalda: Universidad del Pacífico- Lima Perú.

Tema: Experiencias de la UNMSM y Universidad de La Cantuta.

Jaqueline Caniguan: Universidad Católica de Temuco

Moderador: **Daniel Quilaqueo**, Director del Centro de Investigación en Educación en contexto indígena e intercultural, Universidad Católica de Temuco

19:00- 22:00 hrs. Actividad Cultural

Jueves 30 de septiembre

09:30 – 11:00. Auditorio Selva Saavedra, Biblioteca Central
UFRO

SESIÓN DE CIERRE: REFLEXIONES SOBRE ACCIÓN AFIRMATIVA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR.

Gumercinda Reynaga, Pontificia Universidad Católica del Perú
Yohanna Abarzúa, Universidad de La Frontera, Programa Rüpü
Ricardo Salas: Decano Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Católica de Temuco

Moderador: **Alejandro Herrera**: Director del Programa Rüpü -
UFRO

11:00- 11:15. Café

11:30- 12:30. Foro de cierre

Contacto

Departamento de Educación
Facultad de Educación y Humanidades
Universidad de La Frontera
Av. Francisco Salazar 01145, Correo: equidad@ufro.cl;
Fono: 325366

Fundación EQUITAS
Asturias 166, Las Condes, Santiago-Chile
Correo: cjaramillo@fundacion-equitas.org;
Fono: 56-2 -2630399 - 2630400



