

CUADERNOS INTERCULTURALES

ISSN 0718-0586

Año 6, N°10, Primer Semestre, 2008

Cuadernos Interculturales está indexado en: Red ALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal); Latindex-Catálogo (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, UNAM); HAPI (Hispanic American Periodicals Index, UCLA); QUÓRUM Portal de Revistas (Universidad de Alcalá de Henares); Dialnet (Universidad de La Rioja, España); y DOAJ (Directory of Open Access Journals, Lund University)



Cuadernos Interculturales
Año 6, Nº10
Primer Semestre 2008
Viña del Mar-Chile
ISSN 0718-0586

Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP)
Instituto de Historia y Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades
Universidad de Valparaíso - Chile

Editor: Luis Castro Castro
Co-Editor: Luis Manzo Guaquil
Co-Editores invitados: Gunther Dietz y Laura Mateos (Universidad Veracruzana, México)
Producción Editorial y Secretaría: Gustavo Tapia Hernández
Traducciones: Sócrates Pinto García

Consejo Editorial:

Dr. Walter Delrio

Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Miguel Ángel Franco

Coordinación Regional Sur-Occidente, Universidad Panamericana, Guatemala

Dr. Sergio González Miranda

Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile

Dr. Fidel Tubino

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

Dr. Luis Millones Santa Gadea

Profesor Emérito Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

Seminario Interdisciplinario de Estudios Andinos, Lima, Perú

Ph.D. Carmen Montecinos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Félix Etxeberria

Universidad del País Vasco, España

José Miguel Ramírez Aliaga

Centro de Estudios Rapa Nui, Universidad de Valparaíso, Chile

Ph.D. Christine Sleeter

California State University Monterey Bay, USA

Dr. Guillermo Williamsom Castro

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Dr. Pedro Ureña Rib

Université des Antilles et de la Guyane, Guyane Francesa

Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. Enric Ramiro

Universidad Jaume I, Castellón, España

Dr. Gunther Dietz

Universidad Veracruzana, México

Dr. Ricardo Salas Astráin

Universidad Católica de Temuco, Chile

Ph.D. Juan Carlos Godenzzi

Université de Montréal, Canadá

Ph.D. Joachim Schroeder

Johann Wolfgang Goeth Universität Frankfurt am Main, Alemania

Dra. Gabriela Novaro

Universidad de Buenos Aires-CONICET, Argentina

Consultas, intercambios y suscripciones: Revista Cuadernos Interculturales, Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, 3 Norte 898, Viña del Mar, Chile.
Correos electrónicos: cuadernos.interculturales@yahoo.es - ceip@uv.cl

© CEIP Ediciones, 2 Norte 988, Viña del Mar-Chile, teléfono: (56-32) 2507933

Diseño y Diagramación:

Gonzalo Catalán V.

Dirección de Extensión-Universidad de Valparaíso

Cuadernos Interculturales is a review published -from the year 2003- by the Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), attached to the Institute of History and Social Sciences, Faculty of Humanities, University of Valparaiso, Chile.

It is published biannually and it intends to disclose and debate intercultural and multicultural subjects, preferably focused on the Latin American, and Caribbean reality. Among them:

- Intercultural and/or multicultural education (methodological educational proposals, theoretical conceptual analyses, formulations of didactic units and didactic material, etcetera).
- Social problematic and ethnic minorities (ethnic migrations to urban centers, poverty, ethnic movements, intercultural diasporas, etcetera).
- Anthropological-cultural history and studies on the indigenous and Afro-American world.
- The diversity as cultural patrimony.
- Philosophy and Intercultural Anthropology.
- Identity and interculture
- Intercultural communication.

Cuadernos Interculturales is indexed in: Red ALyC (Network of Scientific Reviews of Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal); Latindex-Catalog (Regional System of Information on line for Scientific Magazines of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal); CLASE (Dating Latin American Social Science and Humanities, UNAM); HAPI (Hispanic American Periodicals Index, UCLA); QUÓRUM Portal de Revistas (University of Alcalá de Henares); Dialnet (University of La Rioja, Spain); and DOAJ (Directory of Open Access Journals, Lund University).

Índice

Presentación

Luis Castro C. 9

Prólogo

Gunther Dietz y Laura Mateos 11

Artículos

Lúcia Helena Alvarez Leite

Os professores indígenas chegam à Universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil

Los profesores indígenas llegan a la Universidad: desafíos para la construcción de un currículum intercultural en Brasil

The indigenous teachers get to University: challenges for the construction of an intercultural curriculum in Brazil

17

Jessica Badillo Guzmán, Miguel Casillas Alvarado y Verónica Ortiz Méndez

Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana

Policies of attention to indigenous groups in the mexican higher education: the case of the Universidad Veracruzana

33

José Antonio Caicedo Ortiz, Elizabeth Castillo Guzmán

Indígenas y afrodescendientes en la Universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras

Indigenous and afro-descendants in the colombian Universities: new subjects, old structures

62

Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo

Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile

On-going teacher training in intercultural education for mapuche contexts in Chile

91

Lydia Raesfeld, Jesús Gabriel Cuevas Ramírez

Los estudiantes indígenas en la Universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México

The indigenous students at the University, from the invisibility to the light: an approach to the students of educational sciences of the Universidad Autónoma of the State of Hidalgo in Mexico

111

Guillermo Williamson

Educación universitaria y educación intercultural en Chile

University education and intercultural education in Chile

125

Ensayos

Patricio Guerrero Arias

Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador

Intercultural, indian nationalities, universities and political processes in Ecuador

159

Fidel Tubino

No una sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina

Not one but many citizenships: a reflection on Peru and Latin America

170

Documento

Francisca Fierro Becker y Andrés Donoso Romo

Acercamiento a las discusiones y proyecciones del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural

An approach to the discussions and projections of the first Intercultural Education Interuniversity Meeting

183

Instrucciones a los autores

195

Presentación

La presente edición de los Cuadernos Interculturales se aboca, de modo monográfico, a indagar sobre los indígenas en las universidades latinoamericanas, temática propuesta por los editores invitados Gunther Dietz y Laura Mateos de la Universidad Veracruzana de México.

Teniendo presente que este proceso recientemente se está abordando con sistematicidad, no sólo a partir de la aparición de las Universidades Interculturales sino también por el incremento en el ingreso de jóvenes indígenas a los centros tradicionales de estudios superiores existentes en Latinoamérica, el objetivo central de la convocatoria -redactada por Gunther Dietz y Laura Mateos- fue el de reunir un conjunto de colaboraciones que posibilitara comenzar a tener una visión panorámica regional. De todas las invitaciones enviadas y respuestas a la convocatoria, finalmente hemos logrado reunir y poner a disposición en esta edición nueve trabajos provenientes de Perú, Ecuador, Colombia, Brasil, México y Chile, los cuales los hemos dividido en tres secciones: artículos (para los que se refirieren a experiencias en universidades), ensayos (para los que abordan la temática más bien desde el plano conceptual y político) y documento (relato de los resultados de un encuentro sobre indígenas y universidades llevado a cabo en Chile a comienzos de 2008).

No obstante que nos hubiese gustado tener una mayor acogida para cumplir con aquello de una panorámica regional, el resultado nos permite señalar que este es un buen comienzo para debatir sobre los alcances de este fenómeno del incremento de la presencia indígena en las universidades latinoamericanas, un proceso que incluso toca a los Estados nacionales y a la sociedad en su conjunto. En efecto, a esta altura se hace evidente que la cuestión central no sólo se acota a los mecanismos de ingreso a las universidades, sino que también a la discusión sobre la ciudadanía intercultural y al estatuto de los conocimientos indígenas al interior de la academia universitaria.

En la sección artículos, Lucia Álvarez Leite aborda la necesidad y los desafíos que conlleva la implementación de un currículum intercultural al interior de las universidades brasileñas para enfrentar la presencia de estudiantes y profesores indígenas. En tanto Jessica Badillo, Miguel Casillas y Verónica Ortiz describen y analizan los resulta-

dos de las políticas dirigidas a los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana de México; cuestión que también acota Lydia Raesfeld y Jesús Cuevas pero poniendo el acento en los estudiantes indígenas de licenciatura en educación de la igualmente mexicana Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. José Caicedo y Elizabeth Castillo, por su parte, se aproximan a la tensión que ha generado en las universidades colombianas la presencia de indígenas y afrodescendientes. En un plano más específico, Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo dan cuenta de lo que ha significado la formación universitaria de profesores de ascendencia mapuche en Chile, puntualmente en la Universidad Católica de Temuco. Por último, Guillermo Williamson afronta la problemática de la educación intercultural y estudiantes indígenas al interior de las universidades chilenas.

En el apartado de ensayos, Patricio Guerrero apunta a describir la relación entre los procesos políticos y el posicionamiento de los movimientos de las naciones indias en el Ecuador, contexto en el cuál a su entender se debe situar el análisis de la presencia indígena en las universidades de ese país. Fidel Tubino, por otra parte, discute y propone la temática de la ciudadanía intercultural como eje necesario para avanzar cualitativamente respecto a la presencia de los indígenas en las universidades peruanas y, por correlato, en las universidades latinoamericanas.

Culminando esta edición de los Cuadernos Interculturales, Francisca Fierro y Andrés Donoso nos aportan un interesante documento que sistematiza los principales puntos que se abordaron en el "Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural" llevado a cabo en Santiago de Chile en abril del presente año a partir de una iniciativa liderada por la Universidad de Chile, en asociación con la Universidad de La Frontera, la Universidad de Tarapacá y la Universidad de Valparaíso, con el objeto de discutir y tener un diagnóstico de los avances, problemas, demandas y potencialidades de la educación intercultural en -y desde- las universidades chilenas.

A partir de esta edición damos la bienvenida a Juan Carlos Godenzzi de la Universidad de Montreal y Gabriela Novaro de la Universidad de Buenos Aires, quienes se integran al Consejo Editorial.

Luis Castro C.
Editor

Prólogo

Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?

Indigenous students in Latin American Universities: new subjects, new approaches?

Gunther Dietz¹
Laura Mateos Cortés²

En varios países latinoamericanos, el auge reciente del discurso intercultural y de la educación intercultural ha conllevado una recepción crítica así como una apropiación selectiva de los paradigmas “multiculturales” de origen anglosajón. Destacan tanto el establecimiento de novedosos mecanismos de anti-discriminación, diseñados para promover el acceso de poblaciones consideradas minoritarias o marginadas a las instituciones educativas, como la implantación de políticas públicas de discriminación positiva y/o de acción afirmativa por parte de estas instituciones (Mosley y Capaldi, 1996).

Bajo esta influencia anglosajona, en las últimas décadas el multiculturalismo se ha ido convirtiendo en uno de los principales ejes del debate sobre la gestión de la diversidad en el ámbito educativo -principalmente a nivel básico- tanto en Europa como en América Latina (Dietz, 2007). En Latinoamérica, estos programas, que ilustran el auto-proclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones regionales y nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con el giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior (López y Küper, 2000; Schmelkes, 2003; Dietz, Mendoza-Zuany y Téllez, 2008).

En comparación con la educación básica, el ámbito de la educación superior parece el más reactivo a abrirse al paradigma multicultural. Las universidades siguen concibiéndose como centros neurálgicos de construcción y difusión del “conocimiento” (léase universal) en la tradición tanto occidental como colonial, tanto europea como latinoamericana (Mato, 2005). Sólo muy recientemente estas instituciones depositarias y transmisoras del conocimiento canonizado están comenzando a enfrentar el desafío de la “colonialidad del saber” (Lander, 1993), *i.e.* el desafío de generar cauces innovado-

1 Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, México.
E-mail: guntherdietz@gmail.com

2 Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, México.
E-mail: lauramat@gmail.com

res para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridizarse y fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Escobar, 2004).

En este ámbito aún emergente de las políticas universitarias de gestión de la diversidad, identificamos dos estrategias principales mediante las cuales se pretende “diversificar”, “multiculturalizar” y/o “interculturalizar” la educación superior: Por un lado, como una de las mayores innovaciones institucionales en la última década se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a las poblaciones indígenas de una determinada región, estado o país -las así denominadas “universidades indígenas”-, mientras que en otros contextos -como “universidades interculturales”- se dirigen al conjunto de la sociedad con el objetivo de “interculturalizar” y descentralizar la educación superior (Dietz y Mendoza-Zuany, 2008), aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes, 2003). Estas novedosas instituciones, cuyo carácter pretendidamente intercultural está aún por probarse en el día a día universitario, surgen de la confluencia de académicos, actores indígenas, organizaciones no-gubernamentales de desarrollo rural y/o de derechos humanos así como instancias gubernamentales “post-indigenistas” (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008).

Mientras que estas instituciones se generan casi siempre al margen de las universidades ya existentes, existen, por otro lado, cada vez más experiencias-piloto que surgen desde dentro de las universidades públicas pre-establecidas y que pretenden “interculturalizar” la educación superior a partir de los tres ámbitos clásicos de la “educación multicultural” anglosajona (Banks, 1986; Sleeter, 1996): 1. La diversificación del currículum de determinadas carreras; 2. La apertura de la plantilla del profesorado a grupos hasta entonces minoritarios y/o marginados; y 3. La implantación de programas de acción afirmativa que promuevan preferencialmente a estudiantes indígenas o afrodescendientes.

Es en este último aspecto en el que se centra el presente número monográfico de Cuadernos Interculturales, dado que la apropiación e incorporación de esquemas pedagógicos provenientes del multiculturalismo clásico desafía profundamente la tradición universalista y “occidentalista” (Mignolo, 2000) de la universidad latinoamericana. La adopción sobre todo de políticas de acción afirmativa y de discriminación positiva, analizadas por varios autores en este número, revela una fuerte influencia anglosajona e ilustra la creciente “migración discursiva” (Mateos Cortés, 2008) de enfoques político-pedagógicos desde los paradigmáticos países emisores del multiculturalismo -Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Australia- tanto hacia Europa como hacia Latinoamérica.

En el contexto latinoamericano, sin embargo, contamos con prolongadas y arraigadas tradiciones propias relacionadas con la programación de políticas específicas para las poblaciones indígenas del continente. Este legado indigenista o post-indigenista influye decisivamente en la manera en que el multiculturalismo es adaptado a las muy heterogéneas realidades latinoamericanas. Por consiguiente, aparte del debate político continental acerca de la autonomía y la autodeterminación de los territorios indígenas, es nuevamente sobre todo el ámbito educativo, clásico dominio del indigenismo, en el cual se despliega la apropiación creativa de los discursos multiculturalistas.

Surgen así programas de “educación intercultural y bilingüe” dentro de las universidades públicas, algunos encaminados a empoderar directa y preferencialmente a los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, otros destinados a “transversalizar” la diversidad cultural y las competencias interculturales hacia el conjunto de la sociedad nacional (ANUIES y Fundación Ford, 2005). Estos novedosos programas de promoción diferencial, de “cuotas” específicas y/o de “acompañamiento” de los estudiantes de origen indígena y/o afrodescendiente que logran cursar carreras en las universidades públicas de diferentes países latinoamericanos son presentados y analizados a continuación desde un punto de vista decididamente continental y comparativo.

Con estudios de caso empíricos, análisis académicos y propuestas políticas procedentes de Chile, Brasil, Ecuador, Colombia y México, pretendemos poner en diálogo el impacto creciente del multiculturalismo con el legado persistente del indigenismo así como con las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Su comparación y contraste continental revela el surgimiento de nuevas corrientes político-pedagógicas, post-multiculturales tanto como post-indigenistas, que están configurando y generando enfoques no sólo institucionalmente “adaptados” y descentralizados, sino cognitiva y epistémicamente situados y arraigados en la heterogénea realidad de la educación superior latinoamericana (De Sousa Santos, 2005). La diversificación recién emprendida en nuestras universidades contribuye así a la descolonización no sólo institucional, sino también mental de los saberes académicos y de sus “guardianes”.

Referencias bibliográficas

- ANUIES y Fundación Ford (2005): *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior: memoria de experiencias (2001–2005)*. México: ANUIES-Fundación Ford.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Mateos Cortés (2008): “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”. *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, Nº 53, pp.64-82. México: Centre d’ Etudes Mexicaines et Centraméricaines.
- Banks, James (1986): “Multicultural Education: development, paradigms and goals”. En: James Banks y James Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, pp.2-28. London: Holt, Rinehart & Winston.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005): *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH.
- Dietz, Gunther (2007): “La interculturalidad entre el ‘empoderamiento’ de minorías y la ‘gestión’ de la diversidad”. *Puntos de Vista*, Año III, Nº 12, pp.27-46. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural. (cfr.http://www.munimadrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServALaCiudadania/InmiCoopVolun/Inmigracion/EspInformativos/ObserMigraciones/Publicaciones/PtosVista/pvista_12.pdf)
- Dietz, Gunther y Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany (2008): *Prólogo/Prologue*. *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, Nº 53, pp.5-21. México: Centre d’ Etudes Mexicaines et Centraméricaines.

- Dietz, Gunther; Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany y Sergio Téllez, eds. (2008): *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Escobar, Arturo (2004): "Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program". *Cuadernos del CEDLA*, N° 16, pp.31-67. Amsterdam: CEDLA.
- Lander, Edgardo (1993): "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO (cfr. www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf)
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000): La educación intercultural bilingüe en América Latina. *Documento de Trabajo*. GTZ. Consulta agosto 2008: www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Mateos Cortés, Laura (2008): "Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: el caso de Veracruz, México". *Sociedad y Discurso*, N° 13, pp.1-15. Dinamarca: Departamento de Lengua y Cultura, Universidad de Aalborg
- Mato, Daniel (2005): "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Alceu*, vol.6, N°11, pp.120-138. Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Mignolo, Walter (2000): *Local Histories/Global Designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press.
- Mosley, Albert y Nicholas Capaldi (1996): *Affirmative Action: social justice or unfair preference?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Schmelkes, Sylvia (2003): "Educación superior intercultural: el caso de México". Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, noviembre de 2003. Consulta agosto 2008: www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf
- Sleeter, Christine (1996): *Multicultural Education as Social Activism*. Albany, New York: SUNY Press.

Artículos

Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil*

Los profesores indígenas llegan a la universidad:
desafíos para la construcción de un
currículum intercultural en Brasil

The indigenous teachers get to university:
challenges for the construction of an
intercultural curriculum in Brazil

Lúcia Helena Alvarez Leite**

Resumo

O texto procura contribuir para uma reflexão sobre a educação intercultural no Brasil, tendo como referência a criação dos cursos de Licenciatura Indígena nas universidades públicas brasileiras. Partindo da experiência concreta do curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais, o texto revela aprendizagens e desafios na construção de um currículo intercultural dentro das universidades, principalmente no que se refere ao impacto de sua implantação na dinâmica da própria universidade.

Palavras chave: educação intercultural, universidade pública, movimento indígena

Resumen

Este artículo procura contribuir a una reflexión sobre la educación intercultural en el Brasil, teniendo como referencia la creación de dos cursos de Licenciatura Indígena en las universidades públicas brasileñas. Partiendo de la experiencia concreta

* Recibido: mayo 2008. Aceptado: junio 2008.

Este texto é uma adaptação do relatório de investigação produzido pela autora sobre a Educação Intercultural no Brasil, dentro da proposta de investigação de FLAPE sobre "A Educação Intercultural Bilingüe na América Latina".

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Coordenadora do eixo: Escola e seus sujeitos do Curso de "Formação Intercultural para educadores indígenas" no FAE/UFMG. E-mail: lualvarez@terra.com.br

del curso de Formación Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais, el artículo revela los aprendizajes y los desafíos en la construcción de un currículum intercultural al interior de las universidades y, principalmente, el impacto que generó su implementación en la dinámica de la propia universidad.

Palabras clave: educación intercultural, universidad pública, movimiento indígena

Abstract

This article tries to contribute to a reflection on the intercultural education in Brazil, having as a reference the creation of two courses of Indigenous Degree in the Brazilian public universities. Starting from the concrete experience of the course of Intercultural Formation for indigenous educators of Minas Gerais, the article reveals the learnings and the challenges in the construction of an intercultural curriculum to the interior of the universities and, mainly, the impact that its implementation generated in the university dynamics.

Key words: interculturality, public university, indigenous movement

1. Introdução

O debate sobre educação intercultural, e mais especificamente quando relacionada à educação dos povos indígenas, tem ganhado destaque dentro da discussão sobre políticas públicas de educação, trazendo posições bastante dissonantes e conflitantes em relação à temática, já que colocar em discussão o tema da educação intercultural é assumir, publicamente, o caráter multicultural, pluriétnico da sociedade brasileira, rompendo com a idéia do povo brasileiro como uma identidade única, tão propagada no imaginário da população.

Este texto tem como objetivo contribuir para este debate, buscando investigar e analisar como, no Brasil, a luta dos Movimentos Indígena por uma educação intercultural bilingüe foi se consolidando na criação de políticas públicas de educação intercultural, especificamente as que se traduziram na criação de cursos de Licenciatura Indígena dentro das universidades públicas.

Neste sentido, procura detectar avanços, desafios, dificuldades e contradições no processo de construção de um currículo intercultural nas universidades brasileiras e tem como objeto de análise a experiência do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas de Minas Gerais (FIEI), que acontece na Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 2006.

Para melhor compreender este processo, é preciso, primeiramente, situar este curso dentro da história da luta dos povos indígenas por uma educação intercultural e bilingüe no Brasil.

2. A história da educação escolar indígena no Brasil e o desafio da interculturalidade

Nos últimos trinta anos, a educação escolar indígena no Brasil tem passado por grandes transformações. Até o final da década de oitenta, a educação escolar para os povos indígenas era orientada por uma perspectiva integracionista. O objetivo da escolarização era claro: tratava-se de negar a diversidade dos índios e de suas culturas para integrá-los à sociedade envolvente, firmando as bases para a formação de um Estado Nacional.

Ferreira (2001:72), em seus estudos sobre os processos de escolarização indígena no país, revela que durante o período colonial “o objetivo das práticas educativas (...) era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar a mão-de-obra indígena à sociedade nacional”. A autora ao fazer um diagnóstico crítico da educação escolar indígena no Brasil vai evidenciar três fases.

A primeira fase, durante o Brasil Colônia, se caracterizou pela catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural. Nesta fase, marcada pela forte presença da igreja, a educação escolar serviu, dentre outras coisas, para instalar relações de submissão e dominação, para impor o ensino obrigatório em português em detrimento das línguas nativas, para introduzir a história e valores da sociedade dominante como meio de promover a assimilação.

Ainda conforme Ferreira (2001) a segunda fase foi marcada pela integração dos índios à comunhão nacional, por meio da ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), FUNAI (Fundação Nacional do Índio), Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. Muitas críticas vão recair sobre os programas educacionais oferecidos às populações indígenas por essas instituições, pois não diferiam estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária, e, portanto, produziam fracassos do mesmo tipo.

A autora vai destacar ainda uma terceira fase de projetos alternativos de educação escolar, iniciada durante o período militar, nos anos setenta. É nesse período que vão surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena¹.

É interessante ressaltar que, a década de 70, ainda durante a ditadura militar, começam a resurgir, no Brasil, organizações e movimentos populares lutando por direitos básicos: moradia, escola, saneamento básico. Estas organizações surgem, principalmente, a partir do apoio da Igreja que, com a Teologia da Libertação e sua opção preferencial pelos pobres, animou a criação de comunidades eclesiais de base, que deram origem a muitas associações de bairro. No campo, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, anima a organização de camponeses no Brasil. Em relação à defesa dos povos indígenas, a Igreja Católica cria duas organizações, a Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, cujas

1 Entre essas organizações destacam-se: Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

atribuições eram apoiar a luta dos povos indígenas e, especificamente, na área de educação escolar.

A quarta fase, segundo Ferreira (2001) e Monte (2003), é marcada pelas experiências de autoria e pela organização do movimento indígena. Nesse período, em diferentes regiões do país, realizaram-se assembléias, encontros ou reuniões que culminaram com a criação das organizações indígenas atuais².

Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns - basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.

Essas reivindicações serão acolhidas pela Constituição de 1988, provocando eventos significativos no plano institucional, ressaltados por Silva (2000:10).

A incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação pela transferência das responsabilidades específicas, nesse campo, da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), em 1991; a criação de um Comitê de educação Indígena no MEC, constituído por representantes de povos indígenas e de organizações e instituições da sociedade civil e universidades em 1993; a publicação pelo Ministério, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, também em 1993; o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, com artigos específicos sobre a educação escolar indígena; a elaboração e publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas por iniciativa do MEC, em 1998.

Nesse contexto, várias experiências de implantação de escolas indígenas diferenciadas e com projetos de formação de professores índios para atuarem nas escolas de suas aldeias vão ser impulsionadas. Oriundas de projetos alternativos, gerados no âmbito da sociedade civil, estas propostas vão ser estudadas e difundidas como paradigmas a serem testados em novos contextos, transformando-se muitas vezes em balizadoras de políticas públicas.

Um aspecto original nesse processo é a emergência de uma nova proposta intercultural bilíngüe, diferenciada, que busca romper com o paradigma da educação bilíngüe bicultural que orientou a atuação integracionista de vários órgãos e instituições indígenas ao longo da história do país.

Entre as mais efetivas, destacam-se as políticas de formação de professores indígenas, tanto em nível de Magistério Indígena como em nível superior, com os cursos de Licenciatura Indígena.

A construção de escolas indígenas diferenciadas, bilíngües, adequadas às especificidades culturais dos diferentes grupos, atendidas através de professores índios, tem se constituído como um grande desafio e vem exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

2 Foram criadas a União das Nações Indígenas e suas regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Munduruku, entre outras.

De acordo com Grupioni (2003:13):

“esses novos profissionais indígenas demandam, junto com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas.”

Mas o que significa, neste contexto da educação intercultural, construir políticas públicas de formação, de modo que esses profissionais possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas?

Uma das primeiras ações foi a criação, em várias regiões do Brasil, de Cursos de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério - tendo por princípio básico a construção de uma educação intercultural.

Atualmente, dos quase seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, 60% estão cursando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Indígena³, em nível médio, que passaram a proliferar por todo Brasil, principalmente nos últimos 20 anos, organizados pela Sociedade Civil ou pelo Estado.

Apesar de bastante diversos, os cursos, normalmente, são organizados em quatro anos, através de etapas intensivas de ensino presencial, desenvolvidas, normalmente, durante os meses de férias e etapas intermediárias, onde, nos intervalos entre as etapas intensivas, os estudantes realizam estudos complementares, pesquisas, trabalhos de observação e registro de sua prática em sala de aula, produção de material didático, atividades. Assim, os professores indígenas podem estudar e continuar dando classes em suas escolas, utilizando o espaço de sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Os currículos, pensados na perspectiva da interculturalidade, apresentam disciplinas relacionadas aos conhecimentos do mundo não indígena e também disciplinas e projetos de pesquisa relacionados aos “conhecimentos tradicionais”, que posteriormente são organizados como livros e outros materiais didáticos.

Um dos aspectos mais significativos desses projetos de formação é garantir a autoria indígena. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos as diferentes formas de organização escolar (onde os tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, cd-roms, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantemente reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola), revelam uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais democrática de acolher a diversidade no espaço público.

É importante ressaltar que praticamente todos os projetos de Magistério Indígena no Brasil foram construídos numa parceria entre Estado e Sociedade Civil, criando um rico espaço público de debates e negociações na construção de políticas públicas de formação intercultural.

3 São alguns exemplos de experiências de Magistério Intercultural: o Magistério Intercultural da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), o Projeto Tucum do Governo do Mato Grosso, o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru/ Parque Indígena do Xingu, o Projeto PIEI da Secretaria de Estado de Minas Gerais, entre outros.

Com o fortalecimento e a ampliação das escolas indígenas de educação básica, surge, a partir dos últimos anos, a demanda por uma formação em nível superior, qualificando os professores para lecionarem nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas escolas de origem.

Fruto desta luta, começam a surgir os cursos de Licenciatura Indígena, sendo a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), as primeiras universidades brasileiras a criarem estes cursos.

Em 29 de junho de 2005, é lançado, pelo Ministério da Educação, o Programa de apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND), edital Nº 5, que, com um financiamento de R\$500.000,00 (US \$300.000) cria a possibilidade de universidades públicas viabilizarem cursos específicos de licenciatura indígena.

No primeiro edital, foram aprovados quatro projetos, dois já em funcionamento:

- Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena: Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de 180 professores dos povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang, Wai Wai.
- Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT): Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, Campus de Barra do Bugres, MT, que conta com 300 professores indígenas em formação, provenientes de 35 povos indígenas.

E outros dois que iriam iniciar suas atividades em 2006:

- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Projeto de Formação Intercultural de Professores Indígenas, que conta com 140 professores dos povos Maxacali, Xacriabá, Krenak, Pataxó e Kaxixó.
- Universidade do Estado do Amazonas (UEA): Projeto de Formação de Professores Indígenas do Alto Solimões, que contempla 250 professores dos povos Ticuna, Kokama, Kaixana.

Hoje, além das quatro citadas, já existem outras universidades, públicas e privadas, que estão oferecendo cursos de Licenciatura Indígena ⁴.

Seguindo as propostas curriculares dos cursos de Magistério Indígena, estas Licenciaturas se organizam através das etapas intensivas, geralmente ministrada nas universidades, e das etapas intermediárias, com atividades de pesquisa, projetos e produção de material didático, desenvolvidos no espaço das aldeias.

Estes cursos de formação têm se configurado como espaços privilegiados de desenvolvimento de uma educação intercultural, com a formação de um quadro de intelectuais indígenas capaz de pensar e estar à frente da educação de seu povo. Tem também trazido novos desafios para se pensar a educação intercultural no âmbito das universidades brasileiras.

4 Entre estas universidades, podemos citar: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de São Paulo (USP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Goiás (UFG).

3. O curso de formação intercultural de professores da UFMG: uma proposta pedagógica que busca acolher a diversidade ⁵

O curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em: línguas, artes e literaturas; ciências da natureza e matemática; ciências sociais e humanidades.

Está dirigido para professores indígenas, que estão no exercício do Magistério nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um Curso Superior.

Pretende formar educadores reflexivos, comprometidos com sua comunidade indígena, que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo, a reflexão sobre a prática vivida, utilizando, para isto, os instrumentos culturais construídos no curso, através de um processo de pesquisa-ação.

Está organizado em tempos/espacos diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. A etapa de formação na universidade vamos denominar de “Etapa Intensiva”, e ao período de formação que continua no meio sócio-profissional vamos chamar de “Etapa Intermediária” terá a duração de cinco anos constituído de 10 Etapas Intensivas e 9 Etapas Intermediárias.

O curso proporcionará uma formação que combina os saberes das Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, Matemática e Ciências com os conhecimentos sobre a educação, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e os processos de constituição sociais.

Ir  conferir uma dupla habilita o aos egressos:

- a habilita o de Professor do Ensino Fundamental.
- a habilita o de professor de Ensino Médio, em uma das seguintes áreas de concentra o: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza; ciências sociais e humanidades.

O curso tem uma coordena o geral colegiada, composta por um professor, escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhidos entre os membros da Coordena o de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. O Grupo Gestor será composto com representantes da Universidade e Movimento Indígena.

O Colegiado Especial   composto pela Coordena o Geral, representante do Grupo Gestor, Representante dos Professores e dos estudantes. As fun oes e regulamento de funcionamento do Colegiado serão elaboradas no processo de planejamento, implanta o e funcionamento do curso.

5 Este capítulo foi construído a partir do relatório final da pesquisa “Universidade Pública, Movimentos Sociais e Cidadania”, realizada com recursos da Funda o de apoio   Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

Trabalham no curso docentes da Faculdade de Educação, de outras Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena. Para atender a necessidades específicas de conteúdos poderão ser convidados docentes de outras Instituições e dos Movimentos Sociais.

O momento de seleção, se constitui como um primeiro momento de conhecimento da realidade dos estudantes, de seus objetivos, de seus interesses e seus conhecimentos prévios. A seleção será realizada na e pela Faculdade de Educação, composta por:

- Memorial, onde o candidato irá relatar sua experiência educacional (como estudante e como professor, quando for o caso), e explicitar os motivos de estar querendo fazer o curso.
- Atividades de leitura e escrita, de modo que se possa aferir a competência em leitura e escrita e detectar as necessidades de instrumentalização.
- Carta de apresentação da comunidade indígena, indicando o candidato e justificando o motivo desta indicação.
- Entrevista, em que o candidato deverá expressar suas idéias e concepções sobre questões relativas à educação em geral, à educação indígena, à educação escolar, às relações interculturais e à formação universitária.

O currículo do curso está organizado através de eixos temáticos que estruturam a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: a Prática de Ensino, os Estágios Supervisionados, os Projetos de Pesquisa e de Produção de Material Didático, os Laboratórios Interculturais, assim organizados:

- a. Os eixos temáticos são organizados tendo como referência os Projetos Sociais mais demandados pelos Movimentos Indígena. Assim, o eixo curricular do curso se centra na temática ser educador indígena, desenvolvida através de três eixos temáticos: a realidade sócio-ambiental, a escola indígena e seus sujeitos, as múltiplas linguagens.
- b. Os projetos sociais compõem os percursos acadêmicos dos estudantes, definidos a partir das principais demandas das comunidades indígenas, que hoje, são as seguintes: direitos indígenas, arte indígena, línguas e literatura indígena, saúde indígena, desenvolvimento sustentável e uso do território.
- c. Os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural são organizados através das seguintes áreas de conhecimento: línguas, literatura e artes; ciências da natureza e matemática; ciências sociais e humanidades.
- d. As práticas de ensino tem como eixo a reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em outras escolas, visando um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos.
- f. Os estágios supervisionados são realizados preferencialmente nas escolas indígenas, sendo aberta a possibilidade de estagiar em outros projetos educativos afins, para troca de experiência (escolas família agrícola, escolas dos acampamentos e assentamentos, escolas do campo ...)
- g. As atividades acadêmico-científico-culturais são organizadas a partir de:

- Projetos de pesquisa e de produção de material didático que são realizados ao longo do curso, com temáticas definidas por cada estudante ou grupo de estudantes e com o acompanhamento de um professor tutor.
- Laboratórios interculturais, onde grupos de estudantes indígenas se reúnem com outros estudantes e docentes da UFMG para o desenvolvimento de pesquisas, de intervenção e produção de material sobre temáticas diversas. Desta forma, cada grupo de estudante vai integrar, como estudante, os grupos de pesquisa e extensão da UFMG.
- Oficinas e atividades culturais, que são momentos de inserção dos estudantes no espaço da cidade, participando de atividades culturais como ir a teatros, a cinemas e concertos. Também é momento para entrar em contato com os grupos e organizações da cidade, criando assim espaços de troca e interação entre o Movimento Indígena e os Movimentos Sociais e Culturais da Cidade.

Durante sua formação, cada estudante vai poder optar por percursos acadêmicos diversos, que serão estruturados prevendo uma dupla articulação:

- Com uma área de conhecimento que permite ao estudante indígena se situar quanto à comunidade científica da qual virá a participar (com a possibilidade de participação em eventos como asões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), etc, como parte do percurso formativo e de inserção na comunidade científica). Aqui, as referências são as grandes áreas de conhecimento científico, sua história e sua dinâmica e a possibilidade do estudante indígena se inserir no contexto contemporâneo de produção do conhecimento científico, no qual a visão canônica de ciência tem sido muito debatida e criticada em função das suas limitações enquanto única forma de conhecimento. Nesse âmbito, uma interação mais atenta entre conhecimento científico e conhecimento da experiência deve ser tematizada, de forma a colocar em questão a supremacia antes atribuída à ciência, como única forma válida de conhecimento, dando ênfase nas diferentes formas e tradições de conhecimento nos diferentes sistemas de pensamento e, dentre estes, no pensamento ameríndio. Dentro de cada campo de conhecimento é possível delinear percursos específicos (por exemplo, com maior ênfase na História, ou na Física, ou na Matemática, etc.), porém sempre buscando superar a formação excessivamente especializada e restrita a cada disciplina.
- Com os projetos sociais de sua comunidade, onde as exigências de cada projeto vão configurar o eixo de articulação dos diferentes campos de conhecimento envolvidos na realização dos mesmos. Nesse sentido, assim como acontece nos projetos de extensão universitária, serão chamados a trabalhar em conjunto, estudantes indígenas inseridos nos diferentes Percursos Acadêmicos, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social nos quais se encontram envolvidos. Já nas primeiras etapas do curso, será feito um levantamento dos

Projetos Sociais de cada comunidade para registro, análise e organização dos Grupos de Trabalho, pois não se trata de criar projetos específicos para a formação, mas de se engajar naqueles efetivamente existentes.

Essa mesma lógica de articulação dos campos de conhecimento e Projetos Sociais orienta a realização de algumas das atividades de Prática de Ensino e Estágio, de modo que também nesses momentos a atuação do estudante indígena é caracterizada pela interação entre a sua atividade enquanto docente e as ações/iniciativas enquanto membro da sua comunidade.

Todos os estudantes estarão habilitados como professores do Ensino Fundamental. Para habilitarem-se como professores do Ensino Médio, deverão, em seu percurso acadêmico escolher uma das seguintes áreas de formação: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza; ciências sociais e humanidades. As áreas de educação e pedagogia indígena fazem parte de todos os percursos acadêmicos.

A escolha vai significar uma maior dedicação, em termos de carga horária, aos conteúdos e atividades relacionados à área selecionada, sem se configurar, entretanto, no modelo ainda bastante utilizado nos cursos de Licenciatura, onde os primeiros anos são dedicados a disciplinas de um Núcleo Comum e o último ano à formação específica.

Nesta proposta de currículo flexível, os estudantes vão construindo Percursos Acadêmicos diferenciados ao longo do Curso, de modo a atender as exigências de carga horária para sua formação como Professor do Ensino Fundamental e Professor do ensino Médio, com uma área de concentração.

O curso tem a duração de cinco anos e está organizado a partir de dois momentos distintos: as Etapas Intensivas e as Etapas Intermediárias, estruturadas na perspectiva de que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos/espacos de inserção dos sujeitos. Cada semestre letivo será composto de uma etapa intensiva e uma etapa intermediária.

Cada Etapa Intensiva ocorre semestralmente, na UFMG, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Será organizada, aliando, neste processo, um itinerário comum a todos os estudantes, sem que isto signifique a homogeneização de práticas, e um percurso acadêmico diferenciado, sem que isto signifique uma especialização compartimentada de sua formação. Assim, nas Etapas Intensivas, há tanto atividades comuns a todos os estudantes como atividades diversificadas, dependendo do interesse e necessidade dos mesmos.

A etapa intermediária ocorre nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas suas escolas de origem com as atividades do Curso (projetos de pesquisa e intervenção, estágios, práticas de ensino, etc).

As etapas intermediárias acontecem nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos da etapa intensiva (março a junho/agosto a novembro). Durante as etapas intermediárias, são realizados alguns módulos de Aprendizagem, envolvendo disciplinas que ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das aldeias: Cultura Indígena, Língua Indígena, Uso do Território Indígena, etc. A experiência de ensino presencial nas aldeias alimenta e subsidia os módulos das Etapas Intensivas.

Nas Etapas Intermediárias, os alunos também desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, etc. Essas propostas de trabalho são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural brasileiro.

Os Laboratórios Interculturais ocorrem na UFMG e têm a duração de 40h por semestre, definidas segundo o calendário próprio de cada grupo de pesquisa e extensão. Cada laboratório acontece na Unidade onde há mais acúmulo a respeito da temática em questão. É possível também que alguns Laboratórios Interculturais sejam desenvolvidos nas áreas indígenas, dependendo da organização dos grupos de pesquisa e extensão.

Os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais são convidados a participar destes Laboratórios Interculturais, criando, assim, um envolvimento de todos num diálogo intercultural, caracterizado sobretudo pelas passagens, mediações e processos tradutórios.

Desta forma, a partir dos laboratórios Interculturais, os estudantes indígenas podem interagir com os grupos de Pesquisa e Extensão da Universidade, desenvolvendo Projetos que irão contribuir para a organização das comunidades e do Movimento Indígena.

A avaliação é um processo contínuo, dinâmico e investigativo. Para isto, além das avaliações realizadas no cotidiano dos trabalhos, são utilizados alguns instrumentos:

- Trabalho final de cada módulo de aprendizagem: a idéia é que no final de cada módulo, a equipe de professores proponha um único trabalho que possa retratar os avanços/dificuldades do estudante neste módulo. A devolução do trabalho deve ser momento de avaliação e também de propostas de estratégias de acompanhamento diferenciado, caso haja alguma necessidade.
- Auto-avaliação: Partindo de um roteiro, cada estudante vai construindo um portfólio com a memória de seu processo de formação, inclusive com uma produção textual refletindo este processo. Este instrumento dará continuidade ao memorial produzido para o processo de seleção.
- Relatórios semestrais de Prática de Ensino: neste relatório, o estudante descreve e analisa sua experiência nas diversas práticas realizadas. Cada relatório é lido pelo tutor do grupo e devolvido com as reflexões necessárias.
- Memorial Coletivo: ao final de cada etapa e com base nas produções individuais e coletivas dos estudantes, pode ser elaborado um Memorial coletivo, configurando-se como a memória curricular do Curso.
- Trabalho de conclusão de curso: será o trabalho final de curso, fruto das reflexões teórico-práticas ao longo de todo o processo de formação. Haverá um tutor para orientar cada estudante nesta produção.
- Seminários de Avaliação do Curso: no final de cada semestre, há uma assembléia de Avaliação, onde estudantes e professores irão avaliar o semestre vivido e planejar o seguinte.
- Reuniões com as Comunidades Indígenas: Ao longo do curso, são realizadas reuniões com as comunidades, onde são avaliados o curso como um todo e o percurso do estudante representante da comunidade.

O grupo de professores se reúne regularmente para avaliar o trabalho e o processo de formação dos alunos. Nestas reuniões, são traçadas propostas de ação para acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem, não deixando que este problema chegue até o final do curso. Desta forma, há uma proposta de acompanhamento diferenciada, com carga horária extracurricular, coordenada pelos tutores, para os estudantes com dificuldades, possibilitando que o mesmo continue acompanhando o desenvolvimento do curso, sem a necessidade de rupturas do processo.

Os casos de reprovação, por desistência ou por insuficiência de aproveitamento nas atividades de acompanhamento, são tratados pelo Colegiado do curso, que fornece histórico escolar correspondente às etapas realizadas.

O curso teve seu início em maio de 2006, com a participação de 142 estudantes, todos professores indígenas de Minas Gerais, pertencentes a oito etnias: Xacriabá, Maxakali, Pataxó, Krenak, Caxixó, Xukuru-Kariri, Aranha, Pankararu.

Estando na universidade nos meses de maio e setembro, e desenvolvendo projetos de pesquisa e intervenção durante as etapas intermediárias, estes estudantes indígenas passam a construir uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, como revelam os depoimentos abaixo:

“Primeiro que é um sonho nosso, da comunidade, das lideranças, da gente, desde o Magistério estar se capacitando, formando para poder estar levando algum retorno para a comunidade, para ajudar a comunidade a fortalecer mais a luta pelos direitos, em busca da autonomia. E desde o Magistério, a gente tem conseguido dar um retorno para a comunidade nessa relação de buscar espaço. E com o curso superior, tem influenciado muito, no sentido de clarear para a gente mais em relação onde buscar as coisas, ter um conhecimento mais amplo, no sentido de que a gente vai trazer para poder retornar para comunidade. E tem dado algumas direções para gente. Tem influenciado muito nesse sentido...” (Francisco, estudante indígena Xacriabá)

“Bom, assim, o curso trouxe pra nós, assim, uma nova visão. Para a gente organizar melhor o nosso trabalho na escola, pensar melhor o trabalho com a comunidade, o uso do território, o cultivo, as outras disciplinas... o Português a Geografia... Então, a gente está fazendo uma grande ponte entre disciplinas, hoje na escola. Hoje a gente não trabalha muito mais as disciplinas separadas. E esse curso está direcionando bastante, assim, o nosso trabalho em relação a essa inteerculturalidade que a gente vê aqui. Novas experiências com professores e outros parentes indígenas. A gente está vendo novas idéias para também a gente tirar idéias para aplicar dentro da comunidade e também dentro da própria escola. Esse é um ponto de vista que eu creio que o curso está nos fornecendo. Esse grande conhecimento que a gente está tendo aqui na universidade (Siwê, estudante indígena Pataxó)

A experiência até aqui vivida revela um processo intensivo de negociação entre a lógica presente na universidade no que diz respeito à implantação de um curso de graduação e a inclusão do FIEL entre estes cursos.

Desta experiência, podemos destacar algumas aprendizagens:

- Assumir a formação de educadores indígenas revela um compromisso político da universidade com a educação da população que forma parte de setores excluídos como é o caso das populações indígenas de Minas Gerais. Neste sentido, o projeto significou um importante passo para consolidar as relações de parceria que a UFMG vem construindo junto ao Movimento Indígena de Minas Gerais, no sentido de garantir o direito da população indígena à educação, inclusive à universidade pública e gratuita.
- Este compromisso levou a universidade a ter que romper com rotinas burocráticas, com processos instituídos dentro de suas instâncias para acolher este curso. Neste sentido, a aprovação do curso em um tempo muito rápido em relação ao tempo gasto para o mesmo processo em se tratando de outros cursos; a aprovação de um processo de seleção diferenciado, rompendo com a lógica do vestibular padronizado; a criação de um colegiado especial para coordenar o curso, entre outros aspectos, revelam que este compromisso se traduziu em ações concretas para que o curso pudesse ser iniciado em 2006.
- O desenho curricular inovador do curso, rompendo com uma formação fragmentada por disciplina e propondo uma formação multidisciplinar para o Ensino Fundamental e por área, para o Ensino Médio; organizando os percursos acadêmicos diferenciados como alternativa a um desenho curricular sem qualquer flexibilidade - foi valorizado e reconhecido como uma proposta a ser pensada para qualquer curso de formação de professores na universidade, e não apenas para as comunidades indígenas. Isto revela uma abertura para sintonizar a formação inicial dos professores e as demandas educacionais colocadas pelo mundo contemporâneo.
- Contemplar a diversidade significou, nesta experiência, criar mecanismos para que esta diversidade pudesse não só ser reconhecida e valorizada, mas também utilizada como instrumento pedagógico. Neste sentido, a organização do processo de seleção, com a utilização dos memoriais e das entrevistas como instrumentos de avaliação garantiu que esta avaliação pudesse se centrar nos sujeitos e seus processos e não apenas no produto revelado em testes padronizados. Mesmo nas atividades de leitura e escrita, houve uma preocupação com a diversidade, garantido pela elaboração de atividades diferenciadas para estudantes indígenas com domínio da língua portuguesa bastante diferenciado, como é o caso dos Maxakali.
- O processo de seleção pode levantar expectativas, medos e desejos dos estudantes, revelando um forte compromisso dos mesmos com as suas comunidades e uma relação direta entre a sua formação individual e o desenvolvimento das escolas indígenas. Nesta perspectiva, a dimensão da interculturalidade está presente não só como conceito e busca mas como prática, encontrada tanto nas ações desencadeadas pela universidade como nas expectativas e atitudes dos estudantes em relação a seu processo de formação.

Mas a experiência também revela alguns desafios que precisam ser superados:

- O curso ainda é visto como curso especial, com uma única entrada, sem que o tempo dos professores da universidade dedicado ao curso possa ser contado como encargo didático. Neste sentido, este curso ainda não está organicamente inserido na dinâmica da Universidade. Sabendo que a estruturação, coordenação e desenvolvimento do curso exigem uma dedicação muito grande por parte dos professores que assumirem estas tarefas, é preciso se pensar numa forma para que o tempo deste trabalho seja contado como carga horária dos professores universitários. Na Universidade Federal de Roraima, onde há um curso Licenciatura Indígena, já existem vários professores que fizeram concurso público para atuarem no curso, tendo dedicação exclusiva para este trabalho. Parece que alternativas como estas precisam ser pensadas pela UFMG.
- A Licenciatura Indígena ainda é uma política que está sendo construída através de editais a serem renovados a cada ano. Com uma verba especial, estes cursos acabam também sendo especiais e não regulares, como deveriam ser. É preciso que se construa uma política onde o Ministério da Educação dê condições às Universidades que assumiram as Licenciaturas Indígenas de desenvolverem estes cursos sem a necessidade de, a cada ano, se submeterem a editais para garantir a continuidade do curso.
- O desenho curricular inovador do curso, com base na educação intercultural, apesar de ser bastante valorizado em todas as instâncias, ainda está muito distante dos desenhos curriculares presentes nos cursos universitários. Neste sentido, é importante que esta experiência possa extrapolar os seus limites internos e servir de exemplo e referência para se pensar numa política de formação inicial de professores que possa acolher a diversidade, construindo um diálogo com as culturas dos grupos excluídos, sejam eles, indígenas, negros, moradores de favelas, etc. Só assim poderemos estar vivendo uma experiência de educação intercultural, não só para os estudantes indígenas, mas para qualquer estudante da universidade.

4. Conclusão

Partindo das aprendizagens e desafios, é possível constatar que esta experiência possibilitou à universidade uma abertura no sentido de se comprometer com a formação de grupos historicamente excluídos da sociedade, como é o caso dos povos indígenas, garantindo, a eles, o seu direito a uma educação universitária pública, de qualidade e que esteja sintonizada com suas necessidades, interesses e cultura. Para isto, a universidade teve que abrir-se, ampliar seu olhar, ressignificar rotinas e processos para acolher a diversidade que chegou com o curso.

Isto só foi possível porque o Movimento Indígena de Minas Gerais se organizou e lutou por seu direito a uma educação específica e diferenciada, entendendo que esta educação deveria ser pública e assumida pelo estado brasileiro.

Neste sentido, a aprovação e implantação do curso foi um marco dentro da UFMG, garantindo a presença real de 150 estudantes indígenas e com eles, a possibili-

dade de um diálogo intercultural para que a universidade possa, efetivamente, abrir-se e comprometer-se com a luta pela desigualdade neste país, que não se apresenta apenas sob a forma de desigualdade econômica, mas como exclusão social e cultural.

Como nos coloca Dagnino (2000:82) :

“ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos (...) Essa privação cultural imposta pela ausência absoluta de direitos, que em última instância se expressa como uma supressão da dignidade humana, torna-se então constitutiva da privação material e da exclusão política.”

Ao entrar na universidade, estes estudantes indígenas acabam por garantir que as questões relacionadas a suas lutas e interesses passem a fazer parte da cena política, como nos revelam Paoli e Telles (2000:106-107):

“Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e tem) o sentido de um alargamento de campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referência por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas de vida social por onde discriminações e exclusões se processam”.

Nesta perspectiva, a implementação do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG revela a luta dos Movimentos Sociais, no caso específico, o Movimento Indígena, para garantir a ampliação e o aprofundamento da democracia nos vários espaços da sociedade, entre eles, na universidade pública.

5. Referências bibliográficas

- Alvarez Leite, Lúcia (2002): “Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía”. Tese de Doutorado. Espanha: Universidade de Valencia.
- Alvarez Leite, Lúcia (2006): *Universidade pública, cidadania e movimentos sociais*. Relatório técnico final, Proyeceto Recém Doctor. Belo Horizonte: FAPEMIG.
- Alvarez Leite, Lúcia (2007): “Educação Indígena”. No: Adriana Cancellata Duarte y Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, *Termos da Legislação Educacional Brasileira*. CD ROM. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

- Alvarez, Sonia; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (2000): *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Dagnino, Evelina (2000): "Cultura, cidadania e democracia: A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana". En: Sonia Alvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar, *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*, pp.61-102. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Evaristo, Macaé M. (2006): "Práticas instituintes de gestão Xacriabá". Tese de Doutorado. Brasil: FAE/UFMG.
- FIEI/FAE/UFMG (2006): "O curso Formação Intercultural de educadores indígenas". Relatório de actividades 2006-2007. Brasil: PROLIND/MEC
- Ferreira, Mariana Kawall Leal (2001): "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil". No: Aracy L. da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs.), *Antropologia História e Educação*. São Paulo: Ed. Global.
- Grupioni, Luis Donisete Benzi (1995): "De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil". Comunicação apresentada no 10º Congresso de Leitura do Brasil, Leitura e Sociedade. Campinas: UNICAMP.
- Grupioni, Luis Donisete Benzi (2002): "Educação Escolar Indígena: Formação de Professores". En: www.redebrasil.com.br/salto/boletim2002/eei/eei0htm
- Matos, Kleber Gesteira y Nietta Lindenberg Monte (2006): "O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil". No: Luis Donisete Benzi Grupioni, *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ed. MEC/UNESCO.
- MEC (1994): *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Brasília: MEC/SEF/DFEP
- Monte, Nietta Lindenberg (2000): "Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais". *Caderno de Pesquisa*, Nº 111, pp.7-29. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Monte, Nietta Lindenberg (2003): "Registros e Práticas de Formação". *Aberto*, Nº 76, volume 20. Brasil: INEP/ Ministério da Educação.
- Paoli, Maria Célia y Vera da Silva Telles (2000): "Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo". No: Sonia Alvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar, *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*, pp.103-148. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- SECAD/MEC (2007): "Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola". *Cadernos Secad* 3. Brasília: MEC.
- SEE/MG (1998): *BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE.

Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana*

Policies of attention to indigenous groups in the mexican
higher education: the case of the Universidad Veracruzana

Jessica Badillo Guzmán**
Miguel Casillas Alvarado***
Verónica Ortiz Méndez****

Resumen

En este artículo se analiza un programa derivado de las políticas de atención a la población indígena en el nivel de educación superior en México: la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (Unapei) de la Universidad Veracruzana. Revisamos los logros que la Unapei ha obtenido y su impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes, así como algunos de los compromisos pendientes.

Palabras clave: indígena, exclusión, educación superior, Universidad Veracruzana, Unapei

* Recibido: febrero 2008. Aceptado: junio 2008.

Este artículo se desprende del proyecto de investigación "Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana", el cual se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y es coordinado por el Dr. Miguel Casillas Alvarado. Dicho proyecto se encuentra financiado por Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Gobierno del Estado de Veracruz-México (Convocatoria 2007). Asimismo, el documento se nutre de las tesis de maestría de Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez, becarias del proyecto de investigación.

** Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Egresada de la Maestría en Educación de la Facultad de Pedagogía-Xalapa de la Universidad Veracruzana. Colaboradora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México. E-mail: jebadillo@uv.mx

*** Doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Director del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México. E-mail: mcasillas@uv.mx

**** Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México. E-mail: veortiz@uv.mx

Abstract

In this article, we analyze a program derived from the policies of attention to the indigenous population at the level of superior education in Mexico: the Academic Support Unit to Indigenous Students (Unapei) of the Universidad Veracruzana. We review the achievements that the Unapei has obtained and its impact in the school path of the students, as well as pending commitments.

Key words: indígenas, exclusion, Higher Education, Universidad Veracruzana, Unapei

1. Introducción

La población indígena mexicana ha padecido por años una situación de exclusión comparada con otros sectores de la sociedad; la exclusión social se traduce en una exclusión escolar que ha llevado a los pueblos indígenas a enfrentarse a una educación de baja calidad, la cual los coloca en desventaja, siendo muy pocos los estudiantes que acceden a la educación superior. Actualmente, en las Instituciones de Educación Superior mexicanas se han dado ya algunos avances en materia de política educativa para la atención de los grupos indígenas. En este contexto, el presente artículo aborda uno de los programas que la Universidad Veracruzana ha puesto en marcha para apoyar la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas: la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (Unapei)¹. A lo largo del mismo, recorreremos brevemente la historia de México dando cuenta de la realidad indígena; posteriormente, revisaremos las líneas de política que se han desarrollado a partir del año 2000, hasta llegar a la Universidad Veracruzana y la Unapei, de la cual describimos su implementación, evolución, logros y compromisos.

2. Desigualdad social y educación en México

Uno de los ámbitos en los que pueden constatar con mayor claridad los efectos de la desigualdad social es en la educación, pues aún cuando es considerada por mucho el medio para lograr mejores condiciones de vida, el nivel de calidad de los servicios educativos es diferenciado. En México, por ejemplo, las diferencias en la educación son críticamente marcadas y notorias. No obstante, la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades, particularmente en materia de éxito educativo, como desigualdades naturales, desigualdades de talentos

1. El proceso de análisis y revisión bibliográfica para el desarrollo del Proyecto que ha dado origen a este artículo nos ha acercado a trabajos importantes que se han generado a nivel nacional en cuanto a la atención a estudiantes indígenas. Ver al respecto: Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (2003); Didou y Remedi (2006); Flores Crespo y Barrón (2006); León (1989); IESALC-SEP (2004); Retamoza (1999).

(Bourdieu y Passeron, 2003:13). Dicho en otras palabras, resulta "normal" que un estudiante de origen social bajo obtenga menores calificaciones, repruebe, en función del medio socioeconómico al que pertenece.

En esta misma línea, la realidad indígena mexicana en cuanto a educación presenta un panorama deprimente. Por años, los jóvenes que provienen de comunidades indígenas han experimentado una serie de dificultades al incorporarse a la vida universitaria (los pocos que han logrado llegar a este nivel educativo). Ha predominado una gran desigualdad en las oportunidades de acceso a la educación superior de los grupos indígenas marcada por la diferencia cultural; esta diferencia aumenta aún más en relación a lo que Bourdieu define como capital cultural:

"La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase." (Bourdieu, 1987:1)

En este sentido, los estudiantes de distintos niveles socioeconómicos poseen diferentes volúmenes de capital cultural, aspecto en el que algunos se ven beneficiados, y otros más, limitados.

Según Bourdieu, el capital cultural puede existir bajo 3 formas:

"En el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales." (Bourdieu, 1987:2)

Por ejemplo, el capital cultural de un estudiante indígena es desigual en relación al de un estudiante del medio rural y aún más a estudiantes urbanos; si bien su bagaje cultural es inmenso al ser herederos de una cosmovisión particular, sus encuentros con la cultura "dominante" han sido a través de libros de texto, pero carecen de una biblioteca en casa, de acceso a una computadora o a Internet desde su domicilio; nunca han asistido a una obra al teatro, ni han escuchado a una sinfónica, muchos aún, en los casos extremos, ni siquiera saben que existen.

Para abordar analíticamente esta problemática, cabe aquí introducir el término de exclusión social. En una definición amplia, Roche, citado por Luengo (2005:22), considera a la exclusión social como las formas en que se considera que determinados sectores del conjunto de la sociedad se encuentran más o menos excluidos de toda una serie de recursos y actividades económicas, sociales, políticas y culturales. De acuerdo con Luengo (2005:7):

"La exclusión social es un fenómeno muy complejo y relativamente reciente, relacionado con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad (glo-

balización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.), así como con los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc., que definen lo que se conoce como ciudadanía social.”

Desde esta perspectiva, podemos observar al interior de la sociedad mexicana, la existencia de grupos que son relegados de las políticas públicas, lo cual se traduce en escasez de servicios de primera necesidad (tales como agua potable, luz eléctrica), en falta de opciones educativas (falta de escuelas, pocas oportunidades de acceso a niveles educativos posteriores a la educación básica), e incluso en una nula proximidad a las expresiones de la vida social y cultural convencionales.

La exclusión social deriva en cierto modo, en una exclusión escolar, y es que como Dubet (2005:106) señala, las diversas exclusiones sociales no son más que medidas externas que afectan a la escuela, que sin embargo, se reflejan poco a poco y son reproducidas por la escuela. En este sentido, los estudiantes provenientes de aquellos grupos que han sido objeto de exclusión social, enfrentarán también la exclusión en el medio escolar, ya sea por su bajo nivel socioeconómico, por su forma de vestir, de hablar e incluso de pensar, así como por la baja calidad de la educación que han recibido, que les impide tener los mismos hábitos, conocimientos, experiencias educativas y culturales que los otros estudiantes.

En nuestro país, la población indígena es la que ha padecido con mayor fuerza la exclusión social y también escolar; en los términos de Roche y Luengo, los indígenas han sido el sector menos atendido por la política nacional. Sin embargo, poco a poco han ido llegando al discurso y las prácticas educativas las nociones de pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad, que coadyuvan en la construcción de nuevos espacios y en el surgimiento de políticas y programas de atención a la población indígena.

3. Población indígena mexicana: una historia de desigualdades

Desde la llegada de los españoles, la población indígena mexicana empezó a padecer una serie de atropellos de todo tipo, los cuales históricamente han permanecido, con matices distintos quizás, manteniendo al margen a las comunidades indígenas, en un contexto de discriminación, de menosprecio. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la exclusión ha caracterizado históricamente la situación de vida de las comunidades indígenas de nuestro país, convirtiéndola en una historia de desigualdades.

En México, es hasta 1911 cuando da inicio la aplicación de una política de corte liberal hacia la población indígena; en ella se perseguía la consolidación de una nación y la formación de una identidad nacional unificadora:

“La tarea era entonces castellanizar y alfabetizar a los indígenas; en nombre de la igualdad y de la fraternidad que fundamentaban los principios liberales, se

decreta que el español; es la lengua nacional. En 1911 se expide el decreto que establece en toda la República las escuelas de instrucción rudimentaria cuyo objetivo era enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética.” (Secretaría de Educación Pública, 2000)

Como puede observarse, la política giraba en torno a la castellanización, sin conceder mayor importancia a las lenguas indígenas, sino más bien con el propósito de la “igualdad”, sin tomar en cuenta que la población indígena posee características propias, intereses particulares. ¿Cómo hacer iguales a los que no lo son, a los que tienen su propia cosmovisión, su propio sistema de creencias, su propia identidad? Preguntas como esta no cabían en la mentalidad de aquellos años.

Posteriormente, en el período revolucionario (1910-1920), surge el indigenismo como parte de la ideología nacionalista y cobra fuerza como política de Estado a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas; en ella se daba el reconocimiento de que más o menos la mitad de la población del país estaba constituida por miembros de diversos grupos indígenas, marginados cultural y económicamente del resto de la población. La política indigenista planteó como meta nacional integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana, con la escuela pública como su principal instrumento.

De esta manera la escuela rural y las misiones culturales pusieron al alcance de los pueblos indígenas la educación y el aprendizaje de oficios, respectivamente; sin embargo, quienes se encargaban de las actividades no dominaban el idioma de los pueblos a los que acudían ni conocían sus costumbres, lo que resultó en una práctica poco eficiente en relación a los propósitos con que fue creada.

Se inició así el llamado enfoque integral en el indigenismo mexicano. Hacia los años treinta a través del Proyecto Tarasco², se definió la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano.

En 1940 durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro Michoacán, se retoman los planteamientos del enfoque indigenista integral. Posteriormente, se empieza a promover el enfoque antropológico, el cual daba fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas a los modelos dominantes de la Nación. Es el Instituto Nacional Indigenista (creado en 1948) quien aplica el enfoque integral en el país.

2 En 1939 se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en la cual se estableció la necesidad de habilitar a maestros nativos para el trabajo educativo en las comunidades indígenas, la preparación de textos en lenguas indígenas y la utilización de los alfabetos prácticos para la escritura de las lenguas indígenas; de aquí surge el proyecto Tarasco en el Estado de Michoacán, México, integrado por un grupo de lingüistas encabezado por el lingüista norteamericano Mauricio Swadesh; este proyecto tuvo buenos resultados y su metodología fue adoptada después por el Instituto Nacional Indigenista en 1952 para aplicarse en los estados de Chiapas, Oaxaca y Chihuahua para la alfabetización y castellanización de sus propias comunidades indígenas. Ver: www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes#

“En este enfoque integral ya no se buscaba únicamente promover la educación de los pueblos indígenas, sino que se fomentaba el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, etc.” (SEP, 2000)

Hacia 1970 se empieza a cuestionar fuertemente este enfoque y se plantea la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país. Desde esta perspectiva, se empieza a promover la educación bilingüe-bicultural, sin embargo, al ser llevada a la práctica, se da nuevamente una serie de inconsistencias en el proceso enseñanza-aprendizaje: los maestros no hablaban el idioma indígena de la comunidad y muchos de ellos se olvidaban de la verdadera intención de esta modalidad educativa, pues trataban de hacer que los estudiantes olvidaran su lengua y empezaran a familiarizarse únicamente con el español.

El primero de enero de 1994, estalla el movimiento indigenista en Chiapas con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); en su primer comunicado, la Primera Declaración de la Selva Lacandona, los indígenas se levantan contra la presión de la cual por años han sido víctimas:

“Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.” (EZLN, 1994: Declaración de la selva lacandona. Documento)

A partir de este momento comienza en México un período de lucha que hasta la fecha se continúa; esta lucha ha dado pie a que las condiciones de vida y derechos de los pueblos indígenas sean tomados en cuenta y se avance hacia el reconocimiento de una sociedad culturalmente plural, donde la soberanía y la identidad nacional no sean el pretexto para homogeneizar la cultura, donde el movimiento de la globalización no sea motivo de desmérito de las comunidades indígenas, ni atente contra la preservación y enriquecimiento de sus culturas.

4. La atención a los grupos indígenas a partir del año 2000: hacia una política nacional multicultural

Como una consecuencia de los movimientos sociales indígenas, de la reflexión y los aportes de los especialistas en educación y del propio reclamo social, en los últimos años, poco a poco se ha ido mejorando la situación de la población indígena mexicana. Hasta el 2001 se reforma el Artículo 2do. Constitucional, con lo que la población indígena está ahora presente en la Carta Magna de nuestro país:

“La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas...La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.” (Artículo 2º De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Fragmento. Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001)

Con esto México reconoce constitucionalmente el valor de su población indígena, pero también el respeto a sus prácticas y costumbres, a su identidad, a su cultura. De esta manera, la interculturalidad y la multiculturalidad emergen como campos necesarios para el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que poco a poco se han incorporado en los distintos sectores de la vida social, entre ellos, la educación³.

El mismo artículo 2º. Constitucional señala que la responsabilidad de la federación, los estados y los municipios de promover la igualdad de oportunidades y eliminar la discriminación, así como lo relativo a la educación indígena:

“Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: ...Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pue-

3 La educación intercultural es vista desde dos perspectivas: como una educación orientada principalmente a mantener abiertos dos canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento; o bien, como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por dinámicas propias, el proceso que facilita la circulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia (Barnach-Calbó, 1997). Lo multicultural y la interculturalidad en Iberoamérica debe entenderse a partir de la combinación de elementos culturales provenientes de las sociedades amerindias, europeas, africanas y de otras (Hopenhayn, 2000).

blos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación." (Artículo 2º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Fragmento. Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001)

Además de estas reformas constitucionales, en la administración federal 2001-2006 se delinearon políticas específicas para la atención a los pueblos indígenas. El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, en cuanto a Equidad y justicia educativa reconocía que:

"Pese a los avances logrados, el desigual desarrollo de nuestro país ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población. Aún existe población no atendida por el sistema educativo, esta situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación, y entre grupos vulnerables como los indígenas, los campesinos y los migrantes." (Programa Nacional de Educación, 2001-2006:14)

La multiculturalidad aparece como una prioridad:

"A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio." (Programa Nacional de Educación, 2001-2006:44)

En materia de educación, se subraya además que los rezagos experimentados por la población indígena son tan importantes como los que registra en salud y alimentación. De esta forma, el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas hace énfasis en que en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta superior, la formación de niños y jóvenes conlleve una cultura de respeto y tolerancia a través del conocimiento y valoración de la pertenencia a un país multicultural, para eliminar actitudes discriminatorias y lograr un trato respetuoso para quienes son culturalmente distintos. Lo cual implica que:

"La interculturalidad en el sistema educativo no puede reducirse a la educación intercultural bilingüe destinada a la población indígena. La interculturalidad debe permear el sistema educativo nacional con la finalidad de lograr una interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas." (Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2001-2006:59)

Otras acciones importantes en la atención a los pueblos indígenas son: 1) La creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en el 2003 (la cual sustituye al Instituto Nacional Indigenista y tiene como misión orientar, coordinar,

promover, dar seguimiento y evaluar los programas y acciones para el desarrollo de los pueblos indígenas⁴) y 2) El surgimiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en el año 2003, el cual contempla entre sus objetivos promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación⁵.

Como es posible observar, la política educativa en México ha dado en los últimos años una mayor relevancia a la atención a la población indígena, se han creado programas e instituciones con la finalidad de coadyuvar a la mejora de la situación de la población indígena en nuestro país y el respeto a sus derechos; no obstante, queda aún mucho por hacer al respecto, sobre todo al considerar las condiciones reales de los pueblos indígenas de nuestra República.

El Instituto Indigenista Interamericano (2005) señala que la población indígena en México asciende a más de 12 millones de personas, lo que representa el 13% de la población total mexicana. El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 apunta que México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas. En nuestro país se hablan más de 100 lenguas, de las cuales los pueblos indígenas aportan cuando menos 60; todos estos pueblos demandan una atención diferenciada y acorde con su cultura e identidad. De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (INEGI, 2000), los cinco estados con mayor presencia indígena son Oaxaca, Chiapas, Yucatán, Veracruz y el Estado de México, tal como lo ilustra el Cuadro 1:

Cuadro 1: Estados con mayor población indígena en México

Estado	Habitantes Indígenas
Oaxaca	1.518.410
Chiapas	1.036.903
Yucatán	971.345
Veracruz	936.308
Estado de México	869.828

Fuente: INI-CONAPO. Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI.

En materia de rezago educativo, tal como muestra el cuadro 2, los estados con mayor analfabetismo en el rango de edad de 15 años y más son: Guerrero, Nayarit, Chiapas, Chihuahua, Durango, Coahuila, Puebla, Veracruz y Oaxaca. Chiapas por ejemplo, es el segundo estado con mayor población indígena y es a su vez, el tercer estado con mayor porcentaje de analfabetismo. Veracruz por su parte, es el cuarto estado con mayor población indígena y el octavo en cuestiones de analfabetismo.

4. Ver: <http://cdi.gob.mx/index.php>

5. Ver: <http://www.inali.gob.mx/objetivo.html>

*Cuadro 2: Estados con mayor porcentaje de analfabetismo en México
(Población de 15 años y más)*

Mayor Analfabetismo	
Estado	Porcentaje
Guerrero	47.9%
Nayarit	40.9%
Chiapas	40.7%
Chihuahua	40.7%
Durango	34.4%
Coahuila	33.3%
Puebla	32.4%
Veracruz	31.7%
Oaxaca	31.5%

Fuente: INI-CONAPO. Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI.

Los niveles de escolaridad de la población indígena son también muy dispares entre las entidades federativas y aún entre los niveles educativos. Al menos en Veracruz, según datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 que realiza el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el 28.9% de la población indígena mayor a 15 años no cuenta con instrucción, un 30.4% de este mismo sector posee primaria incompleta, mientras que sólo un 17.3% tiene la primaria terminada.

El desconocimiento de la presencia indígena en educación superior caracteriza al sistema educativo mexicano, pues los estudios de secundaria, bachillerato y superior son agrupados en términos de "educación posprimaria", lo que nos da un reflejo inexacto del desarrollo educativo en nuestro país. Ni el INEGI, ni la Secretaría de Educación Pública (SEP) nos ofrecen cifras desagregadas por secundaria, bachillerato y profesional⁶. Tampoco por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) hay estudios que nos indiquen la matrícula de estudiantes indígenas en educación superior, ni siquiera en la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) a través del IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) se dispone de estos datos, lo que denota el desconocimiento a nivel nacional sobre la población indígena en este nivel educativo, y es que, desafortunadamente, son escasas las universidades que cuentan con mecanismo institucionalizados para reconocer a los estudiantes

6 El INEGI únicamente proporciona la categoría posprimaria, lo cual no da una idea clara de los niveles educativos subsecuentes; la SEP por su parte, sólo dispone de estadísticas sobre población indígena en los niveles de educación inicial y preescolar y educación primaria (contempla los indicadores de cobertura, matrícula por entidad educativa, equidad de género, lenguas indígenas que se atienden, entre otros). Ver: <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/43713/6/ESTADISTICA%202005.pdf>

indígenas, normalmente son invisibles para las instituciones. En términos generales, la realidad educativa indígena es realmente preocupante, pues las condiciones en que ésta se desarrolla están marcadas por las carencias, la baja calidad del servicio educativo, el desconocimiento y la falta de políticas de atención hacia este sector.

Schmelkes (2003:1) señala que como en muchos otros países de América Latina, tener acceso a la educación superior en México es un privilegio. Así también apunta que en el caso de la población indígena es mucho más difícil, ya sea por la cuestión económica o por la deficiente calidad de la educación recibida en los niveles anteriores. Sin embargo y a pesar de las contrariedades, anota que es esencial que los indígenas accedan a este nivel educativo.

Según Schmelkes (2003:4) en México se han desarrollado tres estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior:

- a. La primera y la más simple, que ya se está implementando en el país, es el aumento del número de becas con acción afirmativa hacia la población indígena para cursar este nivel educativo. El PRONABES (Programa Nacional de Becas de Educación Superior) ha venido creciendo y atendiendo de manera privilegiada a los indígenas.
- b. La segunda estrategia es llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales. El Gobierno Federal, por conducto de la SEP y a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), en coordinación con los gobiernos estatales, ha apoyado la creación de Universidades Interculturales (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006: 302). A la fecha se cuenta con nueve universidades interculturales en México, ubicadas en los estados de Chiapas, México (2), Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán y Veracruz.
- c. La tercera estrategia consiste en combinar un programa de apoyo económico (en la forma de beca o crédito) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben. Estas transformaciones se traducen en el establecimiento de mecanismos para:
 - Asegurar que el estudiante indígena cuente con los elementos académicos necesarios para enfrentar los estudios universitarios.
 - Asegurar que los estudiantes no abandonen los estudios por razones académicas (lo cual puede atenderse con ayuda de tutorías)
 - Evitar la deserción por razones económicas (con ahorros, fondos de crédito emergente, etc.).
 - Asegurar la aceptación de los estudiantes indígenas por la comunidad educativa de docentes y alumnos, que los respeten e integren a su espacio.

En este marco, en el año 2001, surge el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas con el propósito de generar una estrategia de acción afirmativa en la educación superior. Para la Fundación Ford el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) forma parte de Pathways to Higher Education (PHE), un programa de cobertura internacional dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados. El objetivo

general del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas es fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el Programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel. (ANUIES-Fundación Ford, 2005:7). Luego de participar a nivel nacional en un proceso de selección, la Universidad Veracruzana (UV) se colocó en el grupo de Instituciones de Educación Superior (IES) que serían beneficiadas por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas.

La UV atiende a la mayoría de los estudiantes veracruzanos de licenciatura, lo mismo que a otros provenientes de estados cercanos ⁷. Su población reúne a una buena cantidad de estudiantes indígenas provenientes de regiones apartadas, quienes generalmente enfrentan serios problemas para ingresar y permanecer en la Institución, debido a condiciones socioeconómicas bajas, una formación académica deficiente, el hecho de abandonar sus lugares de origen para poder asistir a la Universidad, entre otros factores. Todo esto ocasiona entre los estudiantes indígenas, además de gastos de manutención, problemas afectivos y emocionales inherentes a la adaptación de sus hábitos de vida cotidiana de lo rural a lo urbano. Ocurre entonces un proceso de ajuste a una nueva situación, que implica una serie de reacomodos relacionados con el tránsito entre el nivel escolar que acaba de concluir y el que recién inicia, lo que propicia que la deserción escolar sea más alta en los primeros semestres; circunstancia importante, aunque no privativa de la población indígena.

Todos estos factores se conjugaron para que, en el contexto del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas se creara en la UV la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, la cual se aborda a continuación.

5. Análisis de una política: la unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas (UNAPEI) en la Universidad Veracruzana

En junio de 2002 inició sus actividades la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (Unapei), en la Región Xalapa de la Universidad Veracruzana⁸, encaminada a brindar apoyo a todos aquellos estudiantes provenientes de zonas rurales e indígenas que presentaran problemas para integrarse a la comunidad universitaria. El propósito principal de la Unidad es el de evitar la deserción de los estudiantes indígenas al garantizar su permanencia en la Universidad por medio del mejoramiento de su rendimiento

7 Según datos de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la UV, la Institución recibe (además de los estudiantes del estado de Veracruz) a estudiantes procedentes de los estados de Campeche, Chiapas, Coahuila, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Distrito Federal, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Tabasco y Yucatán, principalmente.

8 La Universidad Veracruzana está distribuida en cinco Regiones a lo largo del Estado de Veracruz: Región Coatzacoalcos-Minatitlán, Región Córdoba Orizaba, Región Poza Rica-Tuxpan, Región Veracruz y Región Xalapa; en esta última Región se encuentra concentrada la mayor parte de la matrícula de la Universidad, así como las dependencias administrativas y los Institutos y Centros de Investigación. (Ver Anexo 1)

escolar, además de propiciar con ello su acceso a postgrados y la posibilidad de que retornen a sus comunidades como futuros líderes que motiven a la población a realizar acciones en pro del desarrollo de su zona.

A falta de criterios institucionales definidos, la Unapei ha reconocido como estudiante indígena a aquel que declara: que es de procedencia indígena; que procede de una comunidad indígena o con presencia indígena significativa; que habla, escribe o entiende una lengua indígena; a quien no habla la lengua, pero su familia sí⁹. Como puede observarse, el autoreconocimiento de los estudiantes como miembros de una cultura indígena es un factor fundamental. Además de atender a estudiantes indígenas, la Unapei ha abierto sus puertas a todo aquel que quiera incorporarse en pro de su mejor desempeño como estudiante universitario.

Dentro de la Unidad se ha diseñado una serie de programas que respondan a las necesidades del alumnado y a las características que la Fundación Ford y la ANUIES demandan a las Unidades de Apoyo Académico en las IES. Los programas que funcionan al interior de la Unapei son: Difusión, Vinculación, Asesorías Personalizadas y Tutorías.

La Unapei está conformada por: 1 coordinadora, 1 apoyo administrativo y 11 guías académicos¹⁰ que conforman un grupo multidisciplinario capacitado para facilitar la integración de los estudiantes Unapei e impulsar su desempeño escolar. Las edades de los guías académicos oscilan entre los 20 y los 30 años; todos ellos tienen como mínimo el grado de licenciatura. La división por género y perfil profesional queda de la manera siguiente:

Cuadro 3: Distribución de guías académicos de la Unapei por género y perfil profesional

Género	Perfil profesional	Total
Masculino	2 Antropólogos 1 Lic. en Pedagogía 1 Lic. en Matemáticas	4
Femenino	1 Lic. en Lenguas y Literatura Hispánica 2 Lic. en Odontología 1 Lic. en Psicología 3 Lic. en Pedagogía	7

Fuente: Badillo (2008)

9 Es importante mencionar que a nivel institucional, la Universidad sólo cuenta con un dato para reconocer a sus estudiantes indígenas: el dominio de una lengua indígena. Este hecho repercutió notablemente al inicio de las actividades de la Unapei, pues bajo los criterios que establecieron para identificar a los estudiantes indígenas, prácticamente se indagó Facultad por Facultad y alumno por alumno para encontrar a los estudiantes indígenas e invitarlos a unirse al Programa.

10 Dentro de la Unapei, a los tutores se les denomina guías académicos, son jóvenes egresados de la Universidad Veracruzana que de manera voluntaria han decidido unirse a la Unidad.

Algunas de las funciones del guía académico en la Unapei son las siguientes:

- a. Difundir el Programa a la comunidad universitaria y a la población en general.
- b. Realizar entrevistas personales para conocer al estudiante en forma integral.
- c. Brindar asesorías personalizadas sobre los diferentes aspectos que forman parte de la experiencia universitaria.
- d. Elaborar un Plan de Trabajo general y uno particular para cada estudiante que tenga asignado y que esté inscrito en el Programa.
- e. Proporcionar estrategias de estudio que faciliten el desempeño académico de los estudiantes Unapei.
- f. Ofrecer información a los estudiantes inscritos en el Programa sobre los servicios que ofrecen la UV y otras instituciones, así como la forma de utilizarlos.

El cuerpo de guías es capacitado para dar solución a los diversos conflictos que puede enfrentar un estudiante universitario, además de tener el conocimiento a qué dependencias canalizarlos si el problema rebasa las líneas de acción de la Unapei. Sus actividades giran en torno a la adaptación del estudiante al medio universitario y a su buen desempeño durante su paso por la Universidad.

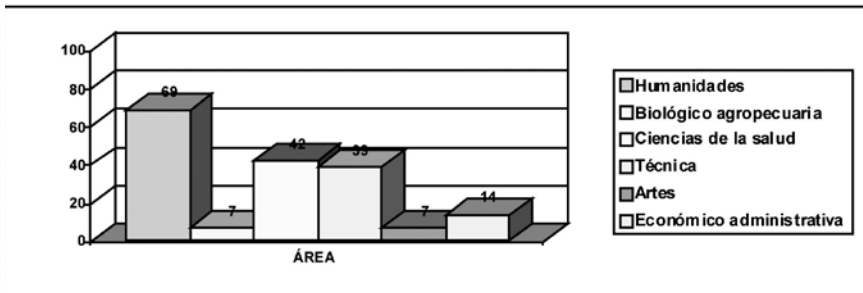
Dentro de la Unapei, los estudiantes reciben la denominación de guiados. El guiado es pues, el centro de atención en todos y cada uno de los Programas de la Unidad, se visualiza como un estudiante que, por sus condiciones de vida y su situación escolar previa requiere de apoyo que lo haga desenvolverse plenamente, que lo ayude a ser cada vez más autónomo en cuanto a su aprendizaje, formas de pensar, conservando y valorando sus raíces indígenas.

Hasta el periodo agosto 2006-julio 2007 la población inscrita en la Unapei (únicamente de la Región Xalapa) era de 178 estudiantes pertenecientes a seis generaciones 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006. A continuación se describe la presencia de estos estudiantes, por área de conocimiento¹¹, por carrera, por estado de procedencia, por grupo étnico, por dominio de la lengua y por género.

En el Gráfico 1 puede apreciarse la proporción de estudiantes inscritos en la Unapei según las áreas de conocimiento de la Universidad. Humanidades es el área con mayor población, tiene 69 estudiantes, en segundo lugar se ubica Ciencias de salud con 42 alumnos, el área Técnica se conforma de 39 jóvenes, seguida del área Económico-administrativa con 12 jóvenes y finalmente encontramos que las áreas de Artes y Biológico-agropecuaria cuentan con 7 estudiantes.

11 Los programas educativos (licenciaturas) que la Universidad Veracruzana ofrece están divididos en seis áreas de conocimiento: Técnica (Ingeniería Civil, Matemáticas, Física, etc.), Humanidades (Pedagogía, Sociología, Antropología, etc.), Económico-administrativa (Contaduría, Administración de empresas, Administración de negocios internacionales, etc.), Ciencias de la Salud (Enfermería, Medicina, Nutrición, etc.), Biológico-agropecuaria (Ingeniería en agronomía, Médico Veterinario Zootecnista, etc.)y Artes (Teatro, Artes plásticas, Música, etc.).

Gráfico 1: Distribución de la matrícula Unapei por área de conocimiento de la UV



Fuente: Construcción propia a partir de los datos de: Unapei (2007)

Estas diferencias en la distribución de la población estudiantil de la Unapei entre áreas de conocimiento, nos deja ver a grandes rasgos las preferencias de los estudiantes de esta Unidad, sin embargo, la proporción de jóvenes en estas áreas tiene que ver con la oferta académica de la Universidad Veracruzana y por otro lado con el patrón de acumulación de la matrícula en el área de ciencias sociales y administrativas, 49% según la ANUIES.

Cabe mencionar que en la región Xalapa es mayor la oferta académica en las áreas de Humanidades, Ciencias de la Salud y Técnica, en tanto que el área Biológico-Agropecuaria solo cuenta con dos programas académicos, lo que explica en cierto modo por qué en dichas áreas están mayormente representados los jóvenes de la Unapei.

Si comparamos la distribución de los estudiantes indígenas inscritos en la Unapei con la distribución del resto de la matrícula de la Universidad, podemos encontrar que los estudiantes indígenas de la Región Xalapa inscritos en la Unapei, siguen más o menos la misma tendencia que el resto de los estudiantes de esta Región, sin embargo existen variaciones importantes.

Cuadro 4: Distribución de la matrícula Unapei, de la matrícula de la Región Xalapa y de la matrícula total de la UV por área de conocimiento

Área académica	Matrícula Unapei		Matrícula Región Xalapa		Matrícula total UV	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Técnica	39	21.91	3772	21.11	11224	27.58
Humanidades	69	38.76	4494	25.15	6564	16.13
Económico-administrativa	14	7.86	4527	25.33	9409	23.12
Ciencias de la salud	42	23.59	3072	17.19	9744	23.94
Ciencias biológico-agropecuarias	7	3.93	985	5.51	2737	6.72
Artes (las carreras de esta área se ofrecen únicamente en la Región Xalapa)	7	3.93	1021	5.71	1021	2.51
Total	178	100	17871	100	40699	100

Fuente: Para la matrícula de la Región Xalapa y la matrícula total de la UV: Universidad Veracruzana (2006). Para la matrícula de la Unidad: Unapei (2007)

El 38.76% de los estudiantes inscritos en la Unapei pertenecen a programas educativos del área de Humanidades, mientras que un 23.59% se ubica en Ciencias de la Salud y un 21.91% en el área Técnica. El resto pertenece a programas educativos de las áreas Económico-administrativa, Ciencias biológico-agropecuarias y Artes.

Por otro lado, la matrícula de la UV en la Región Xalapa se encuentra distribuida mayoritariamente en las áreas Económico-administrativa (25.33%) y Humanidades (25.15%), seguidas por el área Técnica (21.11%); en menor grado figuran el área de Ciencias de la Salud, Artes y Ciencias biológico-agropecuarias.

A nivel institucional, la matrícula se orienta con mayor peso hacia el área Técnica, casi en un 30%, seguida por el área de Ciencias de la Salud (23.94%) y Económico-administrativa (23.12%). Las áreas de Humanidades, Ciencias biológico-agropecuarias y Artes presentan las proporciones más bajas.

Es importante destacar como los estudiantes indígenas se han inclinado por carreras (programas educativos) del área de Humanidades, generando una sobrerrepresentación del sector indígena en esta área, a diferencia del resto de los estudiantes de la UV que se ubican mayoritariamente en el área Técnica (Ver Cuadro 4).

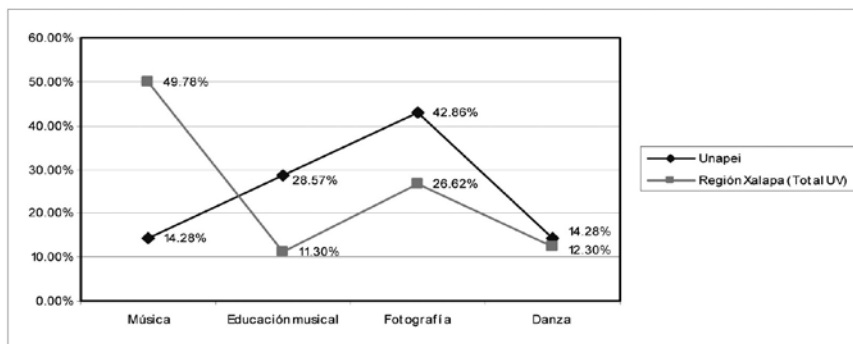
5.1. Comportamiento de la matrícula por área de conocimiento

A continuación analizamos, para cada una de las áreas de conocimiento, el comportamiento de la matrícula Unapei por programa educativo, frente a la matrícula de la Región y la matrícula total de la UV.

a. Área de Artes

Los programas educativos de esta área sólo se ofrecen en la Región de Xalapa. De acuerdo con la información que el Gráfico 2 presenta, las carreras que cuentan con presencia indígena son Música, Educación musical, Danza y Artes plásticas en la opción de Fotografía. Al analizar el comportamiento de la matrícula Unapei en esta área, observamos que en Música y Fotografía hay una subrepresentación del sector indígena, mientras que en Educación musical existe una sobrerrepresentación; en el caso del programa educativo Danza, la matrícula Unapei sigue el mismo comportamiento que el resto de los estudiantes de la UV en esta área. Cabe mencionar que en esta área la UV cuenta también con el programa de Teatro, sin embargo, no se reportan estudiantes indígenas en el mismo.

Gráfico 2: Proporción de la matrícula Unapei y de la Región Xalapa con respecto a la matrícula total de la UV. Área de Artes

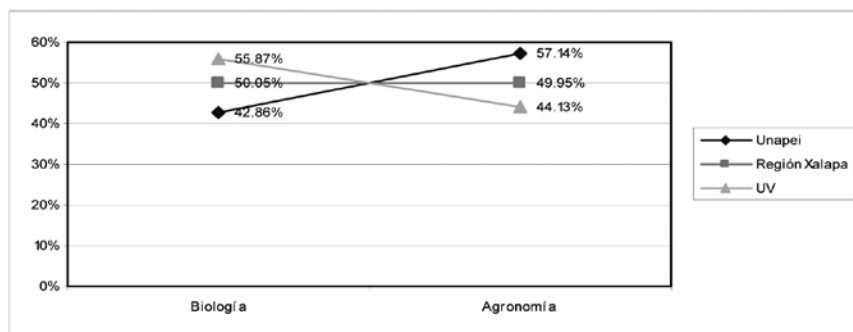


Fuente: Elaboración propia con base en los datos Unapei (2007). Para la matrícula de la Región Xalapa: Universidad Veracruzana (2006)

b. Área Biológico-Agropecuaria

Dentro de esta área, la Región Xalapa ofrece las carreras de Biología y Agronomía, siendo Agronomía la que cuenta con mayor número de estudiantes indígenas. Al revisar el comportamiento de la matrícula en esta área de conocimiento, encontramos que, tal como lo muestra el Gráfico 3, los estudiantes indígenas tienen una subrepresentación en la carrera de Biología y una sobrerrepresentación en Agronomía, en relación a la matrícula de la Región Xalapa y también en cuanto a la matrícula total de la UV.

Gráfico 3: Proporción de la matrícula Unapei y de la matrícula de la Región Xalapa con respecto a la matrícula total de la UV. Área Biológico-Agropecuaria



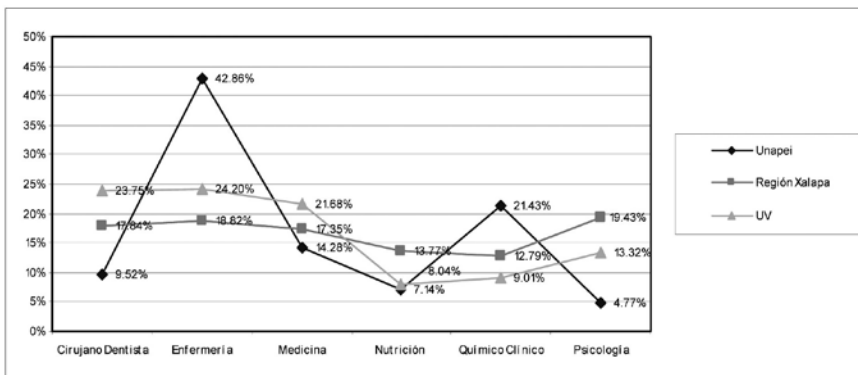
Fuente: Elaboración propia con base en los datos Unapei (2007). Para la matrícula de la Región Xalapa: Universidad Veracruzana (2006)

c. Área de Ciencias de la Salud

En el área de Ciencias de la salud la Región Xalapa cuenta con las carreras de Químico Clínico, Medicina, Nutrición, Cirujano Dentista, Psicología y Enfermería. Como puede apreciarse en el Gráfico 4, el sector estudiantil indígena está subrepresentado en relación a la matrícula total de la UV y de la Región Xalapa en las carreras de Cirujano Dentista y Psicología. En el lado opuesto, Enfermería y Químico Clínico muestran una sobrerepresentación, mientras que en Nutrición y Medicina (ésta última en menor grado), la matrícula Unapei sigue el mismo comportamiento que el resto de los estudiantes.

Un aspecto relevante es la presencia de 6 jóvenes indígenas en el programa de Medicina, aunque esta proporción es pequeña, vale la pena resaltarla, ya que Medicina es una carrera con una alta demanda de ingreso y de costo elevado. Así también, es importante mencionar que Ciencias de la Salud Región Xalapa cuenta con presencia indígena en todos sus programas educativos.

Gráfico 4: Proporción de la matrícula Unapei y de la matrícula de la Región Xalapa con respecto a la matrícula total de la UV. Área Ciencias de la Salud



Fuente: Elaboración propia con base en los datos: Unapei (2007). Para la matrícula de la Región Xalapa: Universidad Veracruzana (2006)

d. Área Económico-administrativa

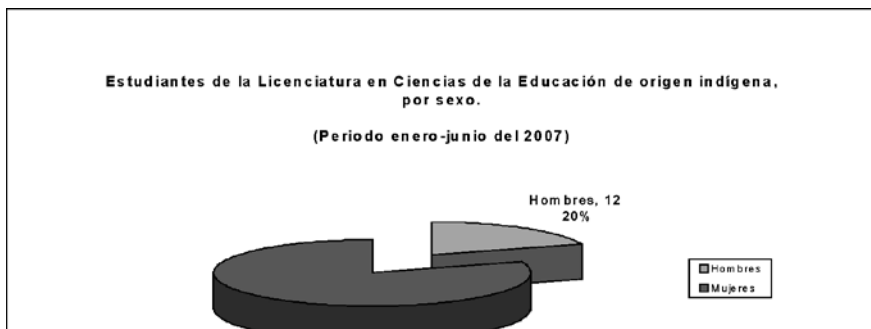
El Gráfico 5 muestra el comportamiento de la matrícula en esta área. Encontramos así que en los programas educativos de Informática, Estadística, Geografía, Publicidad y Relaciones Públicas, así como Economía, existe una sobrerepresentación del sector estudiantil indígena.

Observamos también casos extremos del comportamiento de la matrícula Unapei. Por un lado tenemos a Geografía y Economía, donde la matrícula Unapei supera por mucho a la matrícula tanto a nivel institucional, como en la Región. En el extremo opuesto se ubica Administración de empresas, donde el sector estudiantil indígena está subrepresentado.

Es importante aclarar que Informática, Estadística, Geografía, Publicidad y Relaciones Públicas, al igual que Economía sólo se imparten en la Región Xalapa, mientras que Contaduría y Administración de empresas se ofrecen en otras Regiones (Contaduría se ofrece en todas las Regiones de la UV y Administración de empresas en las Regiones de Xalapa, Veracruz y Orizaba-Córdoba).

Los programas de esta área en la Región Xalapa donde no aparecen representados los jóvenes indígenas son: Administración de Negocios internacionales, Relaciones industriales y Sistemas computacionales administrativos.

Gráfico 5: Proporción de la matrícula Unapei y de la Región Xalapa con respecto a la matrícula total de la UV. Área Económico- administrativa



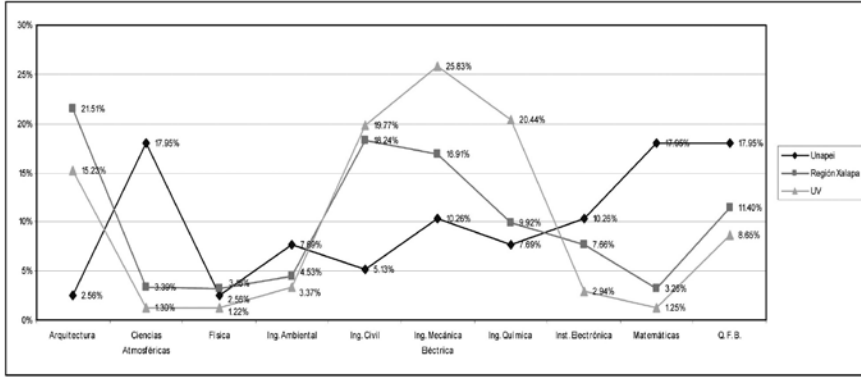
Fuente: Elaboración propia con base en los datos: Unapei (2007). Para la matrícula de la Región Xalapa: Universidad Veracruzana (2006)

e. Área Técnica

La Región Xalapa cuenta con 10 de los 16 programas que pertenecen al área Técnica; de éstos, cuatro se imparten únicamente en Xalapa: Ingeniería en Instrumentación Electrónica, Matemáticas, Ciencias atmosféricas y Física.

El comportamiento de la matrícula Unapei en esta área de conocimiento es desigual entre los programas educativos. A través del Gráfico 6 observamos la subrepresentación del sector indígena en las carreras de Arquitectura, Ingeniería Civil e Ingeniería Mecánica Eléctrica, mientras que en Ciencias Atmosféricas, Instrumentación Electrónica, Matemáticas y Químico Fármaco Biólogo (Q.F.B) la matrícula Unapei se dispara considerablemente en relación a la matrícula total de la UV y de la Región Xalapa. Física es el único programa educativo donde el comportamiento de la matrícula en su conjunto es igual.

Gráfico 6: Proporción de la matrícula Unapei y de la Región Xalapa con respecto a la matrícula total de la UV. Área Técnica



Fuente: Elaboración propia con base en los datos: Unapei (2007). Para la matrícula de la Región Xalapa: Universidad Veracruzana (2006)

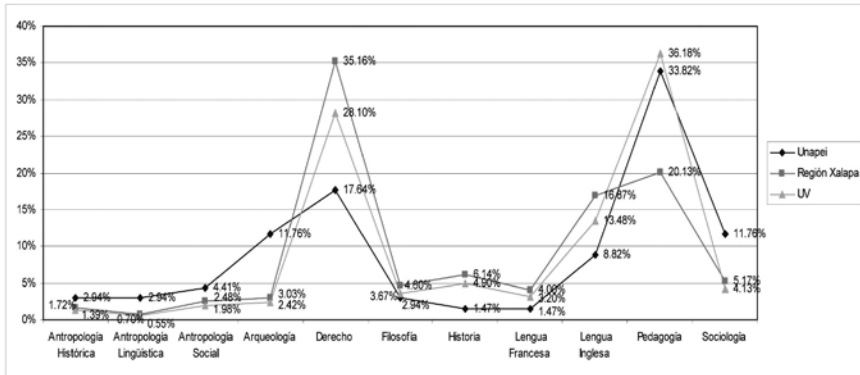
Es importante resaltar la cuestión del género en esta área, siempre pensada masculina, pues la matrícula inscrita en la Unapei dentro del área técnica, guarda un equilibrio entre ambos sexos. Así se encuentra que los hombres representan un 51.28% y las mujeres un 49.71%, aun cuando el porcentaje de varones es mayor, la proporción de mujeres es cercana.

f. Área de Humanidades

La Región Xalapa concentra 11 programas en esta área, de los cuales, 10 se ofrecen exclusivamente en dicha Región. Humanidades es el área con mayor demanda entre la matrícula de la Unapei, prueba de ello es que todas las carreras de la Región Xalapa en esta área cuentan con presencia indígena.

Derecho, Filosofía, Historia, Lengua Francesa, Lengua Inglesa son los programas educativos en los que la matrícula Unapei está subrepresentada en relación a la matrícula total de la UV; Pedagogía es el único programa de Humanidades en el cual la matrícula indígena se comporta igual que el resto. Antropología Histórica, Antropología Lingüística, Antropología Social, Arqueología, así como Sociología, son los programas educativos donde se observa una sobrerrepresentación de la matrícula indígena en esta área, lo que es de llamar la atención, pues a nivel institucional, dichas carreras se ubican entre las de menor demanda.

Gráfico 7: Proporción de la matrícula Unapei y de la Región Xalapa con respecto a la matrícula total de la UV. Área Humanidades



Fuente: Elaboración propia con base en los datos: Unapei (2007). Para la matrícula de la Región Xalapa: Universidad Veracruzana (2006)

Con base en la información anterior podemos establecer una serie de consideraciones:

- Los estudiantes inscritos en la Unapei se ubican en casi todos los programas educativos de cada una de las áreas de conocimiento que la Región Xalapa ofrece.
- En cada área de conocimiento encontramos existen programas educativos con una sobre y una subrepresentación de estudiantes indígenas, siendo pocos los casos en que la matrícula Unapei se comporta igual que la matrícula total de la UV.
- Los estudiantes indígenas tienden a preferir ciertas carrera y a eludir otras, hecho observable en cada una de las áreas de conocimiento de la UV:
 - Artes: los estudiantes indígenas prefieren Fotografía y Educación Musical y eluden Danza y Música.
 - Biológico-agropecuaria: prefieren Agronomía que Biología.
 - Ciencias de la Salud: optan por Enfermería y Químico Clínico, eludiendo carreras como Cirujano Dentista, Psicología, Nutrición.
 - Económico-administrativa: prefieren carreras como Geografía y Economía y dejan de lado otras como Economía.
 - Técnica: Escogen Ciencias Atmosféricas, Matemáticas y Q.F.B. sobre programas educativos como Arquitectura, Ingeniería Civil o Física.
 - Humanidades: Hay una marcada preferencia por las carreras de Antropología, mientras que eluden Derecho, Historia, Lengua Francesa, entre otras.
- El área de Humanidades alberga la mayor proporción de la matrícula Unapei.
- Las carreras asociadas con Antropología reúnen la mayor parte de población indígena del área de Humanidades y de la Unapei en general. Esto puede vincularse a la idea de que los estudiantes indígenas encuentran en Antropología un espacio de revaloración de sus raíces, donde su ideología y saberes, así como el dominio de una lengua, les otorgan un lugar de supremacía, elementos que en otros programas educativos quizás no tienen la misma relevancia.

- f. La matrícula Unapei se orienta básicamente hacia programas educativos de menor prestigio profesional y académico (Educación Musical frente a Música, Enfermería frente a Medicina) y eluden en general carreras profesionalizantes como Arquitectura y Derecho.
- g. Las carreras en las que la matrícula de la Unapei no tiene presencia son: Lengua y literatura hispánica, Artes visuales, Teatro, Administración de negocios internacionales, Sistemas computacionales administrativos, Diseño de la comunicación visual y Relaciones industriales.

El análisis de estos datos da lugar a una serie de reflexiones, que bien podrían sentar las bases para futuros trabajos de investigación en torno a los estudiantes indígenas universitarios: ¿Cuáles son los mecanismos de exclusión o autoexclusión que han llevado a los estudiantes indígenas a repeler su acceso a ciertos programas educativos? ¿Qué tanto influye el desconocimiento de las opciones de formación que la UV ofrece en la elección de carrera? ¿Qué papel juegan las cosmovisiones, la herencia cultural y la lucha por preservar su idiosincrasia, en el hecho de que los estudiantes indígenas estén optando por programas educativos en Antropología?

5.2. Presencia de grupos étnicos en los estudiantes de la UNAPEI

En cuanto a los grupos étnicos, de acuerdo con la declaración de los propios estudiantes, la distribución de la matrícula Unapei es la siguiente:

Nahua	51	Chinanteco	2	Nahua-popoluca	1
Zapoteco	19	Popoluca	2	Otomí	1
Totonaca	12	Tzetzal	2	Pame	1
Mixe	5	Chontal	1	Popoluca-Mixe	1
Maya	4	Mexica	1	Tepehuas	1
Tzotzil	3	Mixteco	1	Zoque	1

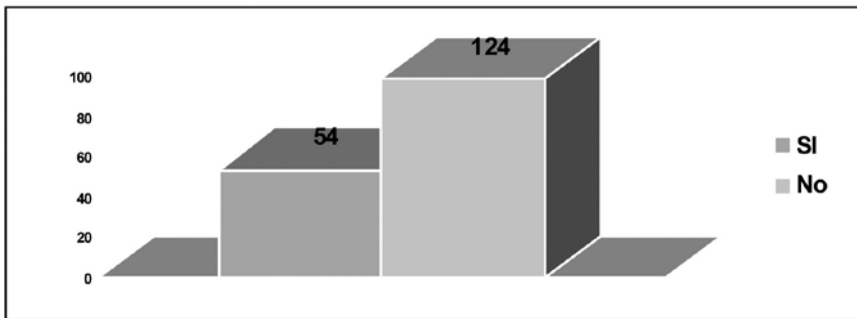
De estos grupos los que destacan son el Nahua, Zapoteco y Totonaco. Es pertinente resaltar que el 38.76% de los estudiantes (69 en total) declara no tener origen indígena (recordemos que ante la falta de criterios institucionales, la Unapei apela a la aceptación que los estudiantes hacen de sí mismos como indígenas), pero se les atiende en virtud de que son jóvenes proveniente de comunidades rurales o colonias en la periferias de las grandes ciudades y ellos mismos consideran que necesitan del apoyo y servicios de la Unidad.

5.3. Lenguas indígenas

Luego de conocer los grupos étnicos de los cuales provienen los jóvenes indígenas universitarios que la Unapei atiende, resulta interesante dar cuenta de las variantes de las

lenguas de las que son portadores. Es importante señalar que no todos los estudiantes indígenas de la Unapei dominan una lengua, pues, como se mencionó anteriormente, la Unapei ha establecido criterios para identificar a los estudiantes indígenas, en los cuales la lengua es un elemento a considerar, pero no el único; a esto se une el hecho de que en la Unidad se atiende a estudiantes no indígenas. Tal y como lo muestra el Gráfico 8, 30.17% de los estudiantes inscritos en la Unapei no dominan una lengua indígena, mientras que 69.83% sí la dominan.

Gráfico 8: Dominio de la Lengua entre los estudiantes de la Unapei



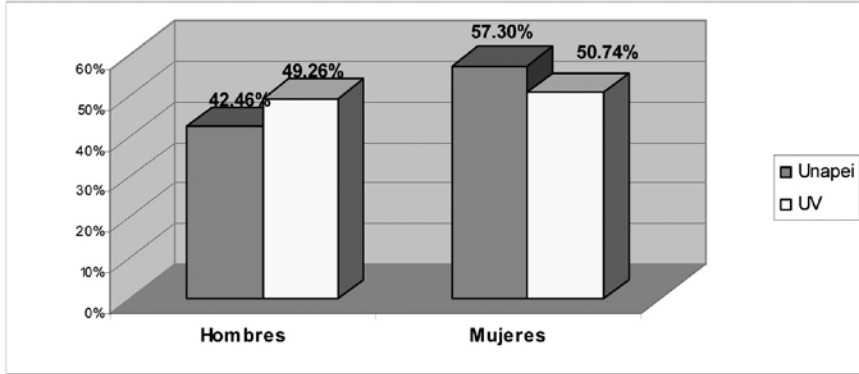
Fuente: Unapei (2007)

Las lenguas indígenas que dominan los estudiantes Unapei son: Náhuatl (51), Zapoteco (14), Totonaca (12), Mixe (5), Maya (4), Tzotzil (3), Chinanteco (2), Otomí (2), Chontal (1), Mexica (1), Mixteco (1), Náhuatl-Popoluca (1), Pame (1), Popolucan (1), Popolucan-Zoque (1), Tepehua (1), Tzeltal (1), Zoque (1). Como puede apreciarse el Náhuatl (28.49%), el Zapoteco (7.82%) y el Totonaco (6.70%) son las lenguas con mayor proporción, dato que se corresponde con los grupos étnicos de mayor presencia en la Unapei.

5.4. División por género de los estudiantes indígenas de la Unapei

Finalmente al observar cómo está establecida la proporción entre hombre y mujeres, se puede apreciar que las mujeres están mayormente representadas en la Unidad, como en la Universidad en general:

Gráfico 9: Distribución de la matrícula Unapei y de la matrícula total de la UV por género



Fuente: Elaboración propia con base en los datos: Unapei (2007). Para la matrícula de la UV: Universidad Veracruzana (2006)

Al relacionar la distribución de género con la matrícula de estudiantes Unapei por área de conocimiento de la UV, encontramos las siguientes diferencias:

1. En las áreas de Artes, Biológico-agropecuaria y Económico-administrativa, la presencia de los hombres es más fuerte: en Artes se encuentran cinco hombres y dos mujeres; en las áreas Biológico-agropecuaria y Económico-administrativa se ubican cuatro hombres y tres mujeres, ocho hombres y cuatro mujeres, respectivamente.
2. En cambio las mujeres tienen mayor presencia en las áreas de Ciencias de la Salud, Humanidades y "sorpresivamente" en el área Técnica (20 mujeres, 19 hombres); usamos la palabra sorpresivamente, porque en las dos primeras áreas las cifras parecieran coherentes si se toma en consideración que en ellas se ubican carreras que se han asumido como propias del género femenino, como son enfermería (9 hombres, 33 mujeres) en Ciencias de la Salud y Pedagogía (27 hombres, 42 mujeres) en Humanidades.

Con estos referentes, podemos afirmar que la Universidad Veracruzana posee una composición pluricultural y plurilingüe, distribuida en sus cinco áreas de conocimiento y con una distribución de género que demuestra como poco a poco, no sólo los grupos indígenas, sino en su interior, las mujeres indígenas, están poblando las aulas universitarias, otorgándoles una característica peculiar: la interculturalidad, en un ambiente de mayor equidad de género.

6. Logros y desafíos en la atención a la población estudiantil indígena en la UV

En sus cinco años de labores, la Unapei ha alcanzado logros significativos en la atención a la población indígena de la UV:

A través del Programa de Difusión se han organizado mesas redondas, elaboración de carteles, ciclos de cine, altares de muertos, calaveras, seminarios, actividades deportivas, excursiones y entrevistas; lo cual contribuye a la propagación del conocimiento del mundo indígena dentro y fuera de Unapei. Actualmente se desarrolla un círculo de lenguas indígenas, mediante el cual se ha trabajado en la difusión de las lenguas que hablan los estudiantes Unapei. Este tipo de actividades son muy significativas para los jóvenes¹²: “Cuando hacemos eventos como el altar de muertos, hay personas que hablan de sus comunidades, su música, aprendemos mucho” (Abraham, estudiante).

Mediante el Programa de Vinculación, la Unapei ha llevado a los centros de bachillerato de las comunidades indígenas del estado de Veracruz, información que va desde las carreras de la UV, Regiones en que se ubican, planes de estudios, modelo educativo, los requisitos generales de solicitud e inscripción, hasta los servicios que ofrece la Universidad a los estudiantes.

El Programa de Tutorías y Asesorías Personalizadas es uno de los principales en la Unidad. La tutoría consiste en dar atención específica a problemas académicos particulares de los estudiantes indígenas, a fin de superar tales problemáticas y reforzar su desempeño académico mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, análisis de contenido temático y cursos y/o talleres; en las tutorías se informa también sobre las diversas becas a las que pueden acceder en la máxima casa de estudios y otras instituciones, así como los servicios, derechos y obligaciones que el estudiante tiene.

Las tutorías permiten además detectar en el estudiante aquellos problemas que disminuyen su nivel académico, canalizándolo de inmediato a las instituciones pertinentes. Para los estudiantes las tutorías de la Unapei han significado un gran apoyo:

“Las tutorías nos ayudan porque luego en las facultades, con tantos alumnos, las secretarías no se dan abasto y no nos pelan. No tienen tiempo y luego no te explican las dudas.” (Arely, estudiante)

Las asesorías especializadas o de contenido consisten en un apoyo que el guía académico brinda al estudiante en cuanto a un tema específico, guía y estudiante investigan al respecto y sacan adelante las dudas sobre el tema; en ocasiones se trabaja con la asesoría horizontal, donde un estudiante Unapei de la misma carrera, pero de semestres superiores, le ayuda en la comprensión.

12 Las opiniones de los estudiantes Unapei a que se hace referencia, han sido tomadas del trabajo que el Doctor Miguel Casillas realizó en el 2005 acerca de la Unapei en colaboración con el Dr. Rollin Kent, como parte de un reporte de investigación presentado a la ANUIES (ver: Kent y Casillas, 2005).

“Para biología no necesito ayuda porque soy bastante bueno, pero para las integrales sí. Primero estudio y después vengo a que alguien me explique, sino, sería como ir a la guerra sin fusil.” (Humberto, estudiante)

Resultados significativos de la Unapei son la atención a estudiantes en situación de riesgo y la elevación del promedio; por ejemplo, en el período comprendido de 2001 a 2003, el promedio global de los estudiantes pasó de 8.1 a 8.6 (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 61).

Como ejemplo veamos los promedios de los jóvenes inscritos en la Unapei durante los períodos febrero- julio 2006 y agosto- febrero 2007 (Ver Anexo 2), los cuales se distribuyeron de la manera siguiente:

- El promedio mínimo en el semestre febrero- julio 2006 es de 4.50 y el máximo de diez. Los promedios de los jóvenes de iguales o mayores a 9.02, como lo indica el cuartil superior, concentrándose en un promedio de 8.33. En forma general la media para el conjunto de 179 estudiantes de la Unidad es de 8.15 para febrero- julio 2006.
- Por otro lado para el semestre agosto- febrero 2007 el mínimo fue de 1.85 y el máximo de diez. Los promedios de los jóvenes de la Unidad son iguales o mayores a 9.2, pero la mayoría de ubica con un promedio de 8.6 según puede apreciarse en el cuartil superior. Para el semestre agosto- febrero 2007 los jóvenes de la Unidad alcanzan un promedio de 8.25.

Como logra apreciarse, el promedio general de los jóvenes de la Unidad, aumentó entre un semestre y otro, en febrero-julio 2006 es de 8.33 y en agosto-febrero 2007 el promedio es de 8.6, lo que deja ver una diferencia de 0.27.

Lo anterior refleja una incidencia favorable de la Unapei en la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas. Los comentarios de los estudiantes al respecto de la Unapei son muy positivos:

“El programa nos ayuda mucho en diversos aspectos, sería muy bueno que creciera, ya que hay gente que nunca ha oído hablar de la Unapei y no saben que se les va a poder ayudar.” (Abraham, estudiante)

La Unapei ha sido una pieza fundamental en la integración y el proceso formativo de los estudiantes indígenas y no indígenas inscritos en ella; ha logrado además incidir positivamente en su trayectoria escolar (promedio, permanencia), haciendo del encuentro de los estudiantes indígenas con la Universidad una experiencia menos drástica, al favorecer su adaptación al medio escolar y ayudarles a definir su proyecto profesional y de vida.

Así mismo, la Unidad ha dado pasos importantes tratando de encontrar un espacio en la estructura académica de la UV, mediante la apertura de cursos dirigidos no sólo a la población estudiantil indígena, sino a la toda la comunidad. Sin embargo, la Unapei, y la Universidad Veracruzana en general, tienen todavía desafíos importantes en materia de política educativa hacia el sector estudiantil indígena

Si bien desde la Unapei se han hecho esfuerzos por establecer contactos con las demás Regiones, a nivel institucional, la Unidad únicamente brinda sus servicios a los

estudiantes de la Región Xalapa, dejando fuera del programa a los jóvenes indígenas que llegan a la UV en sus cuatro regiones restantes. Lamentablemente, la centralización académico-administrativa que vive la Universidad se ve también reflejada en los servicios a sus estudiantes, en las acciones de política.

Es prioritario avanzar en el proceso de institucionalización de la Unapei, a fin de que todos los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana reciban el apoyo y los beneficios del programa. Las autoridades universitarias tienen el compromiso de continuar con este programa y de apostar por mayores apoyos a sus estudiantes indígenas. El proceso de institucionalización de la Unapei requiere de la conjunción de ciertos elementos: un espacio en la organización académica y funcional de la Universidad, así como una estructura de gobierno propia; un financiamiento regular que permita un mayor margen de operación y posibilite una mayor cantidad de recursos para sus actividades; una mayor articulación con la oferta educativa universitaria, que repercuta favorablemente en su reconocimiento y en su crecimiento a nivel institucional.

La Unapei representa en la Universidad Veracruzana el inicio de una política orientada a apoyar la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas, política que debe crecer y extender sus servicios, política que resulta fundamental ante las condiciones de formación previa de este sector de la población universitaria.

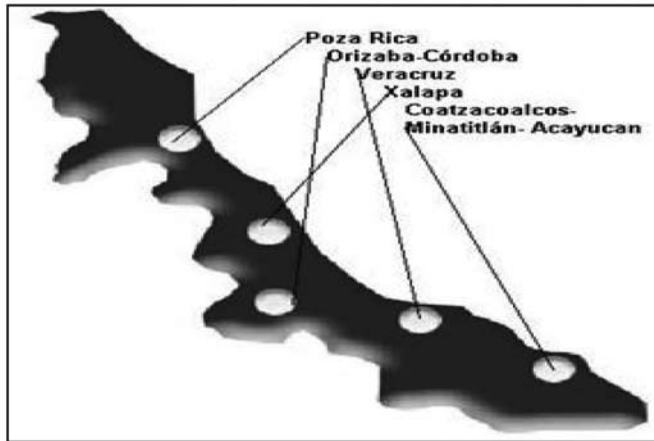
7. Bibliografía

- ANUIES-Fundación Ford (2005): *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES-FUNDACIÓN FORD.
- Arias, Raúl. (2005): "Informe del Rector a la Legislatura del día 18 de octubre de 2005". Consulta 16 de noviembre de 2007: www.uv.mx/informe_uv/cap1/
- Badillo, Jessica (2008): "La operación de los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar". Tesis de Maestría en Educación. México: Facultad de Pedagogía-Xalapa, Universidad Veracruzana (en prensa).
- Bourdieu, Pierre (1987): "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, N° 5. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Departamento de Sociología.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006): "Acciones de Gobierno para el Desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2005". México, D. F.: CDI.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consulta 23 de diciembre de 2007: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/default.htm?s>
- Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2006): *Pathways to Higher Education: Una oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*. México: ANUIES.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994): "Primera Declaración de la Selva Lacandona". Consulta 25 de julio de 2006: <http://www.ezln.org/documentos/1994/199312xx.es.htm>

- Flores-Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón (2006): *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- IESALC, SEP (2004): "Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional". México.
- INI-CONAPO: "Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI". Consulta 25 de noviembre de 2007: <http://www.inegi.gob.mx/est>
- Kent, Rollin y Miguel Casillas (2005): *Presentación de resultados preliminares de la investigación PAELIES: Estrategias de institucionalización*. México: ANUIES.
- León, Miguel (1989): *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM. Consulta 15 de diciembre de 2007: <http://biblioweb.dgsc.unam.mx/libros/vencidos/>
- Luengo, Julián (2005): *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.
- Ortiz, Verónica (2008): "Trayectorias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana". Tesis de Maestría en Investigación Educativa. México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (en proceso)
- Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001). México: Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001). México: Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Retamoza, César (1999): "El sentido de la universidad contemporánea". *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVIII (4), Nº 112. México: ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública (2000): "Memoria de Gestión: la educación indígena en México. Antecedentes históricos". Consulta 21 de noviembre de 2007: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes#
- Schmelkes, Sylvia (2003): "Educación superior intercultural: el caso de México". Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas "Vincular los Caminos a la Educación Superior". México: Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y ANUIES.
- Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (2003): "Indicadores de Evaluación". México: Universidad Veracruzana.
- Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (2007): "Base de datos sobre estudiantes indígenas actualizada a julio de 2007". México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2006): "Agenda estadística". México.
- Universidad Veracruzana (2007): "Regiones de la Universidad Veracruzana". Consulta 10 de diciembre de 2007: www.uv.mx/mapaflash/index.html
- Vásquez, Ana Cristina (2005): "Los pueblos indígenas de América Latina hoy". *Repiensa*, Portal de Recursos Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Consulta 10 de diciembre de 2007: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/indigenas/indi2.htm>

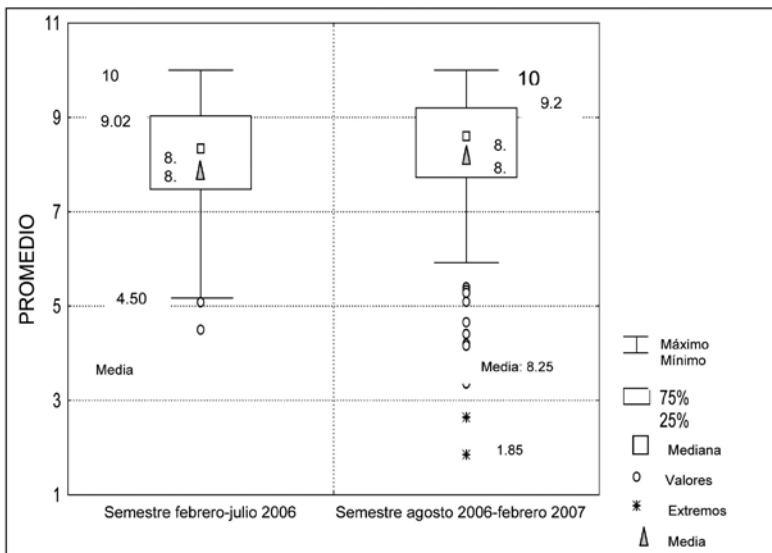
ANEXOS

Anexo 1: Ubicación geográfica de las Regiones de la Universidad Veracruzana en el estado de Veracruz



Fuente: Regiones de la Universidad Veracruzana.

Anexo 2. Promedios de los estudiantes Unapei en el período febrero-julio 2006 y agosto 2006-febrero 2007



Fuente: Ortiz (2008).

Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras*

Indigenous and afro-descendants in the colombian universities: new subjects, old structures

José Antonio Caicedo Ortiz**
Elizabeth Castillo Guzmán***

Resumen

El reconocimiento de los grupos étnicos en Colombia ha significado un logro importante en materia de derechos para el país. Sin embargo en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación de nuestro sistema escolar. Nos interesa en este trabajo analizar algunos aspectos históricos, políticos e institucionales comprometidos en el fenómeno del ingreso de estudiantes indígenas y afrocolombianos a la educación superior, para poder problematizar la manera como la universidad colombiana ha enfrentado los retos de esta multiculturalidad.

Palabras clave: indígenas, afrodescendientes, derechos, multiculturalidad, universidad

Abstract

The recognition of the ethnic groups in Colombia has meant a major achievement in the field of rights for the country. However at the level of educational policies, this same recognition has made the serious problems of inequality, exclusion and discrimination of our school system more evident. In this work we are interested in analyzing some historical, political and institutional aspects committed in the phenomenon of the entry of indigenous students and afroco-

* Recibido: junio 2008. Aceptado: julio 2008.

** Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Colombia.
E-mail: joseortiz@unicauca.edu.co

*** Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Colombia.
E-mail: elcastil@unicauca.edu.co

Colombians to superior education, to be able to analyze the way as the Colombian university has faced the challenges of this multiculturality.

Key words: indigenous, afro-descendants, right, multiculturalism, university

1. Introducción

Vistos históricamente como minorías, y culturalmente subordinados al proyecto de nación, el reconocimiento de los grupos étnicos ha significado un logro importante en materia de derechos. Sin embargo en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación que contiene nuestro sistema escolar desde sus orígenes. Al igual que otros países del continente, Colombia experimentó para los años noventa, la era democratizadora derivada de las reformas a sus constituciones. En el marco del estado liberal y la economía de mercado, países como el nuestro, asumieron en su discurso fundacional, la diversidad cultural como rasgo de la nacionalidad, y consagraron los derechos de la multiculturalidad, entendida como grupos étnicos. En el terreno educativo se asumió la perspectiva de la etnoeducación¹ sobre todo para el nivel de la educación básica y media. En el ámbito de la educación superior, el derecho de las llamadas “minorías étnicas” ha contado con un tratamiento marginal. De la mano de los derechos han surgido demandas represadas e invisibilizadas por décadas.

Nos interesa en este trabajo abordar algunos aspectos referidos al modo como particularmente la universidad colombiana ha enfrentado los retos de esta multiculturalidad. Consideramos fundamental mostrar elementos históricos, políticos e institucionales presentes en el fenómeno concreto del ingreso de estudiantes indígenas y afrocolombianos a la educación superior. Este ejercicio, permite abrir el debate sobre las condiciones de posibilidad que tienen los derechos de la multiculturalidad en el marco de estados como el nuestro, cuya retórica sobre la diversidad poco tiene que ver con las acciones de garantía de los derechos.

Trataremos de abordar el debate en dos planos. El primero referido a comprender la naturaleza histórica, política y cultural de la universidad colombiana, y en esa medida sus límites y posibilidades en relación con las demandas de la multiculturalidad. El segundo plano se refiere a los sujetos étnicos, vistos desde la experiencia concreta del acceso de los afrocolombianos y los indígenas al sistema universitario colombiano. Para finalizar mostraremos el ámbito de experiencias significativas que han logrado avances importantes en la relación grupos étnicos y la formación superior.

1 Este concepto hace referencia a la educación para los grupos étnicos en Colombia entendida como: “el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.” (MEN, 1996:34). De otra parte, en el decreto 804 de 1995 se determina que la Etnoeducación hace parte del servicio educativo.

2. La universidad en la encrucijada de la modernidad, la colonialidad y la diferencia cultural

En el marco de las reformas multiculturales de la sociedad colombiana, le compete al Estado garantizar los derechos étnicos consagrados en la carta constitucional. Estos derechos implican el acceso de los miembros de estos grupos a la educación superior, vista como uno de los canales de movilidad social y espacios para remediar la exclusión histórica que han padecido. Sin embargo, aunque la constitución lo reconozca, las políticas de garantía de los derechos chocan con la historia de larga duración que precede a las instituciones del estado, en la cual la universidad es quizás de las que menos ha logrado flexibilizarse de cara a la materialización de las acciones afirmativas en el marco del multiculturalismo.

Este planteamiento implica entender la concepción histórica de universidad que prima en nuestro medio. En tanto invención moderna, la universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida que sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores monoculturales del eurocentrismo occidental. Reconocer esta realidad es sumamente importante para entender las razones que hacen de la universidad una institución rígida y poco flexible con las realidades de la diversidad cultural del país. A pesar de que la constitución de 1991 decretó el rasgo multiétnico y pluricultural, abriendo rutas para la transformación del sistema educativo nacional de la básica, la media y la superior, este último nivel no ha sido permeado por el espíritu de la diversidad.

La historia de la universidad en América Latina y en Colombia es también parte de la historia de la imposición del proyecto moderno encargado de llevar a cabo el progreso de la nación a través de la modernización. En este paradigma de la modernidad ha jugado un rol fundamental la noción de conocimiento, la cual ha privilegiado la herencia eurocéntrica amparada en la idea de la racionalidad occidental para el logro de sus objetivos de civilizar e ilustrar a sus ciudadanos. En ese sentido, las universidades han sido depositarias de la colonialidad del saber como modelo de conocimiento. Un conocimiento que se ampara en los criterios de la neutralidad, la objetividad y la cientificidad. Estos criterios representan la historia de la epistemología moderna y la universidad como el espacio exclusivo de legitimación de la producción de este saber.

La división jerárquica establecida entre ciencia y conocimiento local, es producto de la imposición iniciada desde el siglo XV con la expansión militar y el desarrollo comercial europeo. Esta misma distinción aplica para los espacios y para los sujetos del saber, y fue definitiva para la formación del capitalismo moderno. Por ello, la ciencia jugó un rol central en la explicación del cambio social y en el desencantamiento del mundo de la metafísica y la religión. A partir del siglo XIX hasta la actualidad, la universidad ha sido imaginada como el centro de producción y circulación del conocimiento, y ha servido a los Estados para legitimar sus acciones en nombre de la ciencia (Wallerstein, 2003).

La hegemonía que entraña este largo proceso de invención de la ciencia en occidente, ha conllevado a naturalizar la representación social del mundo universitario como el de mayor valor, lo que contraviene cualquier idea de diversidad, sobre todo en la referida a modos distintos de producción de conocimiento. Por esta razón, la universidad se resiste a asumir como conocimiento todo lo que se produce por fuera de sus lógicas, y le

es tan difícil reconocer formas de pensamiento y cosmovisiones distintas a las que se producen en su interior. Podemos afirmar, que a pesar de que en la últimas dos décadas se ha hablado mucho de metodologías de investigación participativas entre actores académicos y agentes externos a las universidades como el diálogo de saberes, la producción colectiva de conocimiento, la investigación acción participante y la investigación colaborativa, entre otras, no hay asunto más extraña a la esencia misma de la universidad, que ponerla en interlocución con su externalidad epistémica. Es decir, mientras la sociedad ha ido asumiendo gradualmente el discurso de la diversidad, y en parte se han ido modificando sus imaginarios y sus prácticas en relación con la diferencia cultural, la universidad sigue incólume ante esta realidad. En palabras de Lander (2003:22) estamos frente a una cosmovisión hegemónica asumida como un hecho natural:

“Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tienen como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber.”

En ese sentido, la historia de la universidad colombiana es parte también de la naturalización de los ideales liberales de la modernidad eurocentrica, y aunque nuestra realidad es producto de la colonialidad, los centros de educación superior están determinados por la impronta que ha dejado este paradigma que legó a la universidad la tarea de promover el proyecto civilizatorio occidental. Tal principio ideológico ha marcado dos aspectos que hoy son asumidos como parte de la cotidianidad del quehacer universitario: en primer lugar, las universidades siguen siendo campos de poder en los cuales se produce el conocimiento científico, entendido éste como el único válido para la interpretación de la realidad, es decir, operando como política de la verdad; de otro lado, se considera que los sujetos productores del saber están y pertenecen al mundo de las universidades y es con base en esta eficacia naturalizadora (Lander, 2003) que se asume que las universidades detentan el monopolio del conocimiento legítimo. En ese sentido, el dualismo epistémico entre conocimiento “universal” y saber “local” se expande hacia los sujetos y las identidades que ellos portan. De este modo, los sujetos étnicos son productores de conocimiento en la medida que se incorporan al mundo de la ciencia, entiéndase el de la universidad; puesto que por fuera de sus fronteras, representan sobre todo sujetos de un saber étnico sin validez en el campo universitario. Como lo sugiere Mato (2007:64-65):

“Las referencias a la presunta existencia de dos clases de saber son frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de las clases de saber correspondería a ‘la ciencia’, como modo de producción de conocimientos, y al ‘conocimiento científico’, como acumulación de conocimientos producidos

‘científicamente’, referido según los casos a una disciplina ‘científica’ en particular o al conjunto de ellas. En ciertos contextos sociales e institucionales, particularmente en universidades ‘convencionales’, agencias gubernamentales de educación (o educación superior) y/o de ciencia y tecnología, suele asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez ‘universal’; es decir, que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión del mundo, la otra clase de saber/es abarcaría una amplia diversidad de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como ‘étnicos’, ‘populares’ o “locales”. En cualquier caso, suelen ser referidos como saberes ‘particulares’, es decir, ‘no-universales.’

Estas dos dimensiones diagraman la historia de la universidad como una invención de la modernidad que al mismo tiempo se proclamó como centro del saber, y que fundó en buena medida las bases de la colonialidad del saber en el continente. En ese sentido, los dos factores señalados nos sirven de premisa para entender en parte, las razones por las cuales las universidades son las instituciones del estado donde con menor eficacia y proporcionalmente en menor medida se han llevado a cabo los derechos étnicos consagrados constitucionalmente. La recién reconocida multiculturalidad se enfrenta a la larga duración de la colonialidad del saber en nuestras universidades. Esto constituye uno de los mayores impedimentos para asumir el pluralismo epistémico que subyace a la demanda que los grupos étnicos le plantean a la educación superior. En este sentido, el derecho a la educación superior comporta, al menos en este caso, un proceso que está más allá del simple acceso. Esta realidad requiere remontarse a la historia misma de la universidad y a su concepción como espacio aglutinador de los valores de la modernidad. Como lo señala el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992), profesor e investigador de la Universidad Nacional de Colombia:

“Cuando se produce su ingreso a la Universidad, los indígenas encuentran que ésta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria y cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas.

Todo continúa existiendo sobre el supuesto de que sólo son válidas las mal llamadas ciencia y tecnología modernas u ‘occidentales’, y de que sólo con ellas es posible acceder a un conocimiento eficaz del entorno natural y social y a su manejo y transformación. En los exámenes de admisión y en los programas de las carreras no hay cabida reconocida para los conocimientos y saberes, para las metodologías de conocimiento, para las concepciones del mundo y las lógicas de pensamiento de los pueblos a los cuales pertenecen estos estudiantes, ni para el bagaje propio y específico que puedan tener y aportar en tales campos.” (Vasco, 1992:8)

Por consiguiente, entender las limitaciones que la educación superior colombiana para garantizar los derechos étnicos a su interior, requiere los sentidos e imaginarios que ha configurado en su historia de larga duración. Representaciones bajo los

cuales los sujetos étnicos (indígenas, afrocolombianos) han sido sobre todo objeto de estudio, pero en ningún caso, productores de conocimiento. La naturalización de un dualismo epistémico, pensamiento universal-pensamiento local; así como la dualidad entre productores de conocimiento (académicos)- informantes (sujetos etnizados), explica en parte la paradoja de que muchas universidades colombianas sean hoy centros productores de saber experto sobre la diversidad, los grupos étnicos y sus derechos étnicos, pero esto se encuentre totalmente disociado de sus prácticas de formación y conocimiento. Por ello, seguramente existen tantos grupos de investigación dedicados a este fenómeno y tan pocas en sus propias disposiciones para que indígenas y afrocolombianos, con sus saberes e identidades, puedan hacer parte del campus.

3. La universidad como escenario global y neoliberal

Al igual que el conjunto del sistema escolar, la universidad en Colombia y en la región, ha sido fuertemente intervenida por cuenta de la reforma de corte neoliberal que viene haciendo carrera desde los años ochenta. Este fenómeno es determinante en las condiciones de posibilidad que tiene la multiculturalidad al interior del sistema universitario colombiano. Si bien, en el marco de la reforma constitucional de 1991 se reconoce la autonomía universitaria como un principio de su existencia y accionar, otra cosa es lo que ha venido sucediendo en el plano del financiamiento, ahora convertido en un estratégico mecanismo de regulación y control.

La reducción del Estado y la reestructuración del sistema educativo en los años noventa limitaron la disposición y la capacidad de los estados nacionales para garantizar el derecho a la educación a un amplio espectro de la población. Mucho más complejo es el caso del derecho a la educación para las poblaciones étnicas, pues las propuestas eficientistas y de calidad, imponen un ordenamiento del sistema, donde el tratamiento a este tipo de demandas, no constituyen un aspecto central, ni mucho menos un asunto para el cual se dispongan los recursos financieros requeridos. Las metas del milenio, apuntan al cumplimiento de los compromisos entablados en las agendas de organismos como el Banco Mundial, marco en el cual los principios constitucionales se subordinan a enunciados que se usan para nombrar estrategias que apuntan a cosas totalmente distintas. Un claro ejemplo de esto, es el curso que ha venido teniendo en los documentos de política global, el discurso sobre la igualdad y la equidad. En la prospectiva 2006-2010, elaborada por la Asociación Nacional de Universidades ASCUN (2007:18), se señala:

“la igualdad debe ser entendida como factor de la oferta de bienes y servicios y la equidad como factor de la demanda o como capacidad de usar los bienes y servicios, a partir de lo cual se incorporan criterios de justicia a las relaciones dadas en los contornos nacionales e internacionales.”

Confinada al campo del mercado educativo, la universidad está ahora ocupada por competir y ser competitiva. En este sentido las mismas directivas universitarias reconocen el cambio en su función, puesto que “las universidades tradicionales están siendo forzadas a competir por estudiantes y por fondos para desarrollar las actividades propias de su oficio” (ASCUN, 2007:17).

De otra parte, la estrategia de privatización ha generado un debilitamiento en la capacidad de las propias universidades para responder a su misión. Por esta razón, la respuesta a la demanda de los grupos étnicos en materia de educación superior se considera por fuera de las competencias del gobierno nacional. Lo que ha venido haciendo carrera en Colombia, es que cada universidad en el marco de su reconocida "autonomía" se las arregle como pueda. Por esta razón tenemos una situación irregular, en la cual se puede encontrar el caso de instituciones que no han contemplado de modo alguno la posibilidad de ampliar el acceso para estas poblaciones, al tiempo que algunas otras universidades han asumido con serias restricciones una flexibilización en sus políticas de acceso. Esto expresa la ausencia de política en materia de educación superior para los grupos étnicos. Por ello se plantea crudamente:

"En tal sentido, la sociedad deberá buscar las formas de avanzar en buscar un equilibrio para asegurar que los grupos vulnerables y minoritarios puedan tener acceso a educación superior, ante la incapacidad de los gobiernos para satisfacer las crecientes demandas." (ASCUN, 2007:19)

Consagrado en la constitución colombiana, el derecho a la educación superior para los grupos étnicos deja de ser en la práctica, una tarea del estado. Las universidades resienten la carencia de herramientas para enfrentar este reto, y termina delegándose en la sociedad la responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de estos grupos.

A pesar de contar con herramientas como la establecida con la ley 30 de 1992, la vocación democrática de las universidades se ha venido desplazando hacia una funcionalidad económica, bajo la cual las políticas de conocimiento en vez de lograr una apertura o flexibilización para el ingreso de las poblaciones étnicas, se reafirman en las viejas maneras de profesionalización, ahora en la perspectiva del mercado. En ese sentido, aunque la carta constitucional y sus reglamentaciones definen la obligatoriedad de responder al derecho que las poblaciones étnicas tienen de acceder a la educación superior, este derecho se restringe ante la imposibilidad de contar con lineamientos que animen en las universidades reformas curriculares que favorezcan la permanencia del "estudiantado étnico," por la falta de adecuación de planes de estudio a sus particularidades culturales, y la definición de campos de formación más pertinentes a las necesidades que sus planes de vida vienen señalando. Lo que prima, son orientaciones conducentes a reducir el tiempo de duración de los programas de pregrado; alinderar los enfoques formativos en la lógica de las competencias globales de los mercados laborales, e insistir en una educación superior transnacionalizada.

Aunque en Colombia contamos con un importante desarrollo normativo en lo referido al tratamiento de la educación para los grupos étnicos o política etnoeducativa², este derecho sólo se aplica en la educación básica y media. En educación superior,

2 Una vez reconocida constitucionalmente la diversidad étnica y cultural, se reglamentaron en materia educativa un apartado de la ley general de educación en 1994 en la cual se establece, Artículo 56, que: "La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios

no se cuenta con ningún tipo de normatividad que determine la manera como ésta se relaciona con la etnoeducación. Es importante resaltar el vacío normativo e institucional que pesa en el tema de educación superior y grupos étnicos. A pesar de que se ha avanzado en la apertura de cupos para estudiantes indígenas y afrocolombianos en algunas universidades como lo veremos más adelante, no existe una política oficial que regule, no solo la condición de ingreso a los centros de educación superior, sino que facilite las condiciones de permanencia y las reformas curriculares que se requieren para llevar a cabo una verdadera acción afirmativa en las universidades.

Cada vez más, la universidad se ve subordinada al modelo de estandarización y competitividad que imponen las agendas multilaterales, en el cual el conocimiento asumió abiertamente su carácter mercantil y de consumo. En este escenario, las aspiraciones de los afrodescendientes e indígenas en el campo de la educación superior no ocupan renglón alguno.

Según los estudios realizados por el Observatorio de la Educación Superior de América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO, la región vive una tercera reforma caracterizada por la masificación, las regulaciones y la internacionalización. Esto significa que la vocación de las universidades ha cambiado en la medida que las reformas provenientes del modelo global liberal, le imponen nuevas tareas, una de las cuales opera sobre el acceso. En esa medida la oferta se adecua, no se amplía. Por esta razón se reconfiguran los sistemas de educación superior para garantizar mayor número de estudiantes sin elevar los costos de funcionamiento de las entidades. Bajo los parámetros de excelencia e investigación de punta, las universidades han caído en la espera del estímulo a la tarea de hacer bien la reforma. El resultado es poco halagador. Cada vez hay más demanda, quedan más jóvenes por fuera del sistema, y se produce conocimiento bajo el modelo de franquicias de la ciencia y la tecnología. Sin embargo en el lenguaje institucional prolifera una retórica que enaltece y valora positivamente la existencia de la diversidad, pero cuya existencia concreta no se materializa:

“La universidad tiene un importante papel para jugar en este momento para promover el dialogo intercultural y la construcción de una cultura de la paz, tolerancia y convivencia. Igualmente debe interesarse más por el estudio profundo de las características de las civilizaciones que permitan explicaciones y comprensiones de comportamientos sociales en un ambiente de pluralismo y tolerancia.” (ASCUN: 2007:20)

El lema educación para todos, ha puesto a la universidad a resolver un problema histórico de inequidad educativa. En el trabajo referido anteriormente, ASCUN (2007) señala que en materia de diversidad e inclusión, la tendencia ha sido sobre todo a favorecer el acceso a algunos miembros de grupos poblacionales que no logran los bene-

de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculos, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (MEN, 1994:34). Posteriormente en 1995 se expide el decreto 804, instrumento con el cual se especifican las características de este derecho educativo para los grupos étnicos (MEN, 1995).

ficios y que siguen siendo objeto de algún tipo de discriminación. En este sentido, las acciones emprendidas hasta ahora se ubican más en la idea de compensar la falta de acceso de los grupos étnicos a la educación superior, que de garantizar su derecho a la educación superior.

En el año 2006 la Procuraduría General de la Nación encargó la realización de un estudio denominado El Derecho a la Educación. Los resultados de este trabajo generaron revuelo en el ambiente institucional, pues más que producir recomendaciones, la investigación significó en una verdadera denuncia respecto al desmonte de la cultura de los derechos en nuestro país. Para este análisis es fundamental traer a colación algunos de los aspectos señalados en este informe respecto a lo que acontece sobre el derecho a la educación para los grupos étnicos:

“La prohibición de exclusión conlleva, por supuesto, la obligación del Estado de garantizar todos los derechos, entre ellos el derecho a la educación al cual se ha referido de manera concreta la comunidad internacional obteniendo consensos que obligan a los gobiernos a garantizar a las minorías nacionales su educación en todos los niveles, el reconocimiento a crear instituciones que respondan a sus necesidades particulares, la participación en la formulación de sus propios programas educativos, el acceso a la formación profesional, el aprendizaje a leer y escribir en su propia lengua, y la adquisición de conocimientos generales comunes con la sociedad nacional.” (Procuraduría General de la Nación, 2006:134)

Es justamente el sentido del derecho el que viene haciendo crisis en el debate sobre las políticas educativas para los grupos étnicos, pues se ha producido un desplazamiento normativo que le resta valor jurídico a los derechos e impone los lineamientos de las políticas globales sobre los principios constitucionales. Por esta razón es más importante internacionalizar la educación superior, que reconfigurar el sistema universitario para cristalizar el reconocimiento jurídico de los grupos étnicos.

Según este mismo estudio, la tasa de analfabetismo en el país para el año 2003 fue de 17,7% para indígenas y de 13% para negritudes, siendo el promedio nacional de 7,8% para la población de 15 años y más. El porcentaje de población que no alcanza la educación media es de 82,5% para indígenas y de 76,3% para afrocolombianos. Las cifras construidas con base en los indicadores que provee el propio Ministerio de Educación Nacional, expresan una grave situación de inequidad para estas poblaciones. Con este argumento, el mismo Ministerio de Educación Nacional ha organizado el tratamiento de los problemas señalados bajo el esquema de atención a población vulnerable.

Otro dato importante es el referido a los niveles de escolaridad alcanzados en el país. Para la población colombiana de 18 y más años, solo el 37% ha logrado culminar la educación media completa, y cursaron o están cursando educación superior. En el caso de los indígenas la cifra corresponde al 23%. Para las poblaciones afrocolombianas se trata del 33%. En este sentido cabe preguntarse, cuáles son las disposiciones que se requieren para dar cumplimiento a lo establecido en el Convenio 169 de la OIT y refrendado como Ley 21 de 1991 en Colombia, cuando señala que se debe “Adoptar las medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Contamos en el país con cerca de 240 instituciones de educación superior entre universidades, instituciones universitarias, instituciones técnicas e instituciones tecnológicas. Las estadísticas oficiales más recientes³, señalan que del total de la población colombiana el 14.06% se autoreconoce como perteneciente a alguno de los cuatro grupos étnicos reconocidos. Las mismas cifras reportan que el 10,5% de la población se reconoce como afrocolombiano y/o raizal; el 3,4% como indígena; y el 0,01% como Rom o gitano⁴. Este complejo panorama de nuestra multiculturalidad demanda del sistema educativo colombiano una postura más autónoma y responsable en el sentido de favorecer las posibilidades que la diversidad puede otorgar a las propias universidades. Es posible que la disposición a esta pluralidad conlleve importantes y necesarios cambios en una estructura envejecida, cuya tarea civilizatoria no ha cambiado mucho en los últimos siglos.

4. Los indígenas en la universidad, el acceso incluyente

“Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.”

(Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia)

El debate sobre el acceso de las poblaciones indígenas a las universidades e instituciones de educación superior colombianas es un fenómeno que se ha hecho visible recientemente en el marco de los derechos de la multiculturalidad. Sin embargo es importante iniciar este apartado señalando que un número importante de quienes hoy se desempeñan como líderes e intelectuales indígenas, recibieron formación profesional en universidades públicas y confesionales, en una época en la cual esto no era visto como un derecho cultural sino como un logro personal, que implicaba aceptar los modelos educativos existentes en las entidades a las cuales ingresaban. Basados en su propia experiencia personal, ellos y ellas han planteado en muchos escenarios públicos, las dificultades y tensiones que enfrentaron al tener que responder a las condiciones culturales e ideológicas preponderantes en las instituciones de educación superior en las cuales se formaron, y muchas veces las situaciones de maltrato y discriminación que tuvieron que vivir por su condición étnica, de género y lingüística. Se trata de una generación de indígenas que se tituló antes de la reforma constitucional del 91.

En los noventa se obtiene el reconocimiento de los derechos étnicos, y la pregunta por la educación superior empieza a adquirir importancia. En los últimos años se han realizado dos encuentros sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas en Colombia,

3. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2007).

4. Es necesario señalar que los datos oficiales sobre los cuales nos hemos apoyado tienen serias diferencias con los de las organizaciones sociales, quienes señalan la reducción estadística de la población étnica en el último censo DANE 2005.

auspiciados por IESALC-UNESCO⁵. Se han realizado cerca de cuatro investigaciones de carácter nacional y se han publicado tres libros dedicados al tema.

Para abordar el panorama nacional tendremos en cuenta dos planos del fenómeno. El primero referido al diagnóstico producido por la organizaciones indígenas respecto a la situación de los estudiantes universitarios indígenas, y el segundo focalizado en los problemas de orden institucional y de política educativa que enfrentan las universidades que han asumido la política de admisión a poblaciones indígenas.

El estudio realizado en el 2004 por la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC en convenio con IESALC-UNESCO, señala la inequidad en el acceso a la educación superior como el mayor problema que enfrentan los pueblos indígenas en esta materia. Esta investigación se realizó indagando directamente con las organizaciones y autoridades indígenas de los distintos pueblos, las características de sus estudiantes universitarios. En ese sentido, las estadísticas que se produjeron no responden a los reportes oficiales o institucionales en el campo de la educación superior. Según el estudio en mención, se establece que para el año 2000 el total de matrícula en educación superior en el país era de 759.007 estudiantes, de los cuales el 0,60% correspondía a estudiantes indígenas. El pueblo con mayor participación en la matrícula es el pueblo Wayúú que representa el 63% del total del estudiantado indígena en universidades e instituciones técnicas y tecnológicas.

La mirada de las organizaciones indígenas en la indagación realizada a nivel nacional plantea un panorama bastante complejo, en el cual se señalan los siguientes asuntos como los factores que impiden y limitan el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior (Pancho et. al., 2004:73-78):

- Las dificultades de orden económico y de logística constituyen el principal obstáculo para acceder a la educación superior, cuenta habida que la concentración de las instituciones de educación superior en áreas urbanas y la modalidad de sistemas de formación presencial, implican que el ingreso a la universidad conlleva la reubicación del estudiante en la ciudad, asunto para el cual, la gran mayoría de la población no cuenta con los recursos que demanda este tipo de cambio de vida.
- El desconocimiento de políticas y convenios es un aspecto que impide que las comunidades y sus miembros consideren la posibilidad de acceder a las universidades. En este sentido la divulgación sobre convenios, acuerdos, sistemas de becas etc. no ha sido una tarea asumida.
- La grave situación de muchas comunidades en situación de marginalización que aún no acceden a los niveles de educación básica es un factor que impide la participación de estas poblaciones en la oferta existente en educación superior.

Según este trabajo, para el año 2002 existía un total de 4.625 indígenas entre estudiantes y egresados. En promedio las organizaciones plantean que de cada 1.000 jóvenes indígenas, 72 acceden a instituciones de formación superior. De los 82 pue-

5 Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

blos indígenas existentes en el país, acceden a la educación superior miembros de 12 pueblos. De otra parte, en esta investigación se reporta que la concentración de los estudiantes indígenas por áreas de conocimiento es de un 23% en el campo de la educación, un 1,9% en agronomía, veterinaria y áreas afines. El nivel más bajo de participación es en bellas artes con un 0,3% (Pancho et. al., 2004:117).

¿Qué sucede con los estudiantes indígenas en las universidades y centros de educación superior una vez ingresan a los programas?

El balance que se ha producido en relación con la permanencia y finalización de los estudios, así como el retorno de los indígenas universitarios a sus comunidades de origen es bastante problemático. El problema de la deserción es de esta magnitud:

“casi el 80% de los estudiantes indígenas que ingresan a la educación terciaria no logran completar sus estudios, y que abre necesariamente un nuevo camino en la búsqueda de una efectiva participación en la educación superior de los pueblos indígenas, en el marco de una alianza solidaria entre gobierno, comunidades indígenas y universidades.” (Pancho et. al., 2004:23)

Como lo señalamos no existe en el campo de las políticas en educación superior normativa alguna en relación con el acceso, mucho menos con la permanencia de los estudiantes indígenas en los programas universitarios. Si bien se cuenta con el Fondo de Becas Alvaro Ulcué⁶ creado en 1990 para facilitar el ingreso de estudiantes indígenas a programas de pregrado y postgrado, según el estudio realizado por la ONIC, hasta el año 2002 el Fondo reportaba 1.369 estudiantes indígenas beneficiarios de sus recursos, cifra que corresponde en su momento al 29,6% del total de población indígena matriculada en universidades e instituciones de educación superior. De este modo, la única disposición gubernamental existente en este ámbito, es insuficiente para el nivel de necesidades existente entre la población universitaria indígena.

Los problemas referidos a la deserción están íntimamente ligados con las formas como acceden los indígenas a las universidades. En este sentido es de resaltar que las políticas de acceso en las universidades expresa una situación bastante heterogénea. En algunos casos, las instituciones de educación superior cuentan con acuerdos o resoluciones que determinan criterios de acceso a los miembros de comunidades indígenas. Ejemplo de ello son: la Universidad del Valle que ha estipulado condiciones de excepción para sus procesos de admisión para indígenas y afrocolombianos (se reserva el 4% de cupos de cada programa académico para cada etnia); igualmente la Universidad Nacional de Colombia que, desde 1986, cuenta con un programa para miembros de las comunidades indígenas para que realicen su formación profesional (2% de los cupos que ofrece la Universidad en todas sus carreras y sedes).

Entre las universidades públicas que cuentan con algún tipo de mecanismo que reconozca condiciones especiales para el acceso de los indígenas, se encuentran las siguientes: la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá; Universidad Peda-

6 Este Fondo surgió adscrito a la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno (actualmente Ministerio del Interior y de Justicia), y al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

gógica Nacional de Colombia en Bogotá, la Universidad de la Amazonía, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Nariño, la Universidad de Caldas, la Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, la Universidad del Magdalena y la Universidad del Cauca (Pancho et. al., 2004:183)

Respecto a las políticas de ingreso, el estudio realizado en cinco universidades colombianas⁷ por el equipo de la Universidad Pedagógica Nacional señala que en éstas, las políticas de ingreso dispuestas se presentan como una gestión voluntarista y reactiva:

“la primera caracterizada por la animosidad de algunos actores institucionales quienes, a partir de sus propias consideraciones, promueven el ingreso de dichas poblaciones. No obstante, una vez que inician la marcha ven truncado su desarrollo debido al cambio de los responsables de orientar lo procesos.

El componente reactivo, está ubicado en el hecho de que, ante la ‘invisibilidad’ de los mencionados estudiantes y sus consecuentes demandas de reconocimiento, algunas instituciones buscan, presurosamente, ‘satisfacer’ sus requerimientos, disponiendo acciones remediales a sus problemas previendo el aumento en su magnitud.” (Guido, Guevara y García, 2007:6)

Los estudios referidos señalan que uno de los mayores factores que inciden en la deserción de los estudiantes indígenas, tiene que ver con las precarias condiciones económicas en las que ellas y ellos deben asumir su estadía en las ciudades donde funcionan los programas. De este modo, la alternativa ha sido en muchos de los casos, recurrir a una economía informal universitaria (ventas de comida, de servicios de telefonía celular, de artesanías etc.) para lograr ingresos mínimos. Estas situaciones limitan las posibilidades de asumir la condición universitaria en pleno sentido, y ponen en un lugar aún más vulnerable a este tipo de estudiantado.

Esta situación pone en cuestión la manera como se está asumiendo el acceso al derecho de educación superior, pues es definitivo que este no se garantiza con el otorgamiento de un cupo. Las demandas que derivan del acceso de poblaciones indígenas a las universidades tienen que ver con el sistema universitario en su conjunto. En esa medida, los diagnósticos insisten en avanzar en la comprensión del problema y entender que de la mano de los mecanismos de acceso se deben asegurar las debidas condiciones de adaptabilidad curricular, pedagógica, de bienestar etc. (Guido, Guevara y García, 2007:6).

Complementario a este asunto está el de las demandas de los estudiantes indígenas en el terreno cultural, académico y de investigación. Estas demandas tienen que ver sobre todo con la articulación universidad-contextos indígenas. Mientras el asunto del derecho a la educación superior siga siendo reducido al acceso, será poco probable asumir de modo pleno la idea de la pertinencia de la oferta y la garantía de la permanencia.

En el terreno de estos procesos se destaca la experiencia de la Universidad Nacional de Colombia, que es la institución que concentra el mayor número de estudiantes

7 Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad del Magdalena, Universidad de la Amazonía y Universidad de los Llanos.

indígenas en el país. Desde 1986 cuenta con el Acuerdo 22, bajo el cual se crea un programa de acceso especial. El surgimiento de esta iniciativa expresa un caso particular en el sentido que se da:

“como producto de una conciencia y un trabajo permanente de profesores e investigadores de la Universidad Nacional vinculados a las Ciencias Humanas (lingüistas, antropólogos, sociólogos) y que realizaban trabajo de investigación con comunidades.” (Mayorga, 2003:98)

En 1990 se crea el Programa de Admisión Especial (PAES) adscrito a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, con el cual se busca facilitar, en condiciones de equidad y calidad, el ingreso a la educación superior a los jóvenes pertenecientes a grupos de población vulnerables (indígenas, mejores bachilleres de municipios pobres, comunidades afrodescendientes). En este marco institucional se ha venido desarrollando el trabajo de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes indígenas. En términos de la educación superior, este es el proceso más consolidado en el país, pues ha logrado configurar e institucionalizar un modelo de acompañamiento y seguimiento integral a los estudiantes que ingresan a los diferentes programas. Entre las diversas estrategias que se promueven se encuentran los Grupos de Trabajo, orientados a su vinculación a proyectos específicos, han contribuido a la consolidación de las acciones formativas. Igualmente se desarrolla un proceso de inducción que permite a los estudiantes prepararse para la vida universitaria y la vida en ciudades como Bogotá, Medellín, Manizales o Palmira. Igualmente existe una oferta de acompañamiento y seguimiento, que contempla.

Del mismo modo se promueven procesos como las Mingas de Pensamiento, espacios en los cuales se reflexiona en torno a la experiencia intercultural vista por los estudiantes indígenas. También se adelantan talleres, encuentros y reuniones de estudiantes y egresados con el fin de reflexionar de manera particular sobre la relación universidad y pueblos indígenas. En el marco de este programa se han venido adelantando acciones tendientes a sensibilizar y comprometer a docentes y administrativos con el tema de la diversidad. Igualmente se promueven los Encuentros de Egresados como espacio de comunicación de las experiencias de quienes han retornado a sus comunidades de origen y pueden entonces sopesar el aporte de su formación universitaria a los procesos de las mismas. Entre 1987 y 2001, la Universidad Nacional reportaba un total de 686 estudiantes indígenas y 118 egresados, de unos 24 pueblos indígenas (Mayorga, 2003:101). En el proceso de admisión del 2007 ingresaron 279 estudiantes indígenas procedentes de 14 pueblos. Adscrito al ámbito del Bienestar Universitario y por fuera de las fronteras académicas, este programa ha intentado abrirse paso en una de las universidades más prestigiosas y más antiguas del país.

Otro caso importante a destacar es el de la Universidad de Antioquia, entidad en la cual se ha venido generando un importante proceso de compromiso académico e institucional con la diversidad étnica. En este sentido vienen trabajando conjuntamente con la Organización Indígena de Antioquia en el desarrollo de dos nuevos pregrados enfocados a comunidades indígenas, se trata de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y la Licenciatura en Gestión Comunitaria o Derecho Mayor. Estos programas diseñados en el marco de la concertación con pueblos y autoridades

indígenas, buscan formar a los futuros docentes de las comunidades indígenas bajo una perspectiva integral, unida a la convivencia con un territorio; mientras que el otro programa está relacionado con la jurisdicción indígena especial. Ambos pregrados están a cargo de la Facultad de Educación, con el liderazgo del grupo de investigación Diverser y el apoyo de la Rectoría. Este proceso se une a los esfuerzos que se han venido produciendo en materia de investigación, concretamente en la promoción de semilleros de investigación en los cuales los estudiantes indígenas cuentan con apoyo y tutoría para adelantar sus trabajos de grado en relación con los problemas de sus propias comunidades. Un aspecto final para señalar, es que en el año 2006 esta misma institución abrió la posibilidad de un concurso docente para vincular a un académico, investigador y líder indígena a los programas de educación.

En el ámbito de los procesos estudiantiles vale la pena mencionar que en algunas universidades, los indígenas han promovido importantes dinámicas de participación y organización. Este es el caso de la conformación de los Cabildos Universitarios que retomando la figura de autoridad tradicional que representa el Cabildo, han visibilizado la presencia de los estudiantes indígenas como sujetos políticos en el mundo universitario, y han buscado de esta manera legitimar sus demandas, establecer canales directos de comunicación y coordinación con las directivas, y han ampliado las fronteras del accionar estudiantil. Entre las experiencias más conocidas está la del Cabildo Universitario de la Universidad del Valle.

Para finalizar este apartado creemos importante dejar abierta la reflexión respecto a lo que las propias organizaciones señalan sobre lo que estaría expresando la participación desproporcional de los pueblos indígenas en los programas de educación superior:

“Se podría considerar y afirmar que, comunidades indígenas con una mayor población y que en cierta medida han logrado resistir, confrontar, adaptar y desarrollar condiciones mínimas, ventajosas y favorables, ante la presión y el avance del ‘mundo moderno’, han tenido mayor posibilidad y oportunidad de acceder al sistema educativo (oficial y privado).” (Pancho et. al., 2004:108)

De otra parte, y refiriéndose al programa de la Universidad Nacional de Colombia, el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992:4) señala:

“En muchos casos esto implica que se trata de estudiantes -y de sus familias- que tienen recursos económicos muy por encima del nivel medio de sus sociedades, cosa que los coloca en posiciones de privilegio en el seno de las mismas. Además, casi todos ellos han tenido que abandonar sus respectivas comunidades hace muchos años, precisamente como única forma de poder cursar los estudios previos exigidos para el ingreso a la Universidad, razón por la cual es frecuente que sean bastante ‘aculturados’, bastante alejados de la vida indígena, de la cual desconocen mucho y, en ocasiones, casi todo.”

Por los planteamientos expuestos en los apartados anteriores, podemos afirmar que el acceso de los indígenas a las universidades colombianas sigue anclado en la limitada idea de lo incluyente. Esto es lo que explica las dificultades para afectar el conjunto de políticas del conocimiento en los programas en los cuales participan miembros de

los 12 pueblos indígenas que logran la admisión en pregrado. La colonialidad del saber ha impuesto sobre nuestros sistemas educativos un imperativo, integrar la diferencia. En ese sentido la batalla que nos espera en los próximos años es por lograr una flexibilización real del sistema de educación superior.

Con la alternativa asumida por el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, en cuanto a la creación de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena UAIIN, se pone en cuestión la posibilidad de pensar que la respuesta a la multiculturalidad puede provenir de viejas y ancladas estructuras. Una de las razones que públicamente han expresado los líderes del CRIC para haber dado lugar a este proceso, es la imposibilidad que encuentran en las universidades del país de flexibilizar sus políticas y sus prácticas para dar paso a cierto grado de interculturalidad⁸. Luego de varias décadas de lucha por un sistema de educación propia, y del paso de más de un centenar de indígenas por las universidades, las comunidades agremiadas en esta organización decidieron crear su propia educación superior para ofrecer los programas que requieren los planes de vida de sus pueblos y culturas. México vive de cerca hace varios años un proceso parecido... ¿será entonces necesario darle vida a una nueva institucionalidad universitaria para responder a las obligaciones que comporta nuestra multiculturalidad?

5. Los afrocolombianos en la universidad: un caso de acción afirmativa

Los primeros antecedentes sobre la presencia de individuos negros en las universidades colombianas se remontan a la primera mitad del siglo XX, período en el que se hacen públicas las denuncias sobre la discriminación racial existente en el país, sobre todo de parte de quienes a partir de su ingreso a la educación superior, deben enfrentar estas situaciones.

Las acciones de algunos políticos negros⁹ vinculados al partido liberal se constitu-

8 Concretamente la noción de interculturalidad entendida como la posibilidad de ofrecer programas que contemplen los saberes disciplinares y los saberes indígenas; que puedan contar con docentes provenientes de la universidad y de la intelectualidad indígena, y que respondan no sólo a las propias trayectorias de las disciplinas y la ciencia, sino también a los proyectos y planes de vida de los pueblos indígenas.

9 Las formas de resistencia de los descendientes de esclavos africanos en nuestro país se remiten a luchas cimarronas y las dinámicas de automanumisión entre los siglos XVI y XIX; al igual que los fenómenos de toma de tierras a finales de este último siglo y comienzos del XX. En el periodo de constitución de la actual república, las primeras manifestaciones se presentaron por parte de políticos liberales ilustrados a comienzos del siglo XX quienes visibilizaron el problema racial de la sociedad colombiana, incluso al interior del partido liberal del que hacían parte. Se destacan las figuras de políticos caucanos como el intelectual y congresista de origen guapireño Sofonías Yacup (1984-1947) y Natanael Díaz en Puerto Tejada. En el departamento del Chocó sobresalieron las figuras del senador Diego Luís Córdoba, fundador del departamento del Chocó (1907-1964), Manuel Mosquera Garcés, Ramón Mosquera Rivas y Adrián Arriaga Andrade, quienes fueron los primeros negros en llegar al congreso de Colombia y desde su condición de parlamentarios visibi-

yeron en las primeras manifestaciones por la dignificación de la gente negra en Colombia durante el siglo pasado. Es necesario señalar que la formación universitaria se convirtió en el principal canal de movilidad para un reducido sector, en un momento en el cual no existía normatividad alguna que reconociera derechos de estas poblaciones. Por estas razones, la educación se configuró en un medio fundamental para el acceso de individuos negros a las estructuras administrativas regionales y nacionales del estado. Un ejemplo de esto se presentó en regiones como el Chocó, donde desde los años veinte y treinta, los estudios secundarios se realizaban en las ciudades del interior y estaban restringidos para unos pocos, especialmente para pequeñas elites que habían logrado acumular capital económico por medio de actividades artesanales y comerciales:

“El objetivo estratégico del proyecto de vida familiar se convertía en la educación para los hijos, entendida como la mejor garantía de ascenso social. Con la “toma del poder” político y administrativo local por parte de las elites negras y mulatas sucedió primero en Chocó en los años 40 y mas adelante en el Pacífico centro y sur, la educación era un pasaje necesario para luego acceder a los puestos públicos y dar el salto social que ello implicaba.” (Agudelo, 2005:57)¹⁰

La relación de la población afrocolombiana con la educación superior contiene un signo histórico que sobrepasa los objetivos del acceso a los centros universitarios, y se plantea en términos de la dignificación de su condición histórica dadas la invisibilidad y la discriminación racial que limitaron su participación en las estructuras educativas, laborales y políticas del estado y la sociedad. Por ello, la educación superior ha sido parte de las conquistas individuales de personas negras que han encontrado en ésta una forma de obtener respeto y mermar el impacto del racismo. Esto se refleja en el pensamiento de Diego Luís Córdoba cuando afirmaba en su calidad de parlamentario en la primera mitad del siglo XX que “por la ignorancia se desciende a la servidumbre; por la educación se asciende a la libertad”.

La confianza depositada en la educación ha conllevado asignarle un sentido dignificador, por esto la educación superior representa un aspecto muy importante en la historia de las reivindicaciones de la población afrocolombiana, pues ésta ha sido la puerta de acceso a ciertas esferas institucionales:

“La intelectualidad negra del norte del Cauca surge y tiene su mayor apogeo entre 1930 y 1950, cuando graduados de las universidades de Popayán y Bogotá, retornan a la comarca las figuras de Jorge Fidel Fory, Alejandro Peña, Natanael Díaz, Gonzalo Lerma, Rafael Cortez Vargas, Miguel Gómez y Arquímedes Viveros, quienes representaron los intereses políticos y económicos de los pobladores, frente a la lejana Popayán, y quienes igualmente se proyectaron en el ámbito nacional como congresistas, en la Cámara y en el Senado de la República, a partir de ser militantes en el partido liberal. Por tanto no es casual que este liderazgo

lizaron el problema racial como una práctica constitutiva de la institucionalidad colombiana.

10. Agudelo afirma que este proceso se extendió al Pacífico centro y sur a excepción de Tumaco, donde la elite blanca continuó controlando gran parte de la administración pública.

político haya tenido su auge en el período de la República Liberal (1930-1945) y a través del gaitanismo.” (Hurtado, 2000:15)

Con el ingreso a universidades en ciudades como Bogotá, Medellín, Cali y Popayán, esta minoría negra, proveniente del Pacífico, la Costa Atlántica y el norte del Cauca fundamentalmente, enfrentó el fenómeno del racismo y la discriminación racial por fuera de sus contextos originarios, y en el marco instituciones diseñadas para las elites y clases medias mestizas. Este hecho fue definitivo en la reivindicación adelantada por las elites políticas negras entre las décadas del treinta y el cincuenta, lo cual las llevó a tomarse las banderas de lucha por la igualdad de los negros, asociando sus reclamos a la exclusión que la nación venía ejerciendo en sus lugares de origen:

“Desde principios del siglo XX, líderes como el político chocono Diego Luís Córdoba (1907-1964) proponían el reconocimiento del derecho a la educación para las poblaciones negras a partir de la eliminación del racismo y la conquista de sus derechos. Dadas las nuevas posibilidades que la escuela ofrecía a las poblaciones negras, hasta entonces excluidas del acceso a su saber-poder, ‘la inserción del negro en la escuela, como fenómeno que marca el inicio del siglo XX, es entendida como practica liberadora’. La escolarización en el Chocó fue marcando al avance de otros procesos como la vinculación a la vida política y la emergencia de la primera generación de intelectuales negros.” (Rojas y Castillo, 2005:71)

El racismo cultural y epistémico experimentado en el mundo universitario, motivó en muchos estudiantes negros, una dinámica intelectual y política que propició espacios y formas de reflexión en torno a su condición racial en el interior de las universidades. Una expresión de este fenómeno es el Movimiento Nacional Afrocolombiano -Cimarrón- el cual surgió como Grupo de Estudios Soweto en la Universidad Tecnológica de Pereira¹¹ en los años setenta, bajo el liderazgo de Juan de Dios Mosquera, y un grupo de estudiantes de Buenaventura y Cali especialmente. Debido al racismo epistémico que enfrentaban, pues no había formación alguna sobre su historia como descendientes de africanos, en su condición de universitarios negros, ellos se organizaran en pro de sus derechos:

“A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el CIDCUN, Centro para la Investigación de la Cultura Negra, creado por Smith Córdoba quien dirige también la publicación del periódico Presencia Negra. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios ‘Franz Fanon’, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiriría más trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento ‘Cimarrón’...” (Agudelo, 172:2005)

11. Esta universidad se encuentra en una zona de la región andina y cafetera, en la cual predomina población blanco-mestiza.

La visibilización de lo afrocolombiano en la década del setenta tuvo como condición de posibilidad, la realización del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en la ciudad de Cali en 1976, liderado por el intelectual Manuel Zapata Olivella, quien empezaba a ganar reconocimiento en el país. Sumado a esto, ya circulaban en el contexto nacional los referentes de la lucha por los derechos civiles en Norteamérica, la lucha antiapartheid en Sudáfrica y las guerras por la descolonización en África. Estos procesos se convirtieron en referentes reivindicativos para los estudiantes universitarios que rápidamente tomaron como iconos a personajes como Martin Luther King, Malcom X, Frantz Fanon y Patrice Mulumba entre otros; así como sus discursos ideológicos, los cuales empezaron a introducirse en círculos de estudio universitarios.

Para este segundo momento de presencia afrocolombiana en el ámbito universitario, iniciado desde los años setenta, son dos los referentes a tener en cuenta, de una parte la configuración de un pensamiento sobre la negritud, producto de los acontecimientos globales referidos anteriormente; y en segundo lugar, la emergencia de los estudios antropológicos sobre las poblaciones negras en las universidades y centros de investigación en el país, fundamentalmente promovidos por la antropóloga colombiana Nina S. de Friedmann. La noción de cultura negra con rasgos de diferenciación del resto de la sociedad empezaba a erigirse como discurso legítimo de la nacionalidad colombiana y en el marco de esta coyuntura, se dará existencia a grupos como Cimarrón que dio lugar a uno de los dos grandes movimientos sociales afrocolombianos del país junto con el Proceso de Comunidades Negras -PCN-, surgido en el contexto del cambio constitucional de 1991.

El proceso universitario de las personas negras en Colombia ha estado marcado por concepciones que en distintos momentos han otorgado un significado singular a este proceso. En primer lugar encontramos el sentido atribuido por parte de los primeros negros universitarios del siglo XX para quienes la educación es vista como una práctica liberadora. Posteriormente por la influencia de las luchas por los derechos civiles vendrá la idea de ver en la educación una práctica igualitarista, en la medida que la formación superior se asume como un medio de autoafirmación de la negritud. Este planteamiento implica una afectación en las formas de conocimiento, ahora ocupadas de superar la invisibilidad de la raíz africana a través del estudio de la historia, las trayectorias de los líderes y pensadores negros. De este modo se plantea una ruptura respecto al discurso hegemónico de la nacionalidad colombiana.

Ir a las universidades entonces ha representado para las poblaciones afrocolombianas y raizales una experiencia política en la cual han enfrentado las implicaciones de su condición minoritaria; la lucha por sus derechos como ciudadanos en igualdad de condiciones, y su afirmación como sujetos de la historia africana. Por estas razones, la formación universitaria ha tenido un papel fundamental en la historia reciente del movimiento social afrocolombiano.

Los antecedentes señalados también nos permiten comprender las rutas diferenciadas que en materia de reconocimiento por parte del estado sobre los grupos étnicos afrocolombianos e indígenas se han adelantado en nuestro país, pues es sabido que desde la época colonial, los primeros no han tenido el mismo tratamiento por parte del "estado colonial" y mucho menos durante el estado republicano. Aunque su lucha

política y étnica data de mucho tiempo atrás¹², agenciadas por empresas familiares e individuales por integrarse a la sociedad, su visibilidad como grupo étnico es reciente, pues es casi un lugar común considerar que la emergencia de lo afrocolombiano como movimiento social consolidado se remite unos años antes de la Asamblea Nacional Constituyente y el período de reforma constitucional.

Esta larga duración ha marcado las trayectorias afrocolombianas individuales y colectivas y permite entender las condiciones de posibilidad que han tenido los individuos y pueblos afrocolombianos en su relación con los fenómenos educativos en cada época y en los diferentes contextos. Las necesidades y los derechos educativos de los afrocolombianos a lo largo de la historia, al menos en el periodo del siglo XX, han estado determinados por la herencia de la colonización que ha influido significativamente en la percepción inferiorizante que la sociedad y el estado ha construido sobre ellos, sumado a la intención integracionista de las poblaciones negras a lo largo del siglo XX.

Solo hasta finales del pasado siglo, el reconocimiento jurídico de la condición étnica de los afrocolombianos se cristalizó con la Ley 70 de comunidades negras de 1993; norma que dio existencia a los derechos étnicos colectivos, proponiendo mecanismos para la protección y desarrollo de la identidad cultural a través de una política etno-educativa¹³. Sin embargo, en relación con los derechos de inclusión en la educación superior, no se ha definido normatividad alguna para poblaciones afrocolombianas y raizales. Por esta razón las exigencias de acceso a la educación superior para los afrocolombianos y raizales se apoyan en el artículo 67 de la constitución nacional, el cual ha servido para lograr su exigibilidad como derecho fundamental. De este modo, ha sido el camino de las acciones afirmativas¹⁴, lo que ha logrado abrir las posibilidades de acceso de los miembros de las comunidades negras a las universidades.

En lo correspondiente a la ley 70 de Comunidades Negras solo el artículo 40 contempla la educación superior al considerar que:

-
12. Desde las luchas cimarronas entre los siglos XIV y XIX, las dinámicas de toma de tierras a finales de este último siglo; así como las primeras manifestaciones de políticos liberales ilustrados a comienzos del siglo XX quienes visibilizaron el problema racial de la sociedad colombiana, incluso al interior del partido liberal del que hacían parte. Entre los liberales más destacados en la primera mitad del siglo XX están Libardo Córdoba, Natanael Díaz, Sofonías Yacup, quienes fueron los primeros en este siglo en visibilizar en problema racial como una práctica constitutiva de la institucionalidad colombiana.
 13. A este respecto se cuenta con la normativa de la ley 115, el decreto 804 y de manera concreta el decreto 1122 de 1998 mediante el cual se reglamenta el artículo 39 de la ley de comunidades negras, el cual exige la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el fin de visibilizar en las escuelas públicas y privadas los legados de las poblaciones negras como una manera de contrarrestar la invisibilidad y el racismo escolar.
 14. El concepto de *affirmative action* está relacionado intrínsecamente con la lucha por los derechos civiles adelantada por la población negra en Norteamérica en la década de los sesenta. Las restricciones y negativas para el ingreso a las universidades, la falta de oportunidades en el sistema laboral y político, y las formas de racismo en la vida cotidiana, entre muchas otras situaciones, se constituyeron en el detonante para la movilización e irrupción de grupos organizados contra la desigualdad histórica.

“El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las Comunidades Negras. Así mismo diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las Comunidades Negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará entre otros, un Fondo Especial de Becas para educación superior administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las Comunidades Negras de escasos recursos y que destaquen por su desempeño académico.”

Esta normatividad viabilizó la promulgación del decreto 1627 de 10 de septiembre de 1996, por el cual el Ministerio del Interior y el Ministerio de Justicia creó el Fondo especial de Créditos para estudiantes de Comunidades Negras de escasos recursos económicos como un medio para adelantar estudios superiores. Este planteamiento sin embargo no compromete de modo alguno a las instituciones de educación superior en relación con el acceso, por ello la financiación de créditos condonables se basa en la financiación a la demanda, que sabemos es reducida. Según los datos del último censo de población realizado en el 2005, la población afrocolombiana registra los índices más bajo de acceso a la educación superior, a pesar de contar con una normatividad conquistada por las organizaciones afrocolombianas en casi quince años. Desde la perspectiva de la legislación afrocolombiana se pone la responsabilidad de la educación superior en el Estado y en menor medida en los centros de educación superior. En ese sentido, las acciones afirmativas se han constituido en el mecanismo a través del cual se han abierto las posibilidades para garantizar el derecho a la educación superior y materializar en parte su cumplimiento.

Sin embargo la forma como se han llevado a cabo las políticas de acciones afirmativas sobre la población afrocolombiana en el ámbito universitario han estado impulsadas por demandas individuales y de colectivos afroestudiantiles quienes han tomado las banderas de la inclusión de afrodescendientes en la educación superior. Esta manera marginal, sin una política nacional que la defienda rompe con el fundamento conceptual de este tipo de medidas, toda vez que a las acciones afirmativas subyace un planteamiento por la igualdad de oportunidades como medio para paliar las inequidades que padecen los grupos marginalizados y discriminados por su condición racial:

“No es posible dar una sola definición sobre la ‘acción afirmativa’. No se trata de una política en sentido estricto; es más bien el resultado de una serie de decisiones gubernamentales, disposiciones administrativas y sentencias judiciales. Sin embargo, podemos proponer para su comprensión la siguiente idea: La ‘acción afirmativa’ es un término usado para describir una variedad de acciones adelantadas por el gobierno norteamericano en el campo del empleo, la contratación federal y la educación para incrementar la diversidad o rectificar la discriminación. La ‘acción afirmativa’ es cualquier esfuerzo realizado para otorgar más oportunidades para las mujeres, las minorías étnicas, raciales o nacionales (de los Estados Unidos) que han sido discriminadas.” (Sanclemente, 2005:1)

Las acciones afirmativas, en el sentido estricto son estrategias de inclusión para los grupos que históricamente no han tenido oportunidades para vincularse a las estructuras políticas, educativas y productivas de las sociedades¹⁵. Este es uno de sus principales rasgos. Así mismo, la discriminación positiva, como también se denomina a este tipo de acciones que materializan el reconocimiento de las minorías, pretende abrir el campo de la representación en los circuitos económicos, en las esferas de la política y en los campos educativos para lograr la integración de los “desintegrados históricos”.

Lo anterior implica entender las condiciones de posibilidad para la ejecución de las acciones afirmativas en el contexto de la universidad colombiana. Una de esas condiciones es que no contamos en el país con una normatividad oficial encaminada a garantizar los derechos étnicos en las universidades. A esta situación se suma el conservadurismo de las universidades, rasgo que sólo prolonga la historia de exclusión de las minorías étnicas. Las actuales circunstancias del modelo neoliberal reducen las garantías concretas para una educación superior para afrocolombianos y raizales. De otra parte, el mayor problema para quienes acceden a las universidades es el enfrentar el racismo epistémico y cultural que subyace a las políticas de conocimiento y funcionamiento que orientan la cotidianidad de las aulas.

La inserción de personas afrocolombianas en los centros universitarios y su impacto en la transformación del sistema educativo nacional sigue siendo ilusoria. En ese sentido, evaluar la implementación de las acciones afirmativas en la educación superior requiere tener en cuenta el imaginario histórico que carga la universidad colombiana, sumado a su actual funcionamiento bajo las directrices globales y las políticas neoliberales; elementos que terminan siendo determinantes a la hora de llevar a cabo las medidas afirmativas. Dos aspectos son claves en este análisis. El primero es que son pocos los centros educativos universitarios que tienen programas especiales para estudiantes y docentes afrocolombianos, es decir, que ni siquiera el principio de la inclusión forma parte de todas las universidades del país, el segundo aspecto radica en que las universidades que cuentan con cupos especiales, principalmente para estudiantes, porque para docentes son mas reducidos, tampoco tienen en cuenta las condiciones de permanencia de estos estudiantes, pues solo se ha puesto interés en el ingreso, pero sin afectar los programas curriculares, las dinámicas de producción de conocimiento, las formas de evaluación, ni las condiciones materiales y culturales de los que ingresan.

No obstante, el caso real de las acciones afirmativas en Colombia para la población afrocolombiana y raizal, se enfrentan dos hechos incuestionables. El primero de ellos es que las universidades han estado al margen de la redistribución

15. Con las medidas de acción afirmativa los estados reconocen que los patrones de exclusión, discriminación y segregación persistentes en las sociedades deben saldarse de alguna manera, y en ese caso, el otorgar concesiones especiales a miembros de grupos minoritarios se concibe como un requisito ineludible para reducir las desventajas, lo cual implica no solo un beneficio para los que se ven favorecidos por este tipo de acciones, sino para la sociedad en general, toda vez que se asume que por esta vía se generan las condiciones para alcanzar mejores niveles de convivencia democrática.

educativa, pues aunque teniendo la autonomía para aplicar acciones afirmativas son muy pocas las que lo han hecho. En segundo lugar, la evidencia empírica demuestra que las universidades que han posibilitado este tipo de acciones las conciben como simple ley de cupos valoradas por la cantidad, pero no por la cualidad del acceso, es decir, abren sus puertas para los étnicos, pero mantienen intactas sus paredes hegemónicas, puesto que siguen funcionando bajo el imperativo de la colonialidad del saber.

Lo anterior conlleva a preguntarnos el ¿por qué los derechos étnicos consagrados constitucionalmente no se garantizan a plenitud en las universidades colombianas? Seguramente este interrogante requiere problematizar la universidad como una entidad que conserva el sesgo moderna-colonial hoy reproducido en el accionar mercantilizado para responder a las agencias multilaterales, lo cual ha estructurado por más de un siglo el modo de pensar el rol del universitario y lo que se debe enseñar en ella. Firmemente estructurada en el relato de la modernidad eurocéntrica y su compromiso con el progreso y la modernización que demarcan intrínsecamente una historia de exclusión de las alteridades culturales vigentes hasta la actualidad, las universidades erigidas como centros del saber son los escenarios que menos se han abierto a repensar sus dinámicas internas desde la perspectiva de la interculturalidad y el diálogo de saberes.

6. Una experiencia significativa: la etnoeducación universitaria

“Yo, personalmente, me había matriculado en varias carreras y no había terminado ninguna pero esta vez sí logré terminar porque yo creo que apunta a lo que los pueblos indígenas quieren: que la educación siempre parta de la realidad de los pueblos; personalmente, a mí me gustó esta carrera y lo que he aprendido y la experiencia de estos cinco años, estoy tratando de ponerla en práctica y no sólo en el salón; sino en la comunidad, como lo plantean los taitas...” (Testimonio de Samuel Almendra, en: Castillo, Triviño y Cerón, 2008: 50)

En el terreno de las propuestas en educación superior y grupos étnicos, si bien el panorama hasta aquí expuesto es bastante crítico, vale la pena resaltar una experiencia que logra salirse de la tendencia general. Se trata de los programas de universitarios en etnoeducación, conducentes al título de Licenciado, que surgieron a partir de 1995 como respuesta al reconocimiento de los derechos educativos de los grupos étnicos. El panorama que tenemos en términos de etnoeducación universitaria es el siguiente:

16. La fecha en paréntesis indica el primer registro en el ICFES, anterior a la Acreditación Previa.

Institución y Año creación Programa	Población estudiantil
Universidad del Cauca (1996) ¹⁶	Población indígena, afrocolombiana y mestiza de 24 municipios del departamento del Cauca.
Universidad de la Guajira (1996)	Población indígena y afrocolombiana de Bolívar, Magdalena, Cesar y Guajira.
Universidad Tecnológica de Pereira (1995)	Especialmente población urbana de Pereira, y proveniente de los municipios de Dos Quebradas y Quinchia.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000)	Población indígena y afrocolombiana de los departamentos de Cauca, Nariño, Tolima, Huila, Boyaca, Guainía, Vichada, Meta, Vaupés, Valle y Cundinamarca.
Universidad de la Amazonía (1991)	Poblaciones indígenas de la amazonía: Coreguaje, Páez, Huitoto, Inga, Puinave, Sikuani.
Universidad Pontificia Bolivariana (2000)	Población indígena y afrocolombiana de Antioquia, Amazonía, Cauca, Choco y Putumayo.
Universidad Mariana (2002)	Población afrocolombiana e indígena de la región del pacifico sur.

El surgimiento de varios de estos programas está estrechamente relacionado con los procesos establecidos entre equipos universitarios y organizaciones indígenas, en el marco de proyectos de formación de maestros indígenas y de investigación en el terreno educativo y etnolingüístico. De este modo, aprovechando el margen de autonomía universitaria prescrito en la normativa, en cada una de estas universidades se libró una importante batalla para lograr transitar todos los circuitos del sistema universitario hasta lograr el reconocimiento y registro de dichas licenciaturas por parte del ente nacional encargado de regular la calidad de los programas de pregado en educación. Triviño, Ramírez y Cerón (2005) plantean cómo en el conjunto de estos programas curriculares, se encuentran unos componentes básicos como son: pedagogía, investigación, comunicación y lingüística, territorio, entorno ambiental, gestión comunitaria y áreas sociales y humanísticas relacionadas con la cultura, la historia y la sociedad.

Este proceso ha favorecido una flexibilización y una ampliación de la oferta de educación superior en lo que tiene que ver con formación de educadores para este campo específico. Igualmente ha establecido una innovación en el modo de ser universidad, pues la mayoría de estos pregrados funcionan con temporalidades y ciclos ajustados a las necesidades y posibilidades del estudiantado étnico, preponderando la modalidad de la presencialidad concentrada y la educación semipresencial. Por la naturaleza de los campos en los cuales se desenvuelve la etnoeducación como campo de formación universitaria, se han vinculados a varios de los programas docentes indígenas, sobretodo para asumir el ámbito etnolingüístico.

De igual forma, en el análisis realizado sobre las propuestas curriculares y pedagógicas de los procesos universitarios adelantados en el campo de la formación de etnoeducadores, se muestra cómo el conjunto de programas perfila un "nuevo tipo de educadora, quien se desenvuelve en una perspectiva comunitarista, favoreciendo la incidencia de la cultura y la organización local en las decisiones sobre la escuela" (Cas-

tillo, Hernández y Rojas 2005:50). De este modo, los autores señalan la centralidad de nociones como comunidad y participación comunitaria en las propuestas curriculares. Por esta razón, la identidad profesional y los roles asignados a los etnoeducadores se localizan en las esferas comunitaria, pedagógica, política y étnica-cultural.

Debemos resaltar que en algunas universidades se han establecido convenios con organizaciones indígenas para adelantar de forma conjunta los programas de Etnoeducación, hecho que ha implicado un trabajo de pares entre los expertos indígenas y los docentes universitarios. Este es el caso de la Pontificia Universidad Bolivariana, el Instituto Misionero Antropológico y la Organización Indígena de Antioquia OIA; y el de la Universidad del Cauca y el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC.

La evaluación sobre el impacto que han tenido estos programas de licenciatura se hace necesaria para conocer las posibilidades de una política curricular intercultural, que asuma los conocimientos que la diferencia cultural ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo, con capacidad para dar respuesta pedagógica a una propuesta política en clave de los derechos culturales, mucho más, si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo y discriminación cultural que vivimos en Colombia, demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las universidades y escuelas. Este es otro argumento para señalar la necesidad de transformación del currículo, y no solo la inclusión de algunos temas o aspectos referidos las poblaciones afrocolombianas, indígenas o raizales en las cátedras universitarias. Como lo señala Castillo (2007:4):

“La etnoeducación universitaria constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque, si se quiere una nueva concepción curricular, que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas de conocimiento.” (Castillo, 2007:4)

7. Conclusiones

Una vez se accede a la universidad la pregunta es por el lugar que juega en el proceso formativo, la etnicidad de sus estudiantes. Este tal vez es el mayor cuello de botella en las universidades que han aplicado el criterio de ampliar cobertura con equidad, pero sin afectar sus políticas de conocimiento. La tensión reside en que seguramente es por el esfuerzo individual, que los étnicos logran sobrevivir a las duras exigencias académicas y culturales del mundo universitario, pero de ninguna forma permean sus estructuras. Los estudiantes de origen étnico pasan por las universidades en una especie de anonimato y silenciamiento, pues cinco o siete años de tránsito de indígenas y afrodescendientes por la aulas no modifica de modo alguno la cultura del saber universitario. En términos generales, la presencia de este estudiantado logra algunos niveles de impacto en las relaciones de pares que entablan con otros jóvenes universitarios, quienes en los espacios desescolarizados, entablan intercambios, acercamientos y acciones solidarias con las causas de los étnicos. En tal sentido, se producen de manera puntual procesos interesantes como la formación de pequeños grupos de trabajo estudiantil que asu-

men apoyos concretos con las comunidades de origen de sus compañeros indígenas y/o afrocolombianos. De otro lado, existe también una especie de afectación étnica de prácticas de la vida universitaria, como es el caso de las mingas universitarias, los cabildos universitarios, los palenques universitarios, todas estas formas de visibilización étnica al interior de las instituciones. Podríamos afirmar que en este sentido, que los étnicos contribuyen a ampliar la formación social y política de sus compañeros universitarios por cuenta del horizonte de sentido que ofrecen en su cotidiano vivir.

Aunque cada vez son mayores las demandas de los grupos étnicos hacia las universidades, es también cada vez más restringida la capacidad de esta institucionalidad para flexibilizar sus cánones de funcionamiento. Las presiones de la globalización y la internacionalización, como metas impuestas a la educación superior colombiana, convierten la participación de los indígenas y afrodescendientes en una situación marginal, que poco interesa ampliar o fortalecer. A este respecto vale la pena señalar que en la prospectiva producida por el conjunto de universidades colombianas para el período 2006-2010 (ASCUN, 2007), el tema de la multiculturalidad y la diversidad cultural, no hacen parte de los puntos estratégicos de los planes o proyectos. Por el contrario, las posibilidades al acceso tienden a verse reducidas a medida que la propia sobrevivencia de las universidades públicas se ve en riesgo por los recortes presupuestales. Ante la reducción del financiamiento económico, la educación superior para los miembros de los grupos étnicos enfrenta el distanciamiento entre el derecho y su exigibilidad.

Un rasgo encontrado en los estudios que se consultaron para este trabajo, es prácticamente la inexistencia de investigaciones ocupadas de indagar por la trayectoria de los estudiantes afrocolombianos y raizales que ingresan a la educación superior. Eso aunado a que los esfuerzos institucionales de programas y proyectos universitarios tienden a concentrarse preferiblemente en las poblaciones indígenas, estaría expresando un rasgo de invisibilización de esta problemática.

Las universidades donde se han promovido políticas de inclusión y/o acciones afirmativas, no han logrado transformar sus lógicas administrativas, curriculares, de evaluación y de permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos. Este último hecho refleja la paradoja entre la producción discursiva y la concreción de los discursos. El sentido de paradoja lo planteamos en la medida que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas son las grandes productoras de estudios e investigaciones sobre la diversidad, pero a su interior la diversidad es prácticamente inexistente. Mientras más se enuncia, se estudia y se teoriza sobre la multiculturalidad, pareciera que se afirma la monoculturalidad universitaria. Como reza el adagio popular "en casa de herrero cuchillo de palo". De otra parte se plantea el reto de lograr que las acciones afirmativas trasciendan la concesión de cupos especiales, y avancen hacia el logro de la igualdad y la justicia social.

Las trayectorias expuestas aquí, muestran las marcadas diferencias existente entre la experiencia de los indígenas y la experiencia de los afrocolombianos en el terreno de la educación superior. Dadas las condiciones históricas de reconocimiento a la alteridad, para cada uno de estos grupos el acceso a la educación superior significa y representa asuntos distintos, en esa medida sus demandas y aspiraciones no pueden ser leídas en la generalidad de lo étnico. Este elemento es muy importante para comprender el sentido que tiene en uno y otro caso, la universidad como escenario en el

cual se tramitan los derechos de la multiculturalidad. Nuevos sujetos, nuevos saberes y viejas estructuras, son las tensiones que enfrenta la presencia de indígenas y afrocolombianos en el mundo universitario.

8. Bibliografía

- Agudelo, Carlos Efrén (2005): "Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político." En: Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras, pp.171-193. Medellín: La Carreta Editores E.U.
- Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN (2007): *Políticas y Estrategias para la Educación Superior de Colombia, 2006- 2010. De la exclusión a la Equidad II. Hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo, al servicio del país.* Bogotá: Corcas Editores.
- Arribas, Sonia y Ramón del Castillo (2007): La Justicia en tres dimensiones. Entrevista con Nancy Fraser. Panamá, Año VI, N° 160. En: <http://www.nodo50.org/caminoalternativo/boletin1/160-18.htm>
- Castillo, Elizabeth (2007): La Etnoeducación Universitaria en Colombia o de la Historia de las Otras Educaciones. Ponencia presentada en el Seminario Equidad, Diversidad y Universidad Pública en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo, Elizabeth; Lilia Triviño y Carmen Patricia Ceron (2008): *Maestros Indígenas - Indígenas Maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca (en prensa).
- Castillo, Elizabeth; Ernesto Hernández y Alejandro Rojas (2005): Los Etnoeducadores. Esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, N° 48, pp. 39-54. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2007): *Colombia y sus Grupos Étnicos.* Bogotá. (Versión electrónica en: www.Dane.gov.co)
- Guido, Sandra; René Guevara y Diana García (2007): Universidad Afirmativa, Derecho a la Educación, los "Otros" y sus miradas. En: *Memorias Encuentro Académico Equidad, Diversidad y Universidad Pública en Colombia*, pp 1-18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (versión CD).
- Hurtado Saa, Teodora (2000): "El movimiento social de comunidades negras como 'nuevo' actor político: el caso del norte del cauca". En: *Poblaciones negras y Modernidad: Acción colectiva, sociedad civil y Estado en el pacífico colombiano.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología - Conciencias.
- Lander, Edgardo (2003): "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos." En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocéntrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp.11-39. Buenos Aires: CLACSO.
- Mato, Daniel (2007): "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas." *Revista Nomadas*, N° 27, pp.62-73. Colombia: Universidad Central.
- Mayorga, Martha Lilia (2003): "La Experiencia de la Universidad Nacional de Colombia". En: *La Educación Superior Indígena en América Latina*, pp. 95 -105. Caracas: UNESCO

- IESALC Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1990): *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1992): *Ley 30 de Educación Superior*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1993): *Ley 70 de 1993*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1994): *Ley General de la Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1995): *Decreto 804. Etnoeducación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998): *Decreto 1122. Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Ministerio del Interior y Justicia (1993): *Ley 70*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Pancho, Avelina et. al. (2004): *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Departamento de Publicaciones de la Universidad San Buenaventura, IESALC-UNESCO, CRIC-ONIC-Ministerio de Educación.
- Procuraduría General de la Nación. Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos (2006): *El Derecho a la Educación. La Educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá: Giro Editores.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2005): *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sanclemente, Téllez Oscar (2005): "La 'acción afirmativa': políticas para las minorías étnicas de los Estados Unidos. Comentarios en relación con el caso de las comunidades negras de Colombia". Consulta 4 de mayo: file:///\\srv_lpp\Servidor\olped\Documentos\ppcor\0042.htm
- Triviño, Lilia; Teresa Ramírez y Patricia Cerón (2005): "Formación de docentes para la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia" En: *La Formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina*. La Paz: GTZ y Ministerio de Educación de Bolivia (versión CD).
- Vasco, Luis Guillermo (1992): "¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas?". *Nueva Visión*, Nº 10, Publicación de Estudiantes de Antropología, Departamento de Antropología, pp. 7-9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wallerstein, Inmanuel (2003): "Abrir las ciencias sociales". En: Inmanuel Wallerstein (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.

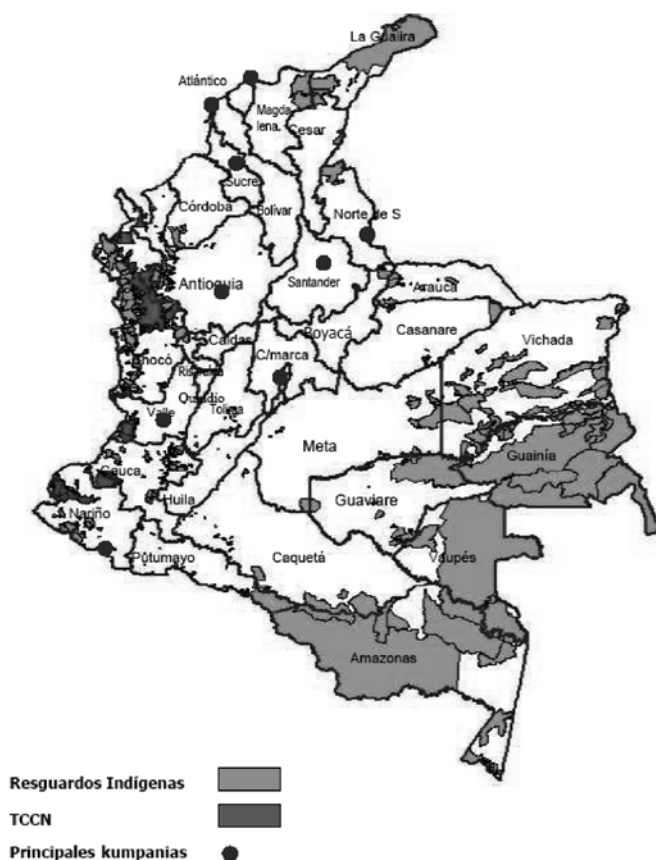
Cuadro 8
Población de Colombia según pertenencia étnica

Grupo étnico	Población
Indígena	1.378.884
Rom	4.832
Afrocolombiano	4.261.996
Sin pertenencia étnica	34.955.512
Población Nacional	41.468.384 ³⁴

Fuente: DANE, Censo General 2005

LOS GRUPOS ÉTNICOS EN
LA COLOMBIA DE HOY

**MAPA DE RESGUARDOS INDÍGENAS, TERRITORIOS COLECTIVOS DE
COMUNIDADES NEGRAS (TCCN) Y KUMPAÑIAS DEL PUEBLO ROM**



Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile *

On-going teacher training in intercultural education for mapuche contexts in Chile

Daniel Quilaqueo**
Segundo Quintriqueo***

Resumen

El objetivo de este artículo es develar resultados de la formación docente en educación intercultural para contexto mapuche. El diseño metodológico es de tipo cualitativo. Los resultados se relacionan con cinco categorías agrupadas según logros de la formación docente y desafíos que presentan los profesores egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Intercultural de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Los logros se refieren a competencias interculturales y a la valoración que los padres de familias dan a la educación intercultural. Los desafíos, por su parte, se refieren a las resistencias encontradas en el medio socioeducativo y en las demandas para mejorar la formación docente. Los hallazgos describen las cualidades que presentan los profesores con respecto a su origen sociocultural y étnico. Es decir, un discurso de profesores de origen mapuche que da cuenta de un ocultamiento y negación de su cultura, y otro, de los profesores de origen no mapuche sobre el desconocimiento de la cultura mapuche debido a la monoculturalidad de la educación recibida.

Palabras clave: formación docente, educación intercultural, contexto mapuche

* Recibido: mayo 2008. Aceptado: junio 2008.

Este artículo es parte de las investigaciones que realiza el Núcleo Iniciativa Científica Milenio "Centro de Investigaciones en Educación en Contexto Indígena e Intercultural", Facultades de Educación y Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco, en convenio con la Fundación Araucanía Aprende y Tecnología y Desarrollo (TIDE) S.A.

** Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. E-mail: dquilaq@uct.cl

*** Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. E-mail: squintr@uct.cl

Abstract

The purpose of this article is to reveal results of the on-going teacher training in intercultural education for Mapuche contexts. A qualitative methodological design was used. The results are related to five categories grouped according to the achievements of the teacher training and the challenges presented by the teachers majored in Pedagogy in Intercultural Education from the Faculty of Education at the Catholic University of Temuco. The achievements are related to the intercultural competences and the value that family men give to the intercultural education. The challenges are related to the resistance found in the socio-educational context and demands in order to improve the teacher training program. The findings describe the teachers' qualities regarding their socio-cultural and ethnic origin. That is to say a discourse from teachers with a Mapuche origin that shows a hiding and negation of their culture. In addition, there is another discourse from non-Mapuche teachers concerning their lack of knowledge of the Mapuche culture due to a homogenous culture in the education received.

Key words: Teacher training, intercultural education, Mapuche context

1. Introducción

En este artículo se presentan resultados de la formación docente intercultural de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Esta carrera se ofrece desde 1992 a estudiantes de origen mapuche y a partir del año 2000 a estudiantes no mapuche. Hasta ahora han egresado 139 profesores con un promedio de 15 por cohorte (Facultad de Educación, 2008). Los resultados se exponen en cinco categorías relacionadas con logros y desafíos de la formación que los profesores expresan en sus respuestas al instrumento aplicado. La formación corresponde a pedagogos para trabajar en escuelas situadas en comunidades y los nuevos contextos de vida mapuche¹. Ésta se lleva a cabo mediante encuentro y diálogo entre personas de sociedades que tienen raíces histórico-culturales diferentes. Las mediaciones, tanto de los formadores como de los estudiantes que pertenecen a la cultura occidental y mapuche, favorecen el diálogo y el intercambio entre portadores de saberes distintos con el objeto de construir saberes profesionales en la educación.

En el proceso formativo de la carrera, la sociedad chilena se considera constituida por grupos indígenas y no indígenas. Estos grupos tienen particularidades culturales propias que se identifican entre sí de acuerdo con su forma de pensar, vivir, sentir, ver y evaluar la naturaleza de los saberes y conocimientos. Pero se observa que por medio de la historia a los grupos indígenas se les ha presentado como una cultura inferior. El califi-

1. Se denomina nuevo contexto de vida mapuche al asentamiento de las nuevas generaciones en el medio urbano como efectos de la emigración y en el medio rural por efecto de restitución de tierras por parte del Estado.

cativo de cultura inferior es parte de los efectos de estereotipos y prejuicios heredados de la ideología racialista del conquistador español (Cantoni, 1978; Carmona, 2002; Rojas y Sepúlveda, 2003; Quilaqueo y Merino 2003; Paillalef, 2003). Estas características de la sociedad chilena se consideran bajo dos aspectos. Primero, como objeto de estudio en las asignaturas del plan curricular y enfoque de desarrollo del proceso de formación, y segundo, como obstáculo frente al desarrollo del enfoque educativo intercultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

Con respecto al concepto de interculturalidad, en el plano pedagógico, hay que remarcar que ha sido objeto de análisis desde fines de los años 70 y 80 (McAndrew, 1999; Pagé, 1995). En el campo pedagógico la interculturalidad se utiliza particularmente en dos niveles: primero, como enfoque intercultural que permite el estudio de problemas relacionados con la educación y la enseñanza; y segundo, como la dimensión cultural de todo aprendizaje. Para Abdallah-Pretcheille (1992) es importante no confundir estos dos niveles que alimentan de manera complementaria la reflexión pedagógica. Además, autores como Ouellet (1991), Godenzi (1996) y Quilaqueo (2007) proponen que un enfoque intercultural en educación permite la confrontación de saberes y conocimientos entre personas pertenecientes a esferas culturales diferentes. Esto obliga construir un saber sobre la base de un diálogo entre culturas. Desde este enfoque, la educación intercultural para la formación docente no es sólo para los estudiantes de origen mapuche, sino que está orientada también a estudiantes no mapuches. El propósito es que el enfoque pedagógico intercultural se replique en el medio escolar con alumnos de ascendencia mapuche y no mapuche, para permitir una interacción desde los contenidos de la cultura occidental y mapuche. Es una educación que aspira a formar sujetos capaces de descubrir las diferencias, reconocerlas y comprenderlas desde un enfoque relacional de las culturas (Todorov, 1982; Schnapper, 1998; Quintriqueo, 2007). Esto implica valorar la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los 'otros' para la formación de persona, la construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber sociocultural mapuche y occidental en el medio escolar.

De esta manera, la propuesta académico profesional de la formación docente en educación intercultural se fundamenta en el marco de relaciones interétnicas e interculturales, caracterizadas por el contacto histórico entre mapuches y no mapuches en el contexto territorial Macro Centro Sur de Chile. En este contexto el sistema educacional, particularmente la Educación Básica, históricamente se ha configurado de modo monocultural. Aún cuando en las últimas cuatro décadas ha surgido una consideración de la diversidad étnica y cultural del país en el campo de la educación. El carácter monocultural de la educación se inicia desde la constitución del Estado chileno en el Siglo XIX. Desde allí se enfatizan sólo aspectos de la civilización occidental y la unidad nacional (Egaña, 2000; Golluscio, 2002), expresados en el reconocimiento de una cultura única legitimada social e institucionalmente por la escuela (Rokwell, 1995; Quintriqueo, 2007). Este modelo educativo se ha configurado teniendo como referente, principalmente los países europeos y Estados Unidos (Labarca, 1939). Modelo educativo que ha obviado los conocimientos indígenas (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007). Si en el pasado se percibía a los pueblos indígenas como 'bárbaros' con idiomas 'primitivos', en la actualidad aún se observan prejuicios tales como

'flojo', 'falta de inteligencia', 'duro de carácter', 'falta de entendimiento' (Quilaqueo y Merino, 2003; UNESCO, 2005).

Desde la década de los años setenta, en Chile, se introduce el concepto de estereotipo² a través del cual se ha evidenciado una relación hegemónica monocultural e histórica (Stuchlik, 1974; Bengoa, 1987; Paillalef, 2003). Este fenómeno ha sido nuevamente develado en trabajos de Carmona (2002), Quilaqueo y Merino (2003), destacando que los estereotipos se canalizan a través del discurso pedagógico, las orientaciones curriculares y los contenidos educativos (ver también Van Dijk, 1997; Rojas y Sepúlveda 2003; y Cavieres et al., 2005). Esto impacta en los alumnos indígenas que concurren a las aulas al enfrentarse a la inferiorización respecto de la sociedad no indígena 'mayoritaria' y 'dominante', puesto que se expresa en libros y textos escolares (Altarejos y Moya, 2003). Esta situación ha sido conceptualizada como un proceso de discriminación percibida (Cantoni, 1978; Stuchlik, 1974; Aguilar et al., 2006; Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007). El resultado en niños, jóvenes mapuches y no mapuches es la negación y ocultamiento permanente de 'lo mapuche' en el medio escolar.

De acuerdo a Paillalef (2003) y Quintriqueo (2007), la negación se entiende como un proceso asociado a una hegemonía del poder y del saber occidental que niega y elimina el sujeto mapuche del saber y conocimiento propio (Quilaqueo, 2005). Así, al sujeto se le condiciona para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar y en situaciones de relaciones sociales con el no mapuche. En cambio, el ocultamiento de 'lo mapuche' en el medio escolar y en procesos de relación social entre mapuches y no mapuches tiene origen histórico y educacional. Es una estrategia que induce a los niños y jóvenes que conociendo las principales características socioculturales propias las ocultan en forma consciente o inconsciente, para disminuir o eliminar la discriminación percibida. Este hecho genera una segmentación entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de la comunidad, donde finalmente se impone lo que la institucionalidad escolar considera válido y formal.

Como respuesta a la situación descrita los miembros de las comunidades mapuches han expuesto sus demandas al Estado con el fin de lograr una educación de mayor calidad y equidad, para superar la 'educación uniforme y etnocéntrica' recibida desde los inicios del Siglo XX. La demanda, en un primer momento, se ha centrado en la incorporación de la lengua mapuche -mapunzugun- en el sistema escolar (Foerster, 1988). Mientras que, a fines de los ochenta la demanda se refiere a una Educación Intercultural Bilingüe. El propósito ha sido superar procesos de homogenización nacional y la asimilación forzada en el ámbito político, cultural, social y educacional (Ley Indígena N° 19.253 promulgada en 1993; MIDEPLAN, 2004; Egaña, 2000). Desde la década de los ochenta en adelante se instala "...el debate público por la autonomía, el reconocimiento constitucional y el derecho a la libre determinación" (MIDEPLAN, 2004:94). Los instrumentos jurídicos internacionales que sustentan estas demandas políticas son el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Instituto Indigenista Interamericano, 1996).

2. El concepto de estereotipo refiere a una concepción generalizada y errada de un grupo hacia otro, para justificar su aceptación o rechazo. El prejuicio consiste en una predisposición negativa hacia algo o alguien (Allport, 1954).

En este marco, las orientaciones del currículum de formación inicial docente se fundamentan en los saberes que se han construido por medio del enfoque pedagógico intercultural, en nuevas concepciones para la formación inicial de la educación chilena y en referencias internacionales. De esta manera se formula la siguiente pregunta: ¿de qué manera el proceso de formación docente en educación intercultural responde a las expectativas de los profesores formados con el enfoque intercultural y al medio escolar en contexto mapuche? Para responder a esta pregunta se examinan las particularidades de las interacciones y relaciones, desde el discurso³ de profesores egresados de la carrera que trabajan en escuelas situadas en comunidades mapuches.

2. Metodología

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo, por lo tanto provisional y sometido a cambios durante el transcurso de la investigación con el fin de acercarse lo más posible a la comprensión de la formación docente intercultural y el contexto mapuche. Pues es necesario comprender e incorporar el conocimiento que poseen los informantes (en este caso el discurso de los profesores), a través de la elaboración de categorías conceptuales para constituir la teoría. De esta manera se recurre a la Teoría Fundamentada para el análisis e interpretación de los datos, y finalmente, a la elaboración de un marco teórico de la formación docente en educación intercultural. En este sentido se consideran métodos y procedimientos como la Saturación Teórica, el Método Comparativo Constante y la Codificación Teórica (Valles, 1997; Flick, 2004).

Para la selección de la muestra se utilizó el Muestreo Intencional en sus dos modalidades: Opinático y Teórico. En la primera modalidad lo que interesa es un criterio estratégico de selección. En este caso, Ruiz (1996) señala que se decide por sujetos cuyos conocimientos de la situación o del problema a investigar son los más idóneos y representativos de la población a estudiar. En tanto, la segunda modalidad apunta a la construcción de teoría a través de la recolección, codificación y análisis de los datos. Para ello, el analista decide qué datos recoger y dónde encontrarlos, ya que "...más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada" (Ruiz 1996: 64).

La muestra está constituida por 16 profesores egresados de la carrera de Pedagogías en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la Universidad Católica de Temuco. Son hombres y mujeres de cuatro cohortes (1992, 1998, 2002 y 2003), cuyas edades fluctúan entre 25 y 50 años, donde doce son de origen mapuche y cuatro no mapuche. La totalidad trabaja en escuelas situadas en comunidades mapuches de las regiones del Bío Bío y de la Araucanía. Se les aplicó una entrevista semiestructurada, cuyos tópicos principales fueron los logros y los desafíos de la formación docente que ellos consideran relevantes para responder a la demanda educativa de las comunida-

3. El discurso se entiende como un complejo de tres elementos interrelacionados e interdependientes entre sí: el texto y sus elementos constitutivos, la práctica discursiva que los hablantes realizan a través de los textos, y la práctica social donde la práctica discursiva y el texto son modelados ideológicamente (Fairclough 1995; Van Dijk 1984, 1997; Wodak 2003).

des mapuches. Para la codificación y categorización teórica de los datos se utilizó el Software Atlas-ti 5, el que posee como característica principal haber sido diseñado para construir teoría y elaborar un sistema de redes conceptuales ayudando tanto en el nivel textual como conceptual (Flick 2004). En la presentación de los resultados al profesor se codifica con la letra P y con una numeración correlacional del 1 al 16. Por ejemplo, el Profesor 1 de la entrevista se codifica como P1.

El análisis de la muestra considera una postura crítica e interdisciplinaria, ya que se tiene en cuenta particularmente la relación existente entre el discurso del profesor y el contexto socioeducativo. Al mismo tiempo tienen en cuenta todos los niveles y dimensiones del discurso. Por último descubre lo implícito, lo que está escondido, que por algún motivo no es inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías subyacentes (Wodak, 2003). Para las entrevistas de los profesores, el argumento metodológico se fundamenta en la saturación empírica de contenido (Vallé, 1997; Pires, 1997). De acuerdo a la metodología cualitativa, las categorías conceptuales del conocimiento educativo representan y reenvían a otras dimensiones presentes en el discurso de los profesores. Es decir, el conocimiento educativo reenvía al sujeto a su localización en un continuum de propiedades valóricas presentes en la memoria colectiva (Halbawch, 1970; Sabourin, 1997).

3. Resultados del proceso de formación docente

En los resultados de este estudio se develan cinco categorías: competencias interculturales, demandas de nuevas competencias, valoración de la formación docente intercultural por la comunidad, resistencia del medio para la integración de contenidos mapuches al aula, y carencias de la formación docente. Las relaciones de los conocimientos descritos por los profesores, entre la categoría central formación docente en educación intercultural para contexto mapuche y las cinco categorías reveladas por el estudio, se pueden agrupar según los "logros de la formación docente" y los "desafíos de la formación docente". Los logros lo constituyen competencias interculturales y valoraciones 'positivas' de la comunidad hacia los profesores. Por su parte, los desafíos de la formación se refieren a las resistencias del medio socioeducativo para implementar una educación intercultural, las demandas de competencias a la carrera y, por último a las carencias que presenta la formación profesional. En síntesis, los resultados sobre logros y desafíos representan los hallazgos del trabajo de la formación docente intercultural.

3.1. Competencias interculturales

Las competencias interculturales se entienden como conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollan mediante el Plan de Formación Inicial Docente en Educación Intercultural. El objetivo es generar prácticas educativas que incorporen el conocimiento educativo mapuche según el marco del currículum escolar. En relación a la categoría competencias interculturales, éstas se asocian a las subcategorías competencias socioculturales y competencias pedagógicas.

Las competencias socioculturales se refieren a conocimientos para las relaciones interpersonales, competencias personales, el fortalecimiento de la identidad, la comprensión de normas socioculturales y la valoración del conocimiento educativo mapuche. Con respecto a las relaciones interpersonales de los profesores se explicita que:

“...está el hecho y la forma de poder trabajar con los niños en una relación más horizontal entre profesor y alumnos; no como era antes, donde el profesor estaba por allá arriba y el alumno por allá abajo, muy lejano al profesor...” (P4)

En el discurso se valora la competencia para desarrollar un trabajo pedagógico basado en la relación horizontal con los alumnos. Por su parte, las competencias personales están en relación con las capacidades para interactuar de manera ‘propositiva’ en el medio escolar, remarcándose que:

“...si uno quiere hacer educación intercultural no siempre debería estar pensando que sólo es trabajo del municipio o de un sostenedor en particular, yo creo que también hay que hacerse el espacio...” (P15)

Desde este punto de vista, la educación intercultural no sólo se relaciona con competencias profesionales desarrolladas en la formación inicial docente, sino que requiere de iniciativas y una actitud personal del profesor para construir el espacio intercultural en la escuela.

Con respecto al fortalecimiento de la identidad mapuche se explicita lo siguiente:

“...yo creo que la formación que adquirí en la Universidad, en primer lugar fortaleció mi identidad como mapuche...” (P3). Los profesores reconocen también que “...la Universidad me fortaleció, me reencontré conmigo mismo y eso me permitió moverme en otros escenarios...” (P6).

Aquí, los profesores destacan la formación inicial docente en educación intercultural como un espacio de reencuentro con su cultura y en efecto, para la construcción y reconstrucción de la identidad individual y social. En relación con la competencia comprensión de normas socioculturales, sobre contenidos formales e informales para la enseñanza, se responde de la siguiente manera:

“...aparte del mapunzugun, aunque va de la mano, son las normas culturales que aprendí en la carrera, principalmente como contenido formal e informal. Por ejemplo sé que tengo que saludar siempre por el lado derecho, puesto que es una norma cultural mapuche muy importante. Es una falta de respeto no saber comportarse ante a una machi (encargado(a) de la salud en una comunidad) o ante un logko (jefe de una comunidad) en tanto autoridad tradicional” (P7)

El Profesor remarca su conocimiento adquirido en la formación inicial docente, con respecto a normas culturales mapuches como un elemento que está en la base de la relación intercultural en el medio escolar y comunitario. Se devela la actitud de respeto que debe tener un profesor para ser reconocido como persona y profesional en la comunidad.

En relación a la subcategoría competencias pedagógicas los conceptos que se definen son: ámbito intercultural, dominio de estrategias didácticas, conocimientos de contenidos socioculturales e histórico mapuche y la observación del medio educativo. Para el concepto ámbito intercultural se ejemplifica de la siguiente manera:

“...creo que en el ámbito intercultural estamos fortalecidos, bastante fortalecidos... Aparte de trabajar los contenidos del currículo nacional podemos hacer las adaptaciones correspondientes con respecto al ámbito intercultural” (P9)

La competencia para generar procesos de adaptación curricular es valorada como un espacio para el desarrollo de la educación intercultural. Entonces, la adaptación curricular ofrece un espacio para la incorporación del conocimiento cultural mapuche a las prácticas pedagógicas.

Con respecto al concepto dominio de estrategias didácticas, para el trabajo de aula, los profesores se sienten preparados para ocuparse de todos los Niveles Básicos de Enseñanza indicándose:

“...creo que el tema de las estrategias de aprendizaje que me entregó la carrera me permitió pararme en el terreno y enseñar en todos los niveles. Yo, en Taller Pedagógico pasé por el NB1, NB2, hasta el NB6 lo cual me permitió centrarme en el NB1” (P8)

Se observa que las estrategias de aprendizaje desarrolladas en las prácticas progresivas e internado pedagógico, de la carrera, son valoradas por el profesor como un espacio donde pueden vivenciar la relación de conocimiento entre los Niveles Básicos de Enseñanza Básica. Esto permite al profesor descubrir sus potencialidades en el trabajo con niños y adolescentes.

En relación con los conocimientos de contenidos socioculturales e histórico mapuche se indica que:

“...el conocimiento histórico sobre la relación que se da entre los miembros de las comunidades mapuches y la sociedad chilena no mapuche nos permite tener los fundamentos y el conocimiento que debemos entregar y proporcionar a nuestros alumnos” (P4)

El conocimiento de la historia local adquirido en la formación inicial constituye un contenido cultural, para establecer la relación dialógica entre conocimiento mapuche y no mapuche en la escuela, desde el enfoque pedagógico intercultural que la carrera les entrega.

Por último, en esta subcategoría para la observación del medio socioeducativo se señala que:

“...yo creo que los años que estuve en la carrera me permitió ver y vivenciar un modelo de educación intercultural bastante particular, también poder analizar el desarrollo de la educación en Chile y América Latina. Me entregó comprensión y análisis de la realidad en la cual se encuentran los mapuches, los niños y las comunidades. Creo que en ese marco me permitió formarme para enfrentar una realidad que muchas veces es bastante compleja...” (P6)

El aprendizaje del mapunzugun asociado al conocimiento cultural mapuche es valorado como contenido intercultural para la enseñanza, desde un enfoque educativo intercultural bilingüe. Pero, al mismo tiempo su contextualización con la educación chilena y América Latina permite comprender de mejor manera el desarrollo de la profesión docente frente a la complejidad del medio escolar en contexto indígena.

En la categoría competencias interculturales es preciso remarcar que el mapunzugun constituye el nexo o 'puente' entre los conocimientos socioculturales y las competencias para el desarrollo de prácticas pedagógicas. Al respecto se argumenta que:

"...lo que me ha servido más, hasta el momento, es el mapunzugun. El mapunzugun es fundamental en la formación...es un tema transversal para el fortalecimiento de la cultura mapuche" (P1)

El mapunzugun se presenta como un elemento de la formación docente de mayor utilidad, principalmente para los profesores de origen no mapuche. Se remarca como conocimiento transversal para el desempeño docente, puesto que constituye un conocimiento posible de fortalecer como un componente cultural mapuche, a través de la educación escolar.

También se explica que el mapunzugun en tanto conocimiento disciplinario:

"...da la oportunidad de aprender más, porque la gente me habla en mapunzugun y de una u otra forma, yo tengo que hablar y comprender. Esta es una fortaleza que me enseñó la carrera, porque yo aprendí a defenderme en cuanto a la lengua, cultura e historia. Eso para mí es una gran fortaleza" (P1)

Por ejemplo, para este Profesor de origen no mapuche, el aprendizaje del mapunzugun se relaciona con competencias de hablar y comprender, ya que de esta manera se puede lograr una aproximación al dominio de contenidos disciplinarios tanto mapuche como no mapuche para la enseñanza escolar. En este sentido, las competencias pedagógicas interculturales están asociadas a un dominio de contenidos disciplinarios y didácticos de ambos conocimientos culturales: mapuche y no mapuche. Además, como competencia se refiere al conocimiento concerniente a la relación profesor-alumno y el medio socioeducativo actual.

3.2. Demanda de nuevas competencias

La categoría demanda de nuevas competencias se refiere a saberes y conocimientos que exige el medio socioeducativo actual, con respecto a la calidad y equidad de la educación, desde un enfoque sociocrítico (Beyer, 2001). Esto se observa en el contexto de la relación que históricamente se ha desarrollado entre mapuches y no mapuches desde dos subcategorías: la formación profesional y el desempeño docente. La formación profesional se refiere a la necesidad del fortalecimiento del estudio del mapunzugun para la formación de persona en el medio escolar, la incorporación de nuevos elementos identitarios de los alumnos y la generación de estrategias de intervención educativa asociadas a programas de formación continua.

Con respecto al concepto fortalecimiento del estudio del mapunzugun se explica que:

“...por los problemas de baja escolaridad que me ha tocado constatar, muchas veces la gente no logra expresarse bien en castellano y el profesor tiene que interpretar, y al interpretar uno puede equivocarse y no entender lo que las personas están diciendo. Entonces, frente a esta realidad creo que lo primero es la enseñanza del mapunzugun...” (P5).

Los profesores plantean como objetivo de la educación intercultural bilingüe la enseñanza adecuada y formal del mapunzugun en el medio escolar como una estrategia de escolarización que revierta procesos de refonemización (confusión entre mapunzugun-castellano y a la inversa) en el lenguaje verbal y escrito de niños y adolescentes.

Con respecto a la incorporación de nuevos elementos identitarios y la práctica del la lengua mapuche se plantea que:

“...no sólo centro mi práctica en el uso del mapunzugun. Creo que hay otros elementos identitarios, porque siempre hay una realidad actual en la cual muchos de los niños son de familias evangélicas. Estas familias, en alguna medida se han opuesto al uso y práctica del mapunzugun. Esto lo he tenido que vivenciar con cartas de los apoderados diciendo que no quieren que su hijo toque kulxug (tambor ceremonial), este u otro elemento que se relaciona con la identidad cultural mapuche...” (P4)

Se revela que además del mapunzugun existen otros elementos objetivos de la cultura mapuche, por ejemplo los conocimientos asociados a la figura del kulxug y el significado de sus sonidos en diferentes contextos socioculturales, como elemento de identidad que pueden ser enseñados en la escuela.

En relación a la generación de estrategias de intervención asociadas a programas de formación continua se plantea que:

“...la carrera me permitió pararme en el terreno, planificar contextualizando y generando estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes (...). Yo siento que los profesores y las profesoras tienen toda la disposición de enseñar. Sin embargo son bastante reticentes a críticas que uno pueda hacer en relación al tema de la educación. Yo opino que si bien se validan las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito intercultural hay una complicación para cambiar la realidad...” (P2)

Aquí, aunque se señalan las competencias referidas a la planificación y contextualización del currículum escolar, se remarca la dificultad que presentan las estrategias para generar procesos de intervención para asegurar prácticas educativas interculturales. Las dificultades se refieren a la ‘complicación’ que se encuentra con los pares y el sistema escolar en general.

En relación a las competencias referidas a la evaluación del desempeño docente se asocian a la necesidad de evaluar el uso del mapunzugun en la enseñanza escolar

como un conocimiento del profesor en educación intercultural. Para la idea planteada sobre la necesidad de evaluar el uso de mapunzugun en la escuela se señala:

“...por ejemplo, ayer conversábamos con dos personas de la Universidad Católica y funcionarios de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y nos decían: bueno el tema de la lengua nosotros no lo hemos trabajado seriamente. No existe, a excepción de los supervisores provinciales de educación y profesionales que están trabajando en CONADI o en el Programa Orígenes, personas y mecanismos para la medición del nivel de mapunzugun que se está enseñando en las escuelas” (P12)

Aquí, en la evaluación del uso de mapunzugun se expone la necesidad de estándares con criterios que permitan evaluar el desempeño de profesores en la enseñanza del mapunzugun en las escuelas. Esta situación, por ahora, no se presenta como prioridad puesto que los intentos de la enseñanza del mapunzugun se refieren a palabras y traducción de frases sin enseñarse la estructura y el significado cultural de la lengua.

Por último, en relación a la construcción de un ‘estándar de evaluación’ del desempeño de un profesor en educación intercultural se subraya que:

“...cuando se tiene que evaluar a los profesores interculturales no hay un estándar común. Porque todos podemos hacer educación intercultural, incluso alguien que no tiene la formación. Eso demuestra que el tema de evaluar es bastante complejo” (P3)

En el mismo sentido que en el discurso anterior, aquí se expone la necesidad de contar con un estándar de evaluación del desempeño del profesor de educación intercultural, ya que se observan intervenciones de carácter intercultural sin asegurar las competencias de los profesores que intentan promover este tipo de educación. De esta manera, las demandas explicitadas para mejorar la formación docente en educación intercultural resaltan la necesidad de un mayor dominio del mapunzugun, para generar los procesos de enseñanza aprendizaje de sus alumnos.

3.3. Valoración de la formación docente intercultural desde la comunidad

La valoración de la formación docente en educación intercultural, desde la comunidad mapuche, se refiere a la capacidad de los profesores para integrar el conocimiento educativo mapuche a la educación escolar. La valoración se relaciona también con la aceptación de la educación intercultural por parte de la comunidad, señalándose que:

“...las personas mayores valoran mucho cuando un profesor habla en mapunzugun, no un mapunzugun básico marimari (Buenos días, buenas tardes), pewkajal (nos veremos), sino más bien un mapunzugun con un nivel de construcción del conocimiento mapuche” (P2)

La demanda de un mayor dominio del mapunzugun como contenido disciplinario en la formación inicial se resalta como necesidad de comunicación con los actores mapuches de las comunidades donde se encuentran insertas las escuelas. De esta forma la valoración del profesor de educación intercultural por la comunidad se relaciona con una aceptación de las orientaciones de la educación que integran contenidos educativos de la familia mapuche. Además se destaca la educación intercultural por su adaptación a la lógica de territorialidad desde la perspectiva mapuche. En este sentido se requieren docentes de educación intercultural que acojan las demandas de las comunidades. Al respecto se señala:

“... yo en la actualidad estoy trabajando en Lonquimay y veo que hay una gran demanda de las comunidades sobre la educación intercultural... para que se incorporen los conocimientos del lugar” (P11)

Desde los profesores, que trabajan en escuelas insertas en las comunidades, se destaca la demanda de educación intercultural como un aspecto importante actualmente. La idea de considerar las diferencias del conocimiento cultural que presentan las áreas territoriales, por ejemplo en el caso de las escuelas de comunidades de Lonquimay, es la incorporación de conocimientos educativos locales al currículum escolar. Desde el mismo punto de vista se indica que:

“...hay otras comunas que están exigiendo profesores interculturales. Los dirigentes de las comunidades están demandando profesores interculturales, están exigiendo que se incorpore la educación intercultural en su comuna para que el conocimiento mapuche no se vaya perdiendo” (P7)

En ese mismo sentido se exponen las demandas de dirigentes de distintas comunidades, con relación al desarrollo de una educación intercultural en diferentes comunas y comunidades de la región Macro Centro Sur. De esta manera, las competencias interculturales desarrolladas en el proceso de formación docente, en educación intercultural responden, en gran parte, a la demanda de la comunidad para el fortalecimiento del mapunzugun y el conocimiento cultural mapuche.

3. 4. Resistencia del medio para la integración de contenidos mapuches al aula

La resistencia del medio escolar y comunitario se refiere primero, a las dificultades del propio egresado en el dominio de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para generar un espacio en la relación de saberes mapuches y no mapuches en sus prácticas educativas. Y segundo, a la oposición de profesores, de padres y de quienes están a cargo de la gestión educativa para integrar el conocimiento educativo mapuche en actividades pedagógicas.

Con respecto a las dificultades que encuentra el profesor egresado de la carrera, en relación a los espacios, se explicita que la formación de sus pares es diferente:

“...porque cuando uno sale de la Universidad los espacios son distintos, tú te vas a encontrar con tus pares que tienen otra formación y experiencia de vida, con otra escuela, con otra visión...” (P10)

Un desarrollo de competencias profesionales del profesor en educación intercultural, que se ajuste a la visión y requerimientos de nuevos escenarios, plantea desafíos en la relación con sus pares de Educación Básica ‘tradicional’. Las diferencias socioculturales, políticas y educacionales del contexto de trabajo entre los profesores cuestiona la visión general sustentada en los estereotipos y prejuicios de los profesores frente a los miembros de las comunidades y los conocimientos culturales mapuche.

Otro aspecto encontrado en el medio para la integración de contenidos se expresa en que:

“...muchas veces no hay tiempo, las condiciones y el sector en el que uno trabaja es complejo, porque el conocimiento mapuche está debilitado... sin desmerecer obviamente todo lo que es la formación en el ámbito didáctico de la carrera, donde muchas veces es bastante difícil lograr un dominio de los contenidos” (P2)

En este discurso el profesor expone como desafío de la formación inicial docente, considerar la diversidad del conocimiento cultural mapuche y el dominio de contenidos disciplinarios asociados a los sectores de aprendizaje del currículum escolar.

Ahora, con respecto a la resistencia en el medio comunitario, ésta se relaciona con una escasa colaboración entre profesores y padres en el proceso educativo escolar. Al respecto se indica:

“...porque son las propias familias quienes te prohíben que sus hijos aprendan el mapuzugun o se les enseñen contenidos culturales, porque la comunidad está cruzada por factores de carácter político, de carácter religioso...” (P1)

Esto muestra, de alguna manera, la complejidad que presenta la educación en contexto mapuche. Los contenidos culturales, tanto mapuche como no mapuche, para la formación de persona en el medio escolar debe contar con la colaboración entre escuela, la familia y la comunidad. Del mismo modo se observa, una resistencia de la comunidad educativa con respecto a la educación intercultural asociada a la identidad mapuche estigmatizada. Pero, al mismo tiempo se observa una desvalorización del mapuzugun en la escuela. Al respecto se señala:

“...porque si bien la educación intercultural es un tema demandado por las comunidades, debido a la amarga experiencia de haber sufrido una discriminación en el proceso de escolarización no quieren que sus hijos vivan lo mismo... para ellos la educación intercultural es entendida como medio para mapuchizar a los niños” (P9)

La idea de profundizar en estrategias pedagógicas interculturales que permitan superar la discriminación y dominación, en procesos de escolarización de niños y jóvenes de ascendencia mapuche y no mapuche, es uno de los objetivos de la educación

intercultural. Pero, entre los padres se percibe que reaparece el estigma del prejuicio como eco de lo vivenciado en el medio escolar por sus padres (Quilaqueo, 2005), como resistencia para desarrollar la educación intercultural.

La resistencia en el medio escolar se relaciona también con un escaso dominio del mapuzugun y del conocimiento educativo mapuche por parte de los profesores. Además se alude a una dificultad para construir una didáctica intercultural frente a las complejidades del escenario sociocultural y educativo. Al respecto se indica:

“...sin desmerecer, obviamente, todo lo que es la formación en el ámbito didáctico de la carrera... muchas veces es bastante difícil lograr ese diálogo intercultural entre contenidos del conocimiento mapuche y occidental” (P1)

Se plantea la necesidad de fortalecer la formación inicial docente con estrategias que permitan la relación dialógica entre conocimiento educativo mapuche y no mapuche, en las prácticas pedagógicas interculturales. Con respecto a la oposición de profesores, de padres y de quienes están a cargo de la gestión educativa, para integrar el conocimiento educativo mapuche en actividades pedagógicas se expresa lo siguiente:

“...lo que ocurre es que el Director me exige que no incorpore contenidos mapuches al aula, sino que los contenidos de los planes de estudios que el Ministerio de Educación exige...” (P10)

La oposición se expresa en la acción de quienes están a cargo de la gestión de la escuela y la educación en contexto de comunidades mapuche como una limitante para desarrollar las orientaciones básicas de la educación intercultural. La resistencia del medio para la integración de contenidos mapuches al aula se comprende como carencias de estrategias para sistematizar los conocimientos que existen en la comunidad por la escuela. Además se observa el peso de las creencias de los actores del medio escolar, que parte de estereotipos y prejuicios que impiden considerar los saberes y conocimientos educativos indígenas al aula. Estas creencias y carencias limitan el diálogo entre los profesores y directivos para generar prácticas educativas contextualizadas desde un enfoque educativo intercultural.

3.5. Carencias de la formación docente

Las carencias de la formación docente en educación intercultural se atribuyen a algunos vacíos que los profesores egresados de la carrera encuentran en el desarrollo de competencias asociadas a la autonomía profesional, con respecto a elementos de políticas educacionales y curriculares. Pero, además se refieren a los vacíos acumulados desde la Educación Básica. Los profesores revelan que la Educación Básica, en las comunidades mapuches, históricamente se ha desarrollado sobre la base de una política educativa y curricular monocultural, de negación y ocultación de las diferencias culturales. Este hecho ha limitado a las nuevas generaciones mapuches el dominio de conocimientos y saberes culturales propios (Quinríqueo, 2007).

Para la autonomía profesional deseable del profesor se remarca la necesidad del conocimiento de las políticas que abordan la complejidad creciente del escenario sociocultural del país y de las comunidades. Al respecto se considera que:

“...si bien la carrera promueve el acercamiento entre escuela comunidad, creo que todavía hay falencias. No son falencias de profesores, sino que del sistema en que uno está inserto. Por ejemplo, nosotros convivimos con otros profesores que tienen una visión bastante particular de la relación escuela comunidad... y en el ámbito intercultural uno convive y dialoga, pero en el mismo sistema escolar existe una discriminación con el tema de la educación intercultural, en términos de que la gente y profesores no mapuches no la comprenden o se la califica como un tema folklórico” (P5)

Aunque los profesores han recibido una formación apoyada en estrategias y contenidos culturales mapuches y no mapuches, como objeto de colaboración entre escuela y comunidad, la realidad le plantea ciertos desafíos. Por ejemplo, en el sistema escolar se encuentran con profesores (sean éstos mapuches o no mapuches) que carecen de una formación para integrar el conocimiento cultural mapuche o bien, los profesores no poseen un conocimiento profesional sobre los aspectos más relevantes de saberes y conocimientos educativos de los pueblos indígenas. Pero, al mismo tiempo se relaciona con la gestión escolar y pedagógica de las materias disciplinarias, que enseña la escuela, para el mejoramiento de la calidad de la educación cuando fueron estudiantes. Al respecto se indica que:

“...se necesita una profundización en Ciencia y Lenguaje, porque las metodologías están bien tratadas. Pero uno queda con muy poco material, y muy poca formación en lo que son los distintos Sub Sectores. Entonces, eso es lo que puedo identificar como una de las falencias...” (P8)

Se exponen las limitaciones con relación al dominio de contenidos en el marco de los ‘sectores y subsectores de aprendizaje del currículum escolar’, como un aspecto deseable de mejorar en la formación inicial docente. Este problema se asocia con sus propias experiencias de formación escolar, cuando descubren que el “vacío” que traen de la escuela rural limita las posibilidades en la adquisición de competencias profesionales. Es decir, el bajo dominio de contenidos disciplinarios fundamentales que deberían adquirir los alumnos en la formación primaria es deficiente. Al respecto se indica:

“...creo que es un elemento importante para los profesores de origen mapuche, los vacíos que se traen desde la Educación Básica. Allí, todo era prohibitivo para asumir la cultura. El compromiso cultural sólo se cultivaba a nivel de la familia, pero en espacios limitados, en el lof [comunidad], y por tanto, el estado emocional y el estado psicológico nuestro no nos permite movernos en otro escenario” (P1)

De esta manera, las carencias de la formación docente intercultural se explican en el tipo formación escolar recibida para enfrentar la realidad que presenta las complejidades de los nuevos escenarios de la globalización y la histórica relación entre escuela

y comunidades indígenas. Situación que persiste en la validación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque pedagógico intercultural, para contextualizar la educación al medio indígena.

4. Conclusiones

En las relaciones conceptuales develadas con el fin de comprender la categoría central formación docente en educación intercultural para contexto mapuche, de acuerdo a lo expuesto por los profesores entrevistados, los logros son las competencias interculturales adquiridas en la formación. Estas competencias se refieren principalmente a capacidades de relacionarse con los alumnos y al hecho y la forma de poder trabajar en una relación más horizontal entre profesor y alumnos. Este argumento se complementa con la afirmación del fortalecimiento de la identidad, puesto que se señala que la carrera les 'fortaleció la identidad mapuche'. La idea planteada es de reencuentro con las identificaciones mapuches: primero, a los contenidos sobre la procedencia materna territorial vinculada a procesos de migraciones por motivos de la guerra en busca de refugio, para desembocar en comunidades creadas por el Estado denominándoseles reducciones; y segundo, a la idea de una ascendencia paterna que los vincula culturalmente y socialmente con otras familias y comunidades. Así, desde el punto de vista cultural se refiere al conocimiento educativo y desde el punto de vista social se asocia con las relaciones entre parientes, pero supeditada a la memoria social, colectiva e individual.

Otro aspecto develado como logro de la formación recibida es la valoración positiva que los miembros de las comunidades, con mayores conocimientos culturales, hacen al señalar que las personas mayores valoran mucho cuando un profesor habla en mapuzugun con un nivel de construcción del conocimiento mapuche. Es decir se reconoce la formación intercultural del profesor, para desarrollar una relación en función de contenidos culturales y sociales con profesores formados en un enfoque relacional con el otro. En el discurso de los profesores subyace la perspectiva relacional con las personas de las comunidades donde trabajan. Esta perspectiva relacional que manejan los profesores en la acción educativa, en tanto sujeto principal, no hace correr el riesgo de ser utilizada con fines de subordinar nuevamente el saber mapuche al poder que representa la escuela. Puesto que, la idea de subordinación está presente entre los mapuches, producto de la escolarización monocultural perdieron parte de sus conocimientos socioculturales. Al mismo tiempo, la valoración del profesor de educación intercultural por los miembros de las comunidades se refiere a la aceptación de las orientaciones de la educación que integra contenidos educativos de las comunidades.

Entre los padres y las personas que poseen un estatus social mapuche reconocido en sus comunidades ven con interés el uso de la lógica de estudio de la territorialidad y conocimiento educativo mapuche por parte de los profesores. Se observa la necesidad de docentes que acojan los requerimientos de las comunidades, cuando se subraya que existe una gran demanda para que se incorporen los conocimientos del lugar. Pero, al mismo tiempo se observa la necesidad de apoyar la formación de los niños de las comunidades donde el conocimiento sociocultural mapuche se está olvidando. La valoración se refiere a una dimensión cultural que contextualiza todo aprendizaje al

medio indígena. Lo que se complementa con la idea que la confrontación de saberes y conocimientos de personas pertenecientes a ámbitos culturales diferentes favorece la construcción de un saber mediante un diálogo.

Ahora, con respecto a los desafíos de la formación en educación intercultural en la codificación desarrollada se presenta por medio de los conceptos de demandas de competencias a la carrera, resistencia al medio y carencias de la formación profesional. Las demandas de competencias se refieren a nuevos conocimientos necesarios para comprender de mejor manera los problemas de equidad y calidad de la educación. La idea a la que se refieren los profesores tiene relación con el enfoque sociocrítico de educación. Para ello, surge la necesidad de considerar saberes locales en una escuela abierta a los cambios que ofrecen los nuevos escenarios socioculturales de las comunidades y de la educación en un mundo globalizado. En el discurso de los profesores se enfatiza el hecho de trabajar más los aspectos identitarios de sus alumnos mediante el uso del *mapunzugun*, para contextualizar y generar estrategias de enseñanza aprendizaje pertinentes.

Con respecto a la resistencia del medio, para la integración de contenidos socioculturales mapuches al aula, se percibe entre los profesores una doble dificultad. La primera está asociada a la historia de la escolarización monocultural y a la integración de los mapuches a la sociedad chilena. La segunda se refiere a la escolarización monocultural recibida por los profesores de origen mapuche y no mapuche, desde el punto de vista de conceptual, procedimental y actitudinal que dificulta el dominio de contenidos. Los efectos de los estereotipos y la discriminación percibida por los mapuches llevan a que mucho de los padres jóvenes, por la amarga experiencia de haber sufrido la discriminación en el proceso de escolarización, sean reticentes a la educación intercultural.

Por último, el concepto de carencia de la formación docente entregada a los profesores se refiere a lo señalado como monoculturalidad de la educación, pero asociado a los aspectos de negación y ocultación de la cultura propia. Estas dos dimensiones sociales se refieren a procesos individuales soportados por los niños y jóvenes mapuches como medio de integración a la educación chilena. Para esto, 'voluntariamente' han ocultado y en muchos casos negando su condición de mapuche para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad chilena.

De acuerdo a los logros y carencias de la carrera se revela como hallazgo que la escolarización en las distintas comunidades mapuches ha llevado a la negación y ocultación de conocimientos sociales y culturales propios. La negación condiciona al sujeto para construir una auto-representación de inferioridad en el medio escolar y en situaciones de relaciones sociales con el no mapuche. En cambio, el ocultamiento de 'lo mapuche' en el medio escolar y en las relaciones sociales induce a los niños y jóvenes, en forma consciente o inconsciente a generar una segmentación entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de la comunidad. De esta forma, los alumnos de ascendencia mapuche están predispuestos para dudar, olvidar, desvalorizar y ocultar sus saberes y conocimientos propios. En cambio, el conocimiento escolar se presenta como lo único válido y formal para desarrollar competencias individuales y sociales. En los hechos que se observan, en el discurso de los profesores, son aspectos que limitan la formación de competencias profesionales, el desarrollo profesional y humano. Final-

mente se constata que el mapunzugun en tanto lenguaje de comunicación asociado al conocimiento cultural propio constituye una base para desarrollar una educación intercultural. Además constituye un conocimiento transversal para trabajar la integración del saber mapuche por docentes que se desempeñan en escuelas situadas en comunidades y nuevos contextos de vida mapuche.

6. Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, Martine (1992): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Aguilar, Alejandra et al. (2006): "Discriminación percibida por mapuches del medio escolar de la ciudad de Temuco". Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Altarejos, Francisco y Antonio Moya (2003): "Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)". USA: Educational Resurces Information Center (ERIC). www.eric.ed.gov.
- Allport, Gordon (1954): *The nature of prejudice*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.
- Bengoa, José (1987): *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Sur, Colección Estudios Históricos.
- Beyer, Liston (2001): *El currículo en conflicto*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.
- Cantoni, Wilson (1978): "Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena". En: *Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial*, pp.227-334. Madrid: UNESCO
- Carmona, Alicia (2002): "Influencia de los contenidos educativos de la asignatura de Historia, como reproductores de prejuicio hacia los mapuches en el discurso de padres y apoderados no mapuches de la ciudad de Temuco". Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Temuco: Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- Cavieres, Ivonne et al. (2005): "Valores educativos mapuches para la formación de persona, en el contexto familia-escuela-comunidad, desde la concepción que subyace en el discurso de los kimche y docentes de origen mapuche". Tesis de Licenciatura en Educación, Escuela de Pedagogía Básica. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- CONADI, Corporación de Desarrollo Indígena (1993): Ley Indígena N° 19.253.
- Egaña, María (2000): *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- Flick, Uwe (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foerster, Rolf (1988): *Organizaciones, líderes y contendas mapuches (1900-1970)*. Santiago de Chile: Ediciones Mundo.
- Godenzzi, Juan (1996): *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina*. Cuzco: Centro de estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

- Gollucio, Lucía (2002): *La etnografía del aula. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Halbwachs, Maurice (1970): *Morphologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- Instituto Indigenista Interamericano (1996): "Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989. Organización Internacional del Trabajo OIT". En: *América Indígena*, volumen LVIII, N° 3-4. México.
- Labarca, Amanda (1939): *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- McAndrew, Marie (1999): "L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition?". En: M. A. Hily y M. L. Lefebvre (dir.), *Identité collective et alterité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*, pp.285-304. Paris: L'Harmattan.
- Merino, Maria y Daniel Quilaqueo (2003): "Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish conqueror". *American Indian Culture and Research Journal*, vol. 27, N° 4, pp.105-116. USA: UCLA, American Indian Studies Center.
- Ministerio de Educación (2005): *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Planificación de Chile MIDEPLAN (2004): *Verdad Histórica en la relación mapuche y no mapuche*. Santiago de Chile.
- Ouellet, Fernand (1991): *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Pagé, Michel (1995): "Apprendre en coopération en milieu hétérogène". En: Fernand Ouellet, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Pailalef, Julio (2003): *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Pires, Alvaro (1997): "Échantillonnage et recherche qualitative: essais théorique et méthodologiques". En: Poupart et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp 256-297. Montreal-Canada: Gaëtan morin éditeur.
- Quilaqueo, Daniel (2005): "Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche". *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N° 4, Enero-Junio 2005 pp. 37-50. Viña del Mar-Chile: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso.
- Quilaqueo, Daniel (2007): "Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural". *Educar*, N° 29, pp.223-239. Brasil: Curitiba.
- Quilaqueo, Daniel; María Merino y José Saiz (2007): "Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida". *Revista Atenea*, N° 496, pp.81-103. Concepción-Chile: Universidad de Concepción.
- Quilaqueo, Daniel y María Merino (2003): "Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia". *Revista Campo Abierto*, N° 23, pp.119-135. España: Universidad de Extremadura.
- Quilaqueo, Daniel; Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas (2005): *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco y Frasis editores.

- Quintriqueo, Segundo (2007): "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía". Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. España: Universidad de Extremadura.
- Rojas, Mónica y Segundo Sepúlveda (2002): "Prejuicio étnico respecto de profesores mapuches de la ciudad de Temuco". Tesis de Licenciatura en Educación, Facultad de Educación. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Rockwell, Elsie (1995): *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, José (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao-España: Ediciones Universidad de Deusto.
- Sabourin, Paul (1997): Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIX, Nº 2, pp.139-161. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schnapper, Dominique (1998): *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Edition Gallimard.
- Stuchlik, Milan (1974): *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago de Chile: Editorial Nueva Universidad.
- Todorov, Tzvetan (1982): *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris: Editions du Seuil.
- UNESCO (2005): *La discriminación y el pluralismo cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Valles, Miguel (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, Teun (1984): *Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Dijk, Teun (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Londres: John Wiley & Sons Ltd.
- Wodak, Ruth (2003): "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". En: Ruth Wodak y Michael Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México *

The indigenous students at the university, from the invisibility to the light: an approach to the students of educational sciences of the Universidad Autonoma of the State of Hidalgo in Mexico

Lydia Raesfeld**

Jesús Gabriel Cuevas Ramírez***

Resumen

El presente artículo pretende establecer un acercamiento con aquellos alumnos que cursan la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) en México y que son de origen indígena. La necesidad de acercamiento, surge como una reflexión acerca de la importancia que representa aceptar la convivencia en la diversidad, la convivencia de diversas culturas, en su interrelación de comunicación y respeto, la práctica de la interculturalidad y como la UAEH, se encuentra en el contexto de incorporar a su quehacer esta forma de relacionarse con la diferencia, con lo diverso, con los estudiantes de origen indígena, que pertenecen a las culturas originarias de México, del estado de Hidalgo, en la actividad diaria que se recrea en las aulas.

En este trabajo se presenta la definición del problema, constatar si la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo, aplica un enfoque intercultural, que otras

* Recibido: febrero 2008. Aceptado: junio 2008.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación SEP-SEByN-CONACyT 2004-CO1-027 titulado "Evaluación de la situación socio-económica, cultural y educativa de niños indígenas, hijos de migrantes a la ciudad de Pachuca"

** Profesora-Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Responsable del proyecto SEP-SEByN-CONACyT 2004-CO1-027. E-mail: raesfeld@uaeh.reduaeh.mx

*** Docente Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estudiante Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Colaborador del proyecto SEP-SEByN-CONACyT 2004-CO1-027. E-mail: gacuram@hotmail.com

universidades del país y a nivel internacional ya han adoptado, por lo que se plantea como problema de investigación la siguiente interrogante ¿Cómo asume la UAEH, la composición multicultural de su comunidad estudiantil y qué problemática genera para el logro del aprendizaje y la formación de la ciudadanía, el proporcionar una educación homogénea? Mediante este cuestionamiento, se pretende lograr un acercamiento a la composición sociocultural de la comunidad estudiantil, para realizar una indagación que genere los elementos de articulación con el enfoque intercultural para la UAEH.

Palabras clave: Interculturalidad, educación superior, México, estudiantes indígenas

Abstract

The present paper approaches the situation and problems of indigenous students studying educational sciences at a Mexican public university. It seems necessary to study the Cultural diversity, the intercultural practice, the interrelations between indigenous and other students and their forms of relating to each other, which should be based on respect and communication. The main question is how the university assumes cultural diversity in its classrooms and how the indigenous students themselves are living and learning in a cultural different environment.

In this work we intend to verify if the Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo, applies an intercultural approach that other universities of the country and at international level already have adopted. So we put forward the question of how the UAEH considers the multicultural composition of its student community and what problematic it generates in the learning achievement and formation of the citizenship, by providing a homogenous education. By means of this questioning, we intend to obtain an approach to the sociocultural composition of the student community, to carry out an investigation that generates the linking elements with the intercultural approach for the UAEH.

Key words: Interculturality, higher education, Mexico, indigenous students

1. Introducción

La composición multicultural de México, cobra gran relevancia en Latinoamérica, como lo señala Barreno (2002:9), al mencionar que el "... el 90% de los habitantes indígenas viven en cinco países: México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia", sin embargo, México es el que mayor población indígena tiene en Latinoamérica¹.

1 La población indígena de México es de 10.253.627 (XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI), le siguen Perú 8.793.295, Guatemala 4.945.511, Bolivia 4.142.187 y Ecuador 2.634.494 (Barreno, 2002: 9).

En México se está transitando de una cultura de la convivencia de lo homogéneo a lo diverso y en este tránsito, la educación tiene un papel fundamental y dentro de las universidades es necesaria la generación de una nueva cultura del respeto a las diferencias. Es de reconocerse que solo una minoría de estudiantes de origen indígena accede a las universidades, lo que refleja la marginación y exclusión que ellos viven, por eso la importancia de la apertura hacia un reconocimiento a la multiculturalidad, para su convivencia armónica y comunicación con respeto, en interculturalidad, por lo que las universidades deben convertirse en un factor que facilite los medios para aquellos que menos tienen, buscando reducir esta marginación y exclusión.

El respeto a la diferencia cultural ha sido factor de ocupación de los organismos mundiales y los gobiernos, con el afán de proteger las culturas de los pueblos originarios, en el marco de la declaración Universal de los Derechos Humanos.

En este ámbito, nace el Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, mediante la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra Suiza el 27 de junio de 1989 y aprobada para México por la Cámara de Diputados, el 11 de julio de 1991.

Los gobiernos de los países con población indígena, han asumido la responsabilidad de procurar que los pueblos indígenas preserven sus costumbres y su cultura, como lo establece el artículo 2º de la Convención 169 de la OIT (2003:6):

“Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.”

Respecto al tema de la educación, los gobiernos no solo deberán coordinarse con los pueblos indígenas para la protección de las personas, bienes, trabajo, cultura y medio ambiente de las comunidades, sino implementar las políticas públicas correspondientes para dotarlos de los mecanismos necesarios para su educación, como lo refiere el Artículo 27, del mismo Convenio 169 de la OIT (2003:16), que establece:

“Fracción 1.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.

Fracción 2.

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.

Fracción 3.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.”

En el año de 1992, se produce en México una Reforma Constitucional de fondo, modificándose el artículo 2º, el cual emprende la construcción de una nueva visión social, que modifica la concepción que se tenía después de la Revolución Mexicana, pasando del reconocimiento como un pueblo mestizo a la nueva concepción de un pueblo pluricultural, en este se señala que:

“La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.”

Esta nueva concepción, reivindica la lucha de los pueblos indígenas a ser reconocidos y se realiza una transición paradigmática, ya que este cambio se produce cinco siglos después de la llegada de los españoles a tierras americanas y con un temor a la diferencia, al reconocimiento a la diferencia, realizándose un viraje de fondo al autoconcepto del Estado- Nación mexicano.

Una sociedad que tiene fincado sus fines en conquistar la democracia, debe necesariamente transitar a la interculturalidad. Este tránsito es una aspiración, que funda sus bases en el respeto y la comunicación desde planos de igualdad, partiendo del razonamiento de que las personas y las culturas, son dignas e igualmente valiosas. La interculturalidad en la democracia, supone el respeto a otras visiones del mundo y por lo tanto a buscar otras formas de comunicación y convivencia, que dejen atrás la práctica del racismo, que se ha alojado en las estructuras mismas de las leyes y maneras habituales de comportamiento social, que se ha extendido a las aulas escolares.

El levantamiento del Movimiento Zapatista en Chiapas del año 1994, generó que la temática de la desigualdad de los pueblos indígenas fuera puesta en la agenda política, forjando políticas públicas cada vez más plurales.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se menciona reiteradamente el carácter multicultural de la composición social de México, las raíces pluriétnicas que componen al pueblo y que uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de la afirmación de la identidad nacional, a través de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural (PNE 2001-2006: 45). En el Plan Nacional de Educación 2000-2006, se reconoció la falta de equidad y que existía vulnerabilidad en las zonas rurales, principalmente en la población indígena.

Estas implicaciones de transformación profunda, en la vida social del país han impactado directamente en el desarrollo educativo. El artículo 2º Constitucional reconoce esta condición, en su apartado B, fracción II, al señalar que las autoridades Federales, Estatales y Municipales, tienen la obligación de:

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de

acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.”

Esta reforma enfatiza un enfoque de mayor equidad para la educación superior, estableciéndose que los indígenas tendrán derecho a recibir, no solo la educación primaria y secundaria, “sino la educación media superior y superior y por lo tanto la obligación de los gobiernos de crear los medios necesarios para ello” (Díaz Sarabia, 2002:50). Es importante destacar que “La equidad en la educación constituye una de las cuestiones principales en la agenda nacional. Existe un consenso general en aceptar que en México el problema de la desigualdad sigue siendo una de las realidades más duras del país”. (Miranda, 2004:16).

2. El Estado de Hidalgo y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

El estado de Hidalgo, situado en el centro del país y en cercanía con el Distrito Federal, tiene una población total 2'235,591, de la cual 546,834 son considerados como población indígena, representando el 24.5%, más del doble de la media nacional, que es de 10.5%². Los pueblos indígenas originarios en el Estado son los Nahuas en la Sierra, la Huasteca y el municipio de Acaxochitlan, los Otomíes o Hñahñu en el Valle del Mezquital y la Sierra de Tenango y los Tepehua en el municipio de Huehuetla. A estos grupos étnicos se suman otros 35 pueblos indígenas con sus lenguas que se hablan al interior del Estado.

En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), ubicada en la ciudad capital del estado, Pachuca de Soto, asisten estudiantes pertenecientes a una diversidad de grupos y culturas que conviven diariamente en sus aulas, por lo que la UAEH asume la responsabilidad de formar a los estudiantes en un ambiente propicio para la construcción de la identidad y la ciudadanía, proporcionando los elementos que han de formar sujetos en y para la democracia. En la UAEH, la convivencia en la diversidad, la multiculturalidad y en su interrelación, la interculturalidad, carece todavía de un fundamento normativo³. Sin embargo la UAEH establece en su visión al 2010, que:

“La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es reconocida nacional e internacionalmente por: Su Modelo Educativo centrado en las personas que logra la aceptación social de sus egresados con valores e ideales universales, capacidades y actitudes emprendedoras, creativas, críticas y de respeto por el medio ambiente y la diversidad cultural, que les permiten ser competitivos al ser formados en programas educativos vinculados entre niveles, acreditados, con un sólido sustento académico y un trabajo docente colegiado.”⁴

2. Datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI

3. La UAEH, no incluye en su normatividad vigente, la terminología que está plasmada en los art. 2º, 3º y 27, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos asociada a la interculturalidad. El único documento donde se menciona la palabra equidad, en la UAEH, es en el Reglamento de Becas para Alumnos, en su sección Exposición de motivos.

4. <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/vision.htm>

De igual manera se establece en la actual revisión curricular de todos los programas educativos a nivel licenciatura, la necesidad de incluir en concordancia con el Modelo Educativo⁵ de la universidad, el tema de la interculturalidad de forma transversal en los planes curriculares. Para que en la UAEH, se implemente una nueva forma de relacionarse con las diferentes culturas que conviven en sus aulas, se hace necesario que exista el convencimiento de la convivencia en la interculturalidad, como un cambio de fondo tanto en la normatividad de la Institución, como justamente los cambios a nivel curricular y de actitudes⁶, así lo establece Aguerrondo (2002), cuando afirma que “las nuevas demandas sociales, hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios, no solo en relación con los contenidos que se enseñan o con los modelos didácticos con los que se trabaja en las escuelas, sino también en una relación con una redefinición de la tarea de enseñar y por lo tanto de la formación de los profesores” (2002:105). La problemática que representa esta convivencia, está relacionada con diversos factores donde la intervención de la escuela y la educación como un elemento para reducir la reproducción de las desigualdades sociales, así como de la exclusión y la marginación, tienen una participación cotidiana.

De ahí que el problema del presente estudio se enmarca en el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo asume la UAEH, la composición multicultural de su comunidad estudiantil y cuál es la composición de los alumnos dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH, en especial en la Licenciatura en Ciencias de la Educación? En relación a los alumnos que se asumen de origen indígena, resulta importante conocer su rendimiento escolar, sus requerimientos de apoyo, cómo enfrentan en el aula la diversidad y qué problemática se genera en cuanto al aprendizaje.

Si se busca cumplir con lo dispuesto en la legislación, que establece una educación en la equidad para la democracia, se podría esperar que cuando menos en esta proporción estuvieran en las aulas universitarias los estudiantes de origen indígena, por lo que esta investigación, contribuirá a exponer una visión que permitirá clarificar en qué proporción la UAEH está atendiendo a la población indígena, como se está atendiendo las necesidades específicas de estos estudiantes, qué características culturales presentan y qué programas de apoyo se pueden implementar para apoyar su educación.

Esto ayudará a comprender mejor la importancia del respeto entre culturas, aceptando la diversidad en la que se desarrolla la comunidad universitaria y la comunidad en general, la importancia que tiene la formación en la interculturalidad para el desarrollo y la práctica de la democracia, el contribuir a cerrar la brecha que separa a la sociedad, por causa de las diferencias sociales y económicas, la comprensión de la naturaleza pluricultural del país, a la que pareciera que se está renunciando. La universidad como promotora del pensamiento universal, también tiene la obligación de preservar la riqueza cultural que en otras entidades del país y en otros países del mundo ya se ha convertido en una realidad cotidiana.

Así lo demuestra en México el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas.

5. <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/modelo.htm>, p. 5

6. Es importante señalar que recientemente, en mayo del 2007, la UAEH suscribió la Carta Compromiso de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, promoviendo conjuntamente con otras instituciones públicas y gubernamentales al interior del estado de Hidalgo y en especial al interior de la misma universidad actividades referentes al tema, buscando insertar el enfoque transversal de la interculturalidad en el quehacer cotidiano de la institución.

3. Metodología

En el proceso del acercamiento al (re)conocimiento de los estudiantes de origen indígena que se encuentran estudiando en la UAEH, se ha establecido trabajar de inicio con una base de datos proporcionada por la misma universidad, la cual empezó por detectar a los estudiantes de origen indígena, a partir del periodo julio-diciembre del 2005, enero-junio y julio-diciembre 2006, mediante la aplicación de la encuesta socio-económica a los estudiantes de nuevo ingreso al momento de presentar el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior del CENEVAL (ENIES).

Como punto de partida y en el entendido de un primer sondeo, se determinó realizar esta investigación en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, específicamente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, debido a la convivencia que se presenta entre docentes, alumnos mestizos y alumnos indígenas. Se propone conocer el número de estudiantes de origen indígena, con la base de datos del ENIES, así como mediante una encuesta a la población estudiantil de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es decir desde un enfoque cuantitativo.

Este artículo presenta un análisis preliminar de los primeros datos cuantitativos, el cual se complementará posteriormente con entrevistas a profundidad a los estudiantes de origen indígena (objeto de estudio), para determinar los problemas de convivencia en la escuela ocasionados por el origen de los alumnos. De esta forma se busca integrar un enfoque cualitativo, con una perspectiva etnográfica, para reunir, de forma directa y personal datos a través de las manifestaciones verbales de los estudiantes de origen indígena y mestizos para conocer su percepción.

4. Resultados preliminares

Se ha analizado la base de datos proporcionada por la UAEH, producto de la aplicación del Examen Nacional para el Ingreso a la Educación Superior (ENIES) del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), para el periodo julio-diciembre del 2005, enero-junio y julio-diciembre 2006⁷, y que contestaron de manera afirmativa a alguna de las preguntas relativas al origen indígena, de las siguientes opciones:

¿Su lengua materna es indígena?

¿Cuál es el idioma que se habla en su casa la mayor parte del tiempo?

¿Cuál es su dominio de idiomas distintos al español? (opciones: nulo, elemental, intermedio, a bueno y avanzado).

De la información recabada en este instrumento por la UAEH, se desprenden los siguientes datos:

- Se contabilizaron 161 estudiantes de origen indígena ingresados en cuatro distintos semestre en las 33 áreas de formación o licenciaturas de la UAEH. lo que

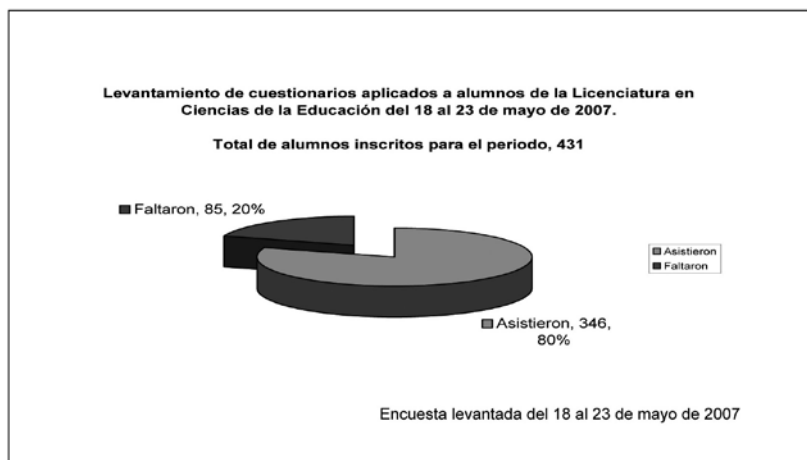
7 Por parte de la administración de la universidad nos fueron proporcionados a la fecha únicamente los datos referentes al ingreso de cuatro generaciones de estudiantes, a saber: los que ingresaron en julio-diciembre 2004, enero-junio 2005, julio-diciembre 2005 y enero-julio 2006.

representa el 0.86% del total de alumnos inscritos en el nivel superior en el periodo enero-junio del año 2006⁸, que fue de 18'778 en el nivel superior⁹.

- Para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se contabilizaron 5 estudiantes de origen indígena.

Posterior al análisis de la información documental oficial de la UAEH, se realizó un levantamiento de cuestionarios entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH inscritos para el periodo enero-junio de 2007, del 18 al 23 de mayo del 2007. Este instrumento diseñado para obtener información de la totalidad de la comunidad de esta Licenciatura, se aplicó a 346 alumnos, de los 431 alumnos inscritos en los nueve semestres del programa, lo que representa el 80.2% del total de alumnos inscritos en la Licenciatura, dejándose de aplicar a 85 estudiantes, correspondientes a los alumnos que no asistieron a las aulas en las fechas del levantamiento, como se muestra en el Gráfico 1:

Gráfico 1

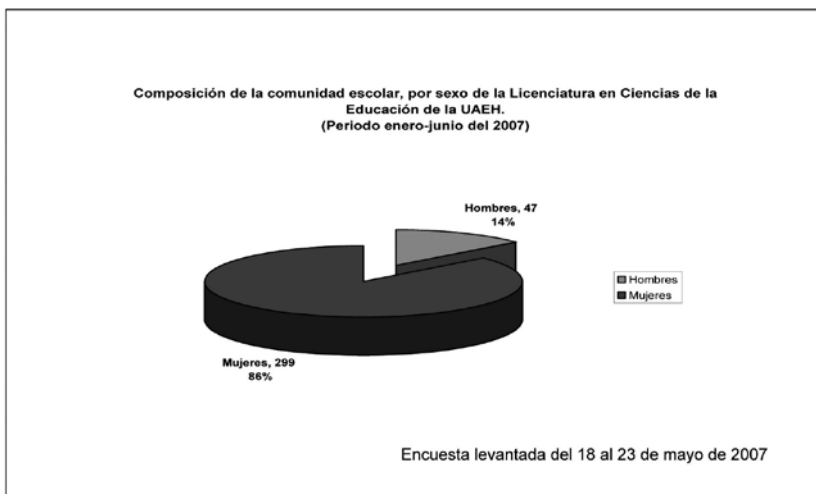


Para el análisis de la información, se toma como el 100% del universo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los 346 alumnos encuestados, de los cuales a su vez 299 son mujeres y solo 47 son hombres (ver Gráfico 2):

8 Considerando que la distribución de los alumnos identificados como indígenas es de un promedio de 40 alumnos por generación y la población total de la universidad suma 9 generaciones, el número total de alumnos indígenas deberá ser de por lo menos 360 estudiantes en toda la universidad en el ciclo enero-junio 2006, es decir la proporción de alumnos indígenas se estima en un 1.92%.

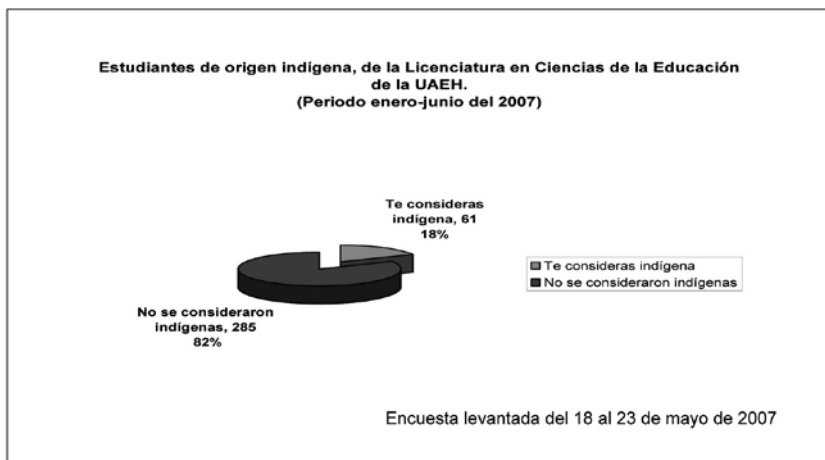
9 http://intranet.uaeh.edu.mx/planeacion/WEB_ESTADISTICAS/Ene_Jun_2006/Poblacion_Ene_Jun_2006.pdf

Gráfico 2



De este total se asumieron 61 estudiantes como indígenas, es decir el 17,63%, contestando afirmativamente a la pregunta de auto-adscripción ¿Te consideras Indígena? (Gráfico 3). Esta cifra es considerablemente mayor a la que arroja el dato del estudio socio-económico aplicado por la administración de la universidad arriba mencionado, que detectó solo 5 que representa el 1.16%, lo cual hace suponer que existe una cifra oscura de estudiantes de origen indígena en la UAEH bastante considerable, la cual no se refleja en los números oficiales¹⁰.

Gráfico 3

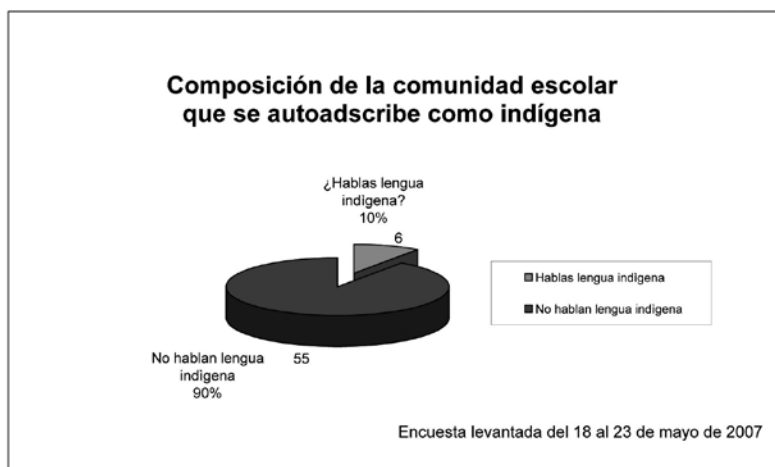


10 De esta manera el estimado de un 1.92% de estudiantes indígenas dentro de la población estudiantil se debe relativar nuevamente, es decir el porcentaje de estudiantes indígenas podría ser un múltiple de lo estimado.

A su vez el 63% de los estudiantes que se asumen como indígenas externan que sus compañeros no los identifican como tales y un 32 % admite no saber si sus compañeros se den cuenta de su identidad indígena. Estos datos confirman la existencia de un ocultamiento de identidad étnica en la universidad y la implicación que ellos mismos tratan de esconder este hecho.

Las razones por las cuales estos alumnos se consideran indígenas son variadas. La mayor parte se identifica por su descendencia de padres o familia indígena, es decir el contexto cultural en el cual crecieron. Del total de estudiantes que se consideran indígenas solo 6 hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 9.8% del total, que se auto-adscribe por hablar alguna lengua indígena (Gráfico 4).

Gráfico 4



Esto denota que el criterio lingüístico, empleado por ejemplo en los censos oficiales del INEGI no es suficiente para la determinación de la población indígena, sino que más bien importa el contexto cultural, en el cual nacen y crecen las personas¹¹.

11 Hay que tomar en cuenta que existe una discusión sobre la mejor forma de cómo definir cual persona es indígena o no. El INEGI utiliza en sus censos tradicionalmente el criterio lingüístico: la persona que habla lengua indígena y así lo registra en los censos, es la persona que cuenta, que se identifica como indígena. Sin embargo, es sabido que en los censos hay una gran cantidad de gente que no quiere admitir que habla lengua indígena, ya que han sufrido situaciones de discriminación al interior de la sociedad por otros grupos. De tal manera los datos del INEGI siempre subestiman la población indígena en el país. También hay que considerar que el INEGI cambió la estrategia de identificación de la población indígena a partir del censo de 1995, cuando se incluyó una pregunta nueva en el cuestionario acerca del contexto cultural en donde crece una persona. Dicha pregunta indaga acerca del hogar del encuestado y específicamente si el papá o la mamá hablan lengua indígena; deduciendo de esta manera que una persona o un niño creciendo en un hogar indígena, también crece en un ambiente cultural indígena y por ende, culturalmente,

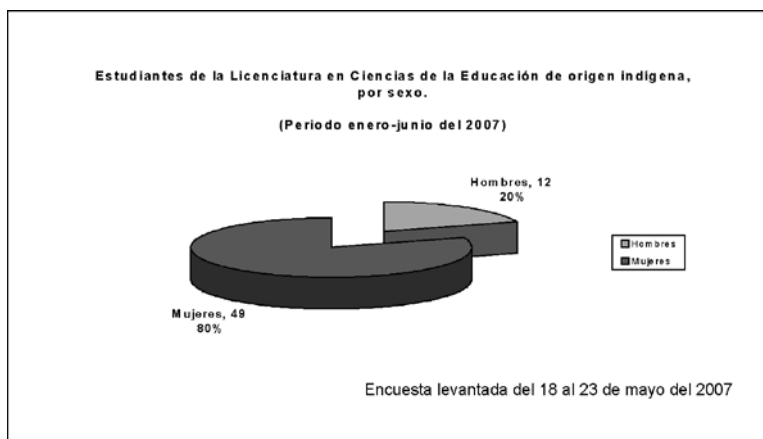
Incluso 10 admiten no estar seguros si son indígenas o no, reflejando la problemática de la indefinición existente respecto al concepto de “ser indígena”, como se presenta en la siguiente Tabla:

Tabla 1

Razones por las cuales te consideras indígena	N° de estudiantes	%
Hablar lengua indígena	3	4.9
Descendiente de indígenas	39	63.9
Vivir en una población indígena	3	4.9
Conservar tradiciones de tu etnia	4	6.6
No estoy seguro de ser indígena	10	16.4
No contestó (no se consideran indígenas)	2	3.3
Total	61	100.0

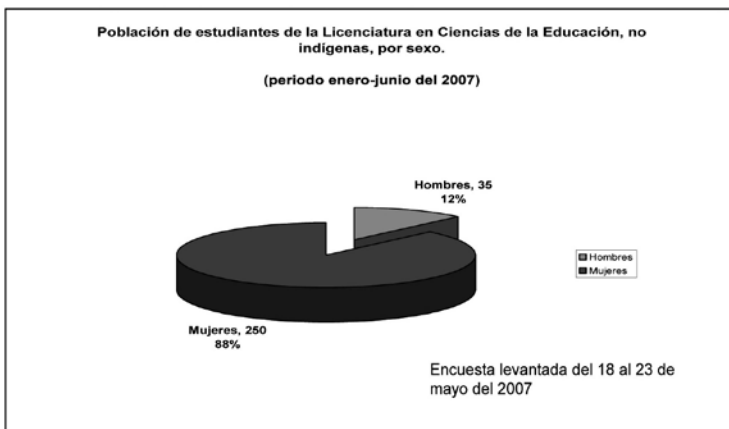
La composición por sexo, de los estudiantes de origen indígena, refleja que, para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la demanda es mayoritariamente de mujeres, tanto de origen indígena y no indígena (Gráficos 5 y 6).

Gráfico 5



pertenece a la población indígena del país. No existe hasta la fecha una pregunta de auto-adscripción en los cuestionarios de INEGI como “¿Se siente Usted indígena? ¿Usted se autodenomina indígena?”, lo cual podría arrojar un resultado de la cantidad de HLI totalmente distinto al que conocemos hasta hoy.

Gráfico 6



Los datos obtenidos en la encuesta muestran además que el aprovechamiento de los estudiantes de origen indígena, es tan eficiente como el de los no indígenas, toda vez que las calificaciones entre unos y otros, arroja una diferencia de 0.07 puntos de promedio general (Tabla 2), a pesar de que se tiene el inconveniente por parte de los estudiantes indígenas de viajar a la ciudad de Pachuca para realizar los estudios universitarios. Del total de alumnos que estudian en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 154 son originarios de Pachuca y viven en la misma ciudad y 192 alumnos viajan de otros lugares para poder asistir a la UAEH, que aún con esta desventaja, mantienen un buen nivel de aprovechamiento.

Tabla 2: Promedios obtenidos por tipo de alumno

Alumnos	Promedio General
de origen indígena	8.69
de origen no indígena	8.76
Diferencia	0.07

La vinculación de los estudiantes que se consideran indígenas con su propio lugar de origen resulta interesante, ya que únicamente el 37.7 % afirma querer regresar a su comunidad después de terminar la licenciatura, mientras que un porcentaje del 47.5% todavía duda (Tabla 3). Parece que vivir en la ciudad abre otras posibilidades para el desarrollo profesional y deja a un lado el vínculo con la comunidad, en la cual las posibilidades de empleo para una persona con formación universitaria se estiman reducidas.

Tabla 3: Vinculación con el lugar de origen

¿Después de terminar tu carrera, regresarás a vivir en tu comunidad?				
Si	No	No sé	No contestó	Total
23	7	29	2	61
37.7%	11.5%	47.5%	3.3%	100.0%

En cuanto al tema de la discriminación y la percepción entre los estudiantes universitarios, es importante mencionar que casi todos los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de origen indígena y no, creen que en México se discrimina a las personas por el hecho de ser indígenas (Tabla 4).

Tabla 4: Percepción de la discriminación

Crees que en México se discrimina a personas por ser de origen indígena	Alumnos encuestados	%	Estudiantes de origen indígena	%
Si	338	97.6	61	100.0
No	4	1.2	0	0.0
No sé	4	1.2	0	0.0
Total	346	100.0	61	100.0

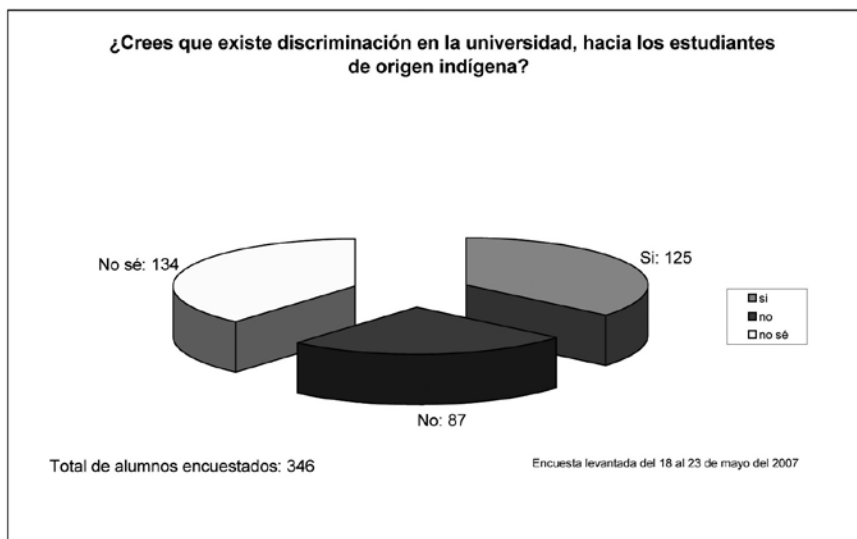
Sin embargo, al cuestionarles si creen que existe discriminación en la Universidad hacia los estudiantes de origen indígena, esta percepción cambia, solo el 36.1%, del total de alumnos encuestados, afirman que sí y lo mismo sucede entre la población de origen indígena, ya que solo uno afirma haber sido discriminado dentro de la Universidad, lo que nos manifiesta una postura de respeto dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el trato que se brinda a todos los estudiantes, sin importar el origen (Tabla 5).

Tabla 5: Percepción de la discriminación en la UAEH

Te han discriminado, por tu origen étnico dentro de la Universidad	Alumnos encuestados	%
Si	1	1,6
No	55	90,2
No sé	4	6,6
No contestó	1	1,6
Total	61	100,0

Sin embargo entre la población no indígena subyace la percepción de que dentro de la universidad si existe discriminación, como se muestra a continuación (Gráfico 7).

Gráfico 7



6. Bibliografía

- Aguerrondo, Inés (2002): "Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente". Trabajo presentado en la Conferencia El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasil: Brasilia, 10-12 de julio.
- Barreno, Leoncio (2002): *Educación Superior Indígena en América Latina*. Encuentro Regional Sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas en América Latina, Guatemala abril 2002. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002): 140ª Edición. México: Porrúa.
- Díaz Sarabia, Epifanio (2002): *Los derechos humanos de los indígenas migrantes*. México: Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas A.C. y Centro de Comunicación y Creatividad RedEs.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. En: <http://www.inegi.gob.mx>
- Miranda, López Francisco (2004): "La Reforma de la Política Educativa: Gestión y Competencia Institucional frente a la tradición corporativa". En: *Sociología. Políticas Públicas en México*. México: Ed. UAM Atzacapozalco
- Organización Internacional del Trabajo ([1989] 2003): "Pueblos Indígenas Independientes y Tribales. Convenio 169". *Cuadernos de Legislación Indígena*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Secretaría de Educación Pública (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

Educación universitaria y educación intercultural en Chile*

University education and intercultural education in Chile

Guillermo Williamson**

Resumen

Este artículo presenta un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la educación superior en Chile, principalmente la universitaria. El eje es la presencia indígena y de lo indígena e intercultural en la Universidad a través de sus políticas, programas, actores, demandas, contenidos culturales, acciones. No aspira a hacer grandes proposiciones, sino a presentar algo de lo que existe y desde ello presentar problemáticas por abordar y tendencias por comprender.

Palabras clave: Universidad, equidad, pueblos indígenas, interculturalidad

Abstract

This article presents an overview of Intercultural Bilingual Education (EIB) in higher education in Chile, mainly in connection with Universities. The main focus is centered in the indigenous presence and intercultural features at the University, through its policies, programs, actors, demands, cultural contents, actions. It does not intend to make great proposals, but to show something existing at present and from this point to suggest problematic issues to be tackled and trends to be understood.

Key words: University, equity, indigenous peoples, Interculturality

* Recibido: febrero 2008. Aceptado: mayo 2008.

Este trabajo es parte del Proyecto DIUFRO 120512, "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: a diez años de la Ley Indígena", financiado por la Universidad de La Frontera.

** Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Chile. E-mail: gwilliam@ufro.cl

1. Introducción

Queda decretado que ahora vale la vida,
Que ahora vale la verdad,
Y que de manos dadas
Trabajaremos todos por la vida verdadera
(Artículo 1)

El hombre confiará en el hombre
Como un niño confía en otro niño
(Artículo 4 Parágrafo único)

Queda establecida, durante diez siglos,
La práctica soñada por el Profeta Isaías,
Y el lobo y el cordero pastarán juntos
Y la comida de ambos tendrá el mismo gusto a aurora
(Artículo 6)

Thiago de Melo, Los Estatutos del Hombre

Este artículo presenta un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y formación de estudiantes indígenas en la educación superior en Chile, principalmente la universitaria. Responde a algunos de los resultados de una investigación que hemos desarrollado sobre la situación de la EIB desde la promulgación de la Ley Indígena el año 1993. De ella emergió la temática que aborda este estudio y que damos a conocer como información general sobre este nivel educacional. El eje es la presencia indígena y de lo indígena e intercultural en la Universidad a través de sus políticas, programas, actores, demandas, contenidos culturales, acciones. No aspira a hacer grandes proposiciones ni elaboraciones teóricas, tampoco a generalizar hasta llegar a afirmaciones obvias, sino que busca presentar algo de lo que existe, navegar en algunos casos particulares y desde ello señalar problemáticas por comprender y tendencias por abordar.

No puede comprenderse la relación entre Universidades y Pueblos Indígenas sin contextualizar esa relación en el marco general de lo que han sido los avances, logros, dificultades y carencias de las políticas públicas de educación superior. Un Informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹ sobre la expansión de la educación superior en Chile muestra que la matrícula de pre-grado aumentó en un 322% entre 1990 y 2004, representando las Universidades un 71% del total de la educación superior. El gasto público en educación ha aumentado entre 1990 y 2002 en un 80%, pasando del 2,4% al 4,3% en la participación del PIB (Producto Interno Bruto); el gasto privado ha aumentado en un 109% pasando de un 1,6% a un 3,3% del PIB en el mismo periodo; en conjunto el porcentaje del PIB dedicado a Educación es de un 7,6%. El financiamiento público se concentra en las Universidades del Consejo de Rectores (84,5%) y los Institutos profesionales (14,4%), mientras que el gasto privado se distribuye entre esas Universidades (44,6%), Institutos Profesionales

1. PNUD (2005).

(36,3%) y Universidades privadas (12,7%). Hoy casi 1 de cada 3 personas entre 18 y 24 años están en educación superior y un 70 % de ellos son de primera generación en educación superior; para el 2010 se proyecta una matrícula de 817.420 alumnos en este nivel, de los cuales 572.351 estarían en el sistema universitario (Brunner, 2005)². Las familias y estudiantes tienen un gran interés por continuar estudios superiores post-enseñanza media, lo que se facilita por múltiples instrumentos de financiamiento para asegurar sus estudios³; si el 2000 el estado invirtió \$80.000 millones de pesos (de 2005) en ayudas estudiantiles, para el año 2006 comprometió \$150.000 millones. En realidad ha habido más acceso, mayor permanencia y egreso, mayores facilidades para la presencia indígena⁴ en la educación, más que por una política específica, por un cambio generalizado en el sistema de educación superior que ha favorecido a una proporción significativa de alumnos y alumnas de sectores populares, indígenas, con grados altos o medianos de vulnerabilidad. Pero, al mismo tiempo, las carencias expresan precisamente la falta de políticas específicas, masivas y de largo aliento, para poblaciones específicas, como los pueblos indígenas.

2. La cuestión intercultural indígena y la educación superior

Es un hecho que la presencia de lo indígena y de lo intercultural no es visible para aquellos que participan de las decisiones políticas, así como de las comisiones establecidas por la Presidenta de la República. En el caso del Proyecto de Ley General de Educación presentado por la presidencia de la República en el 2007 no había una palabra sobre interculturalidad, y solamente gracias a la movilización social indígena, organizada emergentemente en una Comisión por los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas y una Comisión de la Identidad Mapuche-lafquenche se pudo incluir, momentos antes de firmar el acuerdo marco del proyecto de ley entre gobierno y oposición, temáticas que explicitan la diversidad e interculturalidad y algunos derechos lingüísticos y educativos. Aún no se tiene el resultado de la Comisión sobre educación superior, habrá que esperar si se repite la misma situación de la primera comisión.

Al interior de las Universidades la presencia de la interculturalidad no es extendida a toda la gama de oferta educativa de pre y post grado. En efecto, los estudios, proyectos, investigaciones académicas de interculturalidad y EIB están concentrados principalmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, con fuerte presencia de la Educación, Lenguas, Historia y Antropología.

Tampoco se aprecia un fuerte movimiento endógeno universitario de rescate o impulso hacia la interculturalidad. Si en un momento, al menos en algunas Universi-

-
2. El resto en Centros de Formación Técnicas (CFTC): 91.077, e Institutos Profesionales (IPs): 153.993.
 3. Diversos sistemas y modalidades de Becas, Crédito Solidario, Crédito CORFO (Corporación de Fomento) que se ofrecen a alumnos de los diversos sectores socio-económicos, siendo las becas prioritariamente para los más pobres y el crédito para los estratos superiores.
 4. Consideraremos como indígena a aquellas personas que tienen a lo menos un apellido indígena o que cuentan con el reconocimiento de tal por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI.

dades, hubo movimientos estudiantiles indígenas que “agitaban” la vida universitaria con slogans en murales, actos, marchas, tomas, demandas estudiantiles, con el tiempo, al parecer, esa movilización se ha ido trasladando hacia fuera de los campus, a los hogares, a las comunidades y organizaciones. Situación semejante se produce con los profesores, los que se han centrado más en la “interculturalidad académica” que en la “socio-política” al interior de las casas de estudio. La aplicación de sumarios, el ingreso de la policía a las casas de estudio (incluso estatales, lo que no se imaginaba jamás en democracia), formas diversas de sanciones han contribuido a este proceso. Hay que esperar para ver qué sucederá en el escenario universitario e indígena del 2008.

Nuestro enfoque dice que no existe una política estatal respecto de la interculturalidad en la educación superior; que tampoco la hay en las Universidades ni del Consejo de Rectores ni en las privadas; y que existen acciones específicas independientes unas de otras en el estado y en las Universidades, con una perspectiva más indígena que intercultural y localizadas en algunas Universidades, principalmente en regiones, más que en Santiago. Nos dice que las políticas estatales tendientes a la acreditación siguen patrones que no consideran políticas o programas de Acción Afirmativa (en adelante AA), que la asignación de recursos opera según indicadores de rendimiento cada vez más restringidos a una elite de investigadores integrados al sistema y sometidos a una racionalidad de mercado nacional o internacional, que la creciente preocupación por la producción de conocimiento útil (innovación, ojalá asociada a la producción) parece mostrar que el escenario futuro no es promisorio -o al menos es preocupante- para fortalecer la interculturalidad y la presencia de la cultura y el saber indígena en el mundo universitario: la dispersión de muchas y variadas acciones todavía no constituye poder, política, ni demanda organizada a las autoridades estatales o universitarias.

Algunos ejemplos de estas tendencias:

- De Equidad. En el Informe “Radiografía Indígena Urbana” que dio a conocer a mediados del año 2007 la titular de MIDEPLAN (Ministerio de Planificación y Cooperación), Clarisa Hardy, se señala que aunque el 53,8% de la población indígena ha cursado educación básica, un 9,2% carece de educación formal, es decir, exactamente el doble de la población no indígena en esa misma condición (4,6%), pero la situación de desigualdad se hace mayor en el acceso a la Educación Superior donde la participación es de un 12,5% para la población no indígena y de un 4,5% para la población indígena⁵.
- De Investigación. En el concurso FONDECYT-2008 de los 12 proyectos del área Pedagogía y Educación, 2 están vinculados a temáticas interculturales indígenas: un 16,6% de los de esta área y a un 0,46% del total de los aprobados; los dos proyectos corresponden a académicos que ya han ganado otros proyectos FONDECYT en concursos anteriores en el tema intercultural. La presencia de la EIB en la producción de conocimiento educativo a través de concursos de investigadores es mínima. No hay una política de incentivo a la investigación en el tema, hay desconfianza en las posibilidades de que la EIB esté en las prioridades o falta interés por participar.

5. http://www.elmostrador.cl/modulos/noticias/constructor/noticia_new.asp?id_noticia=191259.

- De Docencia. La Ley Indígena (Nº 19.253) señala en su Título IV, “De la Cultura y Educación Indígena”, Artículo 28, Parágrafo d: “la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior”. Sin embargo, como vimos en un recorrido por diversas Universidades a lo largo del país, con escasas excepciones, no hay cátedras (o disciplinas) obligatorias de historia, lengua o cultura indígena, a pesar de que, en algunos casos, particularmente en regiones con presencia aymara o mapuche-rural significativa, se encuentran asignaturas en carreras humanistas, pedagógicas o de antropología, en que se enseña mapudungun, cultura o historia indígena. Sin embargo, nuestra perspectiva de campo es que ello es muy reducido, acotado a algunas carreras o semestres, en general cursos electivos o talleres de programas específicos.
- De Post-graduación. El Gobierno de Chile, hace un año, finalizó el sistema de Becas para el Magíster en Educación Intercultural Bilingüe que ha dictado el PROEIB Andes en Bolivia⁶, disminuyendo gravemente la posibilidad de que estudiantes indígenas chilenos pudieran hacer post-graduación en un tema de su interés como pueblo.
- De Acreditación. Las políticas y criterios de acreditación de instituciones de educación superior no consideran entre los indicadores que contribuyen a cualificarlas como acreditadas, políticas, programas, actividades y registros de AA, de modo que, uno de los procesos más eficaces en ordenar y orientar, desde el estado las políticas de equidad y calidad asociadas a recursos financieros, como es la acreditación, excluye a la AA y, en consecuencia, a acciones específicas con estudiantes indígenas
- De la institucionalización. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Unidad de Cultura y Educación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) no cuentan con una política de educación superior indígena, salvo en el apoyo a proyectos de Universidades; durante unos años a dos carreras de formación de profesores indígenas en pre-grado y un apoyo a becarios en post-grado Una revisión del desarrollo institucional que hace Huenchullán (2007) muestra como el PEIB-MINEDUC se ha enfocado prioritariamente al nivel de educación básica.

3. La situación en Chile

Presentamos a continuación un panorama de la cuestión indígena e intercultural en la educación superior universitaria. Ejemplificaremos con algunas de las actividades que hemos recogido en nuestras investigaciones, sin agotar -ni remotamente- la totalidad y variedad de posibilidades y universidades que han desarrollado o desarrollan actividades de EIB o de estudiantes indígenas, tratando de mostrar -con algunos ejemplos- la variedad de áreas o temas en torno a los cuales se pueden organizar las acciones. Nos preocuparemos por la formación de pre y postgrado, políticas y programas de Acción Afirmativa, la perspectiva y apoyo estudiantil, la institucionalidad académica y de gestión universitaria.

6. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.

En términos generales nos referiremos a las Universidades del Consejo de Rectores, principalmente estatales y privadas de interés público ya que son las que desarrollan más acciones en esta temática. En el campo de las Universidades privadas la EIB es una temática escasamente desarrollada, con algunas excepciones. Es desde el sector universitario estatal y del Consejo de Rectores, y de entidades regionales, desde donde se potencia la temática educativa intercultural. En el ámbito privado ha habido algunas iniciativas inspiradas en la idea de una Universidad Indígena, como las impulsadas en Maquehue (Comuna de Padre Las Casas, La Araucanía) por la Universidad Arcis o la de la Universidad Mapuche impulsada por un privado de este pueblo en la Comuna de Purén, también en La Araucanía. Problemas de apoyo institucional, financieros, de gestión ante la envergadura de la tarea, hicieron fracasar estas iniciativas, en el contexto de un sistema universitario saturado de oferta diversificada.

3.1. Formación

Una primera línea de aproximación se refiere a la función de docencia y formación de pre y post-grado. En general, la formación inicial profesional de educación superior universitaria se refiere a Pedagogía y EIB; no se detectaron carreras de formación profesional en otras áreas como las ingenierías, artes o medicina, incluso en las humanidades o ciencias sociales no existe una formación especializada en temas interculturales o indígenas. En ciertas universidades y carreras sí se encuentran cursos electivos o contenidos transversales en carreras no humanistas.

3.1.1. Pregrado

En el nivel de formación inicial de profesores indígenas encontramos dos experiencias principales, una mapuche y otra aymara:

- En La Universidad Católica de Temuco (UCT) se creó la carrera de Pedagogía Básica Intercultural, orientada a estudiantes del pueblo mapuche, con ingreso especial y financiamiento directo del Ministerio de Educación con recursos del presupuesto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el que duró hasta el año 2002-2003 cuando comenzó a financiarse a través de la Beca Indígena para, desde el año 2007, exigir ingreso vía Prueba de Selección Universitaria (PSU); en este periodo hubo una especie de propedéutico que nivelaba conocimientos básicos de entrada y según exigencias de la formación; hubo también prácticas iniciales a lo largo de la carrera en escuelas rurales y comunidades; el proceso de formación iba acompañado por investigaciones culturales y lingüísticas de base que realizaban equipos de alta especialización en el tema de la misma Universidad. Entre los años 1992 y 2004 alrededor de 90 estudiantes egresaron de esta carrera⁷. Catriquir (2007) reflexiona sobre las primeras etapas de la carrera y concluye su análisis señalando que ha constituido una oportunidad para tratar el dilema de cómo evitar la pérdida de un patrimonio

7. www.mineduc.cl/biblio/documento/200708241018480.intercultural2005.doc#_Toc175376877

lingüístico y educativo sobresaliente y poco conocido; valora también el papel que ha tenido en la revitalización del mapudungun a partir de su incorporación a la formación superior. La carrera se inició con exigencia de que los alumnos participantes fueran mapuche hablantes de mapudungun (ingreso especial/Acción Afirmativa), actualmente puede ser o no mapuche (ingreso por PSU/fin Acción Afirmativa) y no se exige el ser hablante, lo que establece una nueva etapa y concepción para la carrera, así como a la convivencia intercultural interna, al aceptarse estudiantes no mapuche.

- En la Universidad Arturo Prat (UNAP) se vivió un proceso semejante al de la UCT, en los mismos tiempos, procesos, sistemas de financiamiento y etapas. La orientación aquí estaba hacia la población estudiantil del norte del país, principalmente aymara y quechua. El curso se daba en la ciudad de Iquique y contaba con el apoyo del Instituto Isluga de la Universidad, asociando también docencia a investigación. Entre los años 2000 y 2004 cerca de 35 estudiantes aymaras egresaron de esta carrera⁸. Con el tiempo la demanda por la carrera fue disminuyendo y es así como se abrió una nueva versión de la carrera en la ciudad de Arica.
- A las anteriores experiencias, en el período 2000-2004 se agregaron anualmente 9 profesores indígenas de diversas etnias que, apoyados por el PEIB cursaron la carrera de Pedagogía en EIB en la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en Valparaíso, en el contexto de sus programas especiales normales de formación docente y no de cursos orientados a la EIB⁹.

En estos casos hubo -ya que los escenarios cambiaron en los últimos años- un importante proceso de formación de jóvenes profesores básicos indígenas, en muchos casos hablantes de sus lenguas nativas. Nuestras entrevistas y observación de campo nos muestra que una importante proporción de ellos, especialmente mapuche, no se encuentran haciendo clases en escuelas básicas en comunidades, sino trabajando en Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), Programa Orígenes, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), Ministerio de Educación y otras instituciones¹⁰. Estos educadores suplieron, en primer lugar, una demanda de profesionales que se requerían en la institucionalidad pública para enfrentar y responder a la creciente movilización y demanda indígena; en segundo lugar, se han incorporado a las labores propiamente pedagógicas en aula. La falta de financiamiento y las exigencias de las acreditaciones son causas señaladas por informantes, entre otras como la tendencia a una menor demanda, de los cambios producidos en los procesos de formación de profesores indígenas.

Hay otras instituciones que integran la EIB o la interculturalidad en el marco de los currículos de formación inicial. La Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica (PUC-Villarrica) en la carrera de Pedagogía General Básica integra temáticas y una pers-

8. www.mineduc.cl/biblio/documento/200708241018480.intercultural2005.doc#_Toc175376877

9. www.mineduc.cl/biblio/documento/200708241018480.intercultural2005.doc#_Toc175376877

10. Esto es reforzado por la Profesora Aymara Sra. Mireya Yucra, quien nos señaló, en Cochabamba, Bolivia, que de tres generaciones de profesores EIB sólo el 5% estaría trabajando en aula, el resto en otras entidades (2006).

pectiva intercultural, así como elementos de la cultura mapuche. En la Universidad de La Frontera (UFRO), la carrera de Pedagogía en Lengua y Comunicación cuenta con una mención en interculturalidad, las de Nutrición e Ingeniería Forestal integran también la temática; incluso en el área de la salud se considera progresivamente en varias carreras. Otras instituciones ofrecen electivos de idiomas o culturas indígenas. En general, las carreras de educación básica son las que reúnen la mayor cantidad de esfuerzos; en enseñanza media no hay carreras y la inserción de la EIB es mucho menor, lo mismo sucede con la educación parvularia en relación al nivel básico. Son las carreras pedagógicas las que integran EIB y algunas específicas la interculturalidad.

3.1.2. Especialización

Aunque no corresponde al sistema educacional chileno, no puede dejar de destacarse el proceso de formación de médicos mapuche que estudian en la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) de Cuba, promovida por un convenio entre la Corporación de Desarrollo y Comunicaciones Mapuche Xeg Xeg y el Gobierno de Cuba en el año 1999. El año 2007 egresaron 15 médicos mapuche¹¹ de varias comunas y regiones¹². Algunos ya titulados se están especializando en Cuba. Es una gran oportunidad y experiencia universitaria de formación de pre-grado fuera de Chile para estudiantes mapuche que luego deben volver a sus comunidades.

3.1.3. Postgrado

En el caso de los post-grados, se han desarrollado algunas experiencias que han formado profesionales indígenas, asociadas a la investigación. Hay otras que están en vías de ir integrando la interculturalidad en la formación, como es el caso del Magíster en Educación que ofrece la Universidad de Chile. Las que presentamos, si bien no necesariamente son universitarias, sí se relacionan con el sistema, pues contribuyen a la formación de post-grado en universidades chilenas y extranjeras.

a. PROEIB-Andes

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) opera ininterrumpidamente desde comienzos de 1996 desde su sede en Cochabamba, Bolivia, asociado a la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y a través de sus puntos focales en Popayán-Colombia, Quito-Ecuador, Lima-Perú, Buenos Aires-Argentina, y Temuco-Chile (en la UFRO)¹³.

A fines de septiembre de 2007 cumplió casi 12 años de actividades bajo los

11. De comunas como Melipeuco, Villarrica, Tirua, Purén, Carahue, Teodoro Schmidt, Cunco, Cañete, Lautaro, Nueva Imperial, Lumaco, Temuco, Santiago.

12. http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/banco/versao_para_imprimir.asp?codnoticias=24538

13. El Programa fue coordinado, con gran compromiso, hasta el 2007 por Luis Enrique López.

auspicios de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ)¹⁴. Ese año finaliza el proyecto asociado a la UMSS con financiamiento principal de GTZ y a partir del primero de octubre dos instituciones, independientes entre sí, dan continuidad al trabajo por medio de algunas actividades compartidas: la Fundación PROEIB-Andes, institución privada sin fines de lucro, y de cobertura latinoamericana, y el Programa Académico PROEIB-Andes dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. Ambas con la misión de continuar con los procesos regionales de formación de recursos humanos indígenas, así como también con programas y proyectos de investigación que retroalimenten los currículos¹⁵. La actividad central del Programa se ha orientado a la formación de postgrado en EIB: desde sus inicios y con llamados cada dos años, dictó un Magister en Educación Intercultural Bilingüe, asociado a la UMSS, financiado por la GTZ y Gobiernos nacionales. En el caso chileno, el país se integró tempranamente a sus convocatorias, financiando -a través de la Oficina de Relaciones Internacionales del MINEDUC- en cada una de las 4 versiones finalizadas (la V versión finaliza en diciembre del 2008), a cinco becarios, principalmente mapuches y aymaras. Al año 2005, 18 profesores indígenas habían cursado la maestría¹⁶.

Un Informe de Control de Avance del Programa del año 2003 (Martínez, 2003)¹⁷ al informar sobre las entrevistas en el caso de Chile, muestra que el Programa ha contribuido de diversas maneras a la EIB en el país: influyendo en repensar políticas; acopiar argumentos para fundamentar el Programa Orígenes; en la adquisición de cuadros profesionales para la EIB (lo que algunos ven como cooptación estatal de cuadros formados para el movimiento indígena); en el posicionamiento internacional y en la amplitud a América Latina del PEIB (de hecho en los años 2002 y 2003 su Coordinador representó a todos los Ministerios de Educación en el Comité Directivo del Programa); y en gran medida contribuyó a la integración de la EIB al mundo académico promoviendo Seminarios, apoyando los Congresos Latinoamericanos de EIB, difundiendo información a través de su Página Web, estimuló o apoyó a otros programas de formación en EIB (Magíster, Diplomado, Cursos), publicando Tesis de egresados, contribuyendo a generar Centros de Documentación (como el de la UFRO) que reciben investigadores diversos. Dirigentes aymaras señalan que existe una diferencia entre los becarios mapuche y los de su pueblo, pues los primeros no provendrían de organizaciones, lo que sí se cumpliría en los aymara. Algunas de las tesis de estudiantes chilenos fueron publicadas en una serie de varios títulos con la producción de la primera generación¹⁸. Si el año 2003 ocho de los nueve que egresaron de la primera promoción del Programa trabajaban en EIB en el estado, nuestra experiencia es

14. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

15. <http://www.proeibandes.org>

16. www.mineduc.cl/biblio/documento/200708241018480.intercultural2005.doc#_Toc175376877

17. Hay otras evaluaciones posteriores, a las que no hemos tenido acceso.

18. Son las de Geraldine Abarca, María Angélica Relmuan y Juan Carlos Mamani.

que con el tiempo algunos de ellos se han consolidado en sus funciones (por ejemplo, como supervisores MINEDUC o del Programa Orígenes), otros fueron dejando la EIB para dedicarse a otras actividades de desarrollo o culturales (en proyectos de ONGs o estatales) y hay algunos que no han conseguido trabajo en la institucionalidad pública. En términos generales, la visión de este investigador¹⁹ es que el PROEIB-Andes a través de sus diversas actividades y particularmente por la formación de post-grado contribuyó al desarrollo de la EIB en Chile, formando profesionales indígenas con post-graduación pertinente a los requisitos del desarrollo educativo indígena e intercultural que el país, las regiones y los pueblos exigen, produciendo conocimiento relevante para la comprensión de la cultura indígena y su vínculo a la EIB, contribuyendo a que el PEIB se articulara internacionalmente.

b. Programa Internacional de Becas²⁰

La Fundación Ford²¹ -a través de la Fundación Equitas, con sede en Santiago- desde el año 2000 lleva a cabo una experiencia de Becas de PostGrado (Magíster y Doctorado) para estudiantes -no solo indígenas pero sí con presencia del criterio étnico en las definiciones- de Chile y Perú, en diversas disciplinas, bajo los principios de Acción Afirmativa (AA). Es el Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford Región Andina y Cono Sur (IFP). La incluimos en este punto y no en el capítulo de AA por el impacto que el proyecto tiene en la formación de una elite indígena. Esta iniciativa permite que los estudiantes elijan para estudiar una Universidad y un país en cualquier lugar del mundo y que, por su parte, alumnos extranjeros provenientes de los diversos países donde actúa la Fundación Ford y nacionales indígenas se integran a maestrías en Chile.

El Programa tiene como objetivo dar oportunidades para la realización de estudio de postgrado a individuos excepcionales que usarán este conocimiento para contribuir -desde sus respectivas áreas- al desarrollo en sus países y a una mayor justicia social y económica en el mundo (Fundación Equitas, 2005:2). Hay una preocupación por la formación de liderazgos comprometidos con la justicia y el desarrollo social, particularmente con el de sus grupos de referencia en diversas áreas del conocimiento (no sólo humanista o de educación, sino en los de ciencias naturales, económicas, sociales, derecho, de la salud, comunicación). Desde el 2000 al 2007 ha realizado seis convocatorias, beneficiando a un total de 206 becarios chilenos y peruanos, varios indígenas, de los cuales 201 ya están en

19. El investigador fue miembro del Consejo Directivo del PROEIB-Andes en representación de los Ministerios de Educación, participó de múltiples eventos organizados por el Programa, fue lector de tesis y miembro de comisiones de evaluación.

20. Información en las siguientes direcciones electrónicas: www.fundacionequitas.org; www.programabecas.org; <http://isees.fundacionequitas.org>

21. Que para estos efectos coordinaba con gran compromiso la Sra. María Amelia Palacios, por parte de la Fundación Ford en Chile, y que recientemente ha retornado a su patria, Perú.

condiciones de egresados. Se preocupa de dar oportunidades de formación de post-graduación a los discriminados por diversas razones. Esto implica un proceso de selección en varias etapas, pero lo central es que se apoya desde el inicio la decisión sobre carrera y casa de estudio a seguir, el comienzo de la formación a través de un diagnóstico y certificación de competencias, un programa de preparación académica dirigido a nivelar competencias académicas transversales y apoyar el desarrollo de habilidades sociales e interculturales para una inserción exitosa en programas de excelencia, un programa de orientación y ubicación académica para colaborar en identificar las maestrías o doctorados de interés de los estudiantes y, finalmente, un programa de redes y liderazgo, cuya preocupación es la de contribuir a la reinserción en el mercado laboral cuando retornan o finalizan sus estudios (Fundación Equitas, 2007).

Este es un programa que -por conocer y entrevistar personalmente a varios de sus becarios indígenas- está formando un liderazgo importante y de excelencia, con gran compromiso con sus comunidades o pueblos en diversos ámbitos, principalmente en Humanidades y Educación. Al organizar complementariamente investigaciones, estudios, publicaciones, seminarios, coloquios de conversación, se van recogiendo y sistematizando reflexiones y aprendizajes que contribuyen a la formulación conceptual y metodológica de la AA; ha sido uno de los espacios que se han abierto recientemente, desde la sociedad civil, para la formación académica de excelencia para profesionales indígenas. Es un programa que está promoviendo la interculturalidad en la educación superior y preparando una elite indígena, principalmente mapuche, con conciencia, identidad, compromiso con sus comunidades y pueblos, competencias interculturales, redes de contactos.

c. **Maestría Nacional en EIB (2001-2004)**²²

Esta es una experiencia propiamente universitaria. Desde el año 2001 y hasta el 2004 se desarrolló una maestría en EIB que reunió en un mismo esfuerzo a tres Universidades con un Plan Común y elementos diferenciadores a partir de menciones. En el caso de la Universidad de Tarapacá (UTA), en Arica, se trató de la maestría con una mención en "formación de formadores aymara"; en este caso, de 34 matriculados egresaron 26. La Universidad Católica de Temuco (UCT) ofreció un curso semejante, pero orientado al pueblo mapuche de La Araucanía. En Santiago, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) desarrolló una mención en Gestión Pública de la EIB; de sus 8 matriculados, egresaron 6 estudiantes.

22. Entrevista a Emilio Fernández Canque, académico de la Universidad de Tarapacá.

3.2. Actividades de formación y desarrollo

3.2.1. Perfeccionamiento docente

Se han dictado Cursos de Perfeccionamiento Docente y Diplomados, para distintos tipos de educadores, que consideran la EIB en diversas temáticas. Un ejemplo es el Diplomado en Educación Ambiental Intercultural (EAI), el cual, con financiamiento del Programa Araucanía Tierra Viva (ATV)²³, fue impulsado conjuntamente por el Instituto del Medio Ambiente de la Universidad de La Frontera y por la Universidad Católica de Temuco el año 2007 para cerca de 60 docentes de escuelas rurales y 30 Azelchefes (Asesores Comunitarios). La UNAP, mediante el Instituto Isluga, junto a la CONADI-Sub Dirección Norte, dictó el año 2007 cursos sobre EIB para 39 docentes de la localidad de Huará, entre los cuales hubo educadoras de párvulos. El Programa Pueblos Indígenas e Interculturalidad de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) dicta un Diplomado en Gestión Pública Pueblos Indígenas e Interculturalidad²⁴. La Universidad de Valparaíso (UV), a través del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), desde el año 2003 ha venido realizando talleres y cursos de perfeccionamiento docente en educación intercultural e interculturalidad en contextos urbanos en convenio con la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso y la Oficina de asuntos Indígenas de Santiago de la CONADI²⁵. Entre 1998 y el 2004, 38 profesores por año han sido formados en EIB con apoyo de PEIB del MINEDUC en la Regiones I, II, V, VIII, IX, X, XII y Metropolitana²⁶.

Esta es una línea que han mantenido las Universidades con mucha amplitud: la formación continua (perfeccionamiento) de profesores en EIB (con reconocimiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-CPEIP/RPNP, con consecuencias en mejoramiento de salarios). En general, el PEIB del MINEDUC, CONADI, Programa Orígenes contratan servicios de las Universidades para llevar a cabo sus políticas y programas. Desde esta perspectiva, la EIB es una prestación de servicios que las Universidades hacen a partir de una oferta o demanda del aparato de estado. Algunas de estas acciones finalizan en productos concretos de tipo curricular, publicaciones, materiales. Hay escasas experiencias desarrolladas autónomamente por las propias Universidades, financiadas con sus propios recursos o de la cooperación internacional.

3.2.2. Prestaciones de servicios-desarrollo

Las Universidades reciben del estado demandas respecto de actividades por desenvolver en los ámbitos culturales, curriculares, de perfeccionamiento, diseño de materiales, investigaciones, etc. Gracias a ello se han producido materiales (v.gr. de Educación Am-

23. Financiado por la Unión Europea y el Gobierno de Chile. Consistía en un programa de desarrollo integral de comunidades que tenía un componente de educación intercultural.

24. <http://www.vtteutem.cl/bajar/pueblos-plannegocios.pdf>

25. www.ceip.cl

26. www.mineduc.cl/biblio/documento/200708241018480.intercultural2005.doc#_Toc175376877

biental Intercultural del Programa ATV, junto a la UFRO y UCT; o los de la Universidad de Antofagasta sobre cultura Lican Antay y los de la Universidad de Concepción sobre la cultura mapuche), diccionarios lingüísticos (UCT), estudios específicos sobre EIB en ciudades (JTEM y UV), propuesta curriculares específicas (UFRO/UCT, UTA). Pero también son parte de equipos productores de programas y políticas (por ejemplo los estudios para el diseño de políticas de lenguas originarias del PEIB o CONADI, la experimentación de programas de asesores culturales de la UNAP, UCT, UFRO). Estas actividades permiten un vínculo entre Universidad, comunidades y organizaciones y han permitido mantener equipos académicos financiados, así como producir conocimiento específico sobre culturas indígenas aplicables o adaptados a la EIB.

3.3. Producción y difusión de conocimientos

En este campo el sistema universitario produce una cantidad no despreciable de conocimiento, tanto respecto de culturas indígenas, historia social, lenguas como EIB. Este conocimiento proviene tanto de la investigación, de la experimentación de innovaciones, como de los resultados de programas de desarrollo de o con componentes educativos interculturales. Ese conocimiento no alcanza a influir suficientemente en las orientaciones estratégicas de las políticas públicas, ni en la consolidación de nuevas prácticas o currículos escolares vigentes, pese a que existen interesantes modalidades de difusión: artículos en revistas, seminarios, congresos, coloquios, colaboración en proyectos, etc.; sin embargo, sí contribuye a fundamentar, teórica o metodológicamente decisiones políticas, excluyendo aquellos estudios mandados por el PEIB que, obviamente, responden a lo que dicha institucionalidad requiere y en ese sentido constituyen una extensión del aparato del estado hacia la Universidad, aunque con una influencia bi-direccional que altera tanto la orientaciones del MINEDUC o CONADI cuanto la de las Universidades. Es un hecho que las metodologías de Investigación Acción Participativa, de desarrollo educativo territorial, de participación social, de evaluación de impacto social o político, prácticamente no se cuentan en las modalidades de producción de conocimiento del sistema de investigación, tampoco del de la EIB ni de la mayoría de las Universidades.

En Investigación concursada hay Proyectos Fondecyt (destacan los de la UCT, UNAP, Universidad de Los Lagos-ULL, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez-UCSH, entre otras), Proyectos internos de las Universidades (como el DIUFRO que sustenta esta publicación), otros ya finalizados del Convenio Conicyt-MINEDUC/ Programa Orígenes (UCT, UNAP, Universidad de Antofagasta), por el PEIB (PUC-Villarrica), Programa Orígenes (JTEM). En el caso del pueblo Kolla, a partir de un encuentro ciudadano, la Universidad de Atacama (UA) y la CONADI iniciaron hace unos años un trabajo que, además, produjo un documental sobre historia regional y el pueblo Kolla como producto de una investigación de académicos de la mención de Ciencias Sociales de las carreras de Pedagogía. Estas investigaciones generan una serie de publicaciones bajo formato de artículos, capítulos, libros y de ponencias en Congresos, Seminarios y otros eventos. La Universidad de Concepción y la de Antofagasta desarrollan un proyecto FONDEF sobre alfabetización funcional en el contexto atacameño y mapuche considerando cuentos, leyendas,

matemática, rescate de lengua. El Programa de Estudios Indígenas e Interculturalidad de la ULL, dedicado a la pesquisa en el territorio mapuche-williche de Osorno, ha desarrollado proyectos Fondecyt referidos a cultura y lenguas indígenas en las escuelas²⁷.

Hay un campo de producción de conocimientos muy interesante y es el de la tesis de Licenciatura en Educación o de titulación de carreras, principalmente humanistas y de educación que están referidas a la cuestión indígena, intercultural y a la EIB; sin embargo, no existe un registro centralizado o en red de ellas, de modo que hay una producción de conocimientos -con diversos grados de calidad- que está desaprovechado y empolvado en bibliotecas o escasamente digitalizadas. No existe un Banco de Tesis, que podría ser coordinado virtualmente por algún Centro de Documentación Universitaria referido a temas indígenas.

En la producción de conocimiento en el ámbito del desarrollo hay experiencias que hemos llevado a cabo en la Universidad de La Frontera y que muestran diversas modalidades de expresión pedagógica de la EIB. Relacionado al desarrollo educativo local, el ya señalado Proyecto Kelluwün trabajó a partir de Investigación Acción Participativa (IAP) en el municipio de Ercilla (1999-2004), en una Red de Comunidad de Aprendizaje latinoamericana, que tuvo impactos locales y fue productivo académica, social y políticamente (Williamson y Gómez, 2004)²⁸. Se mantiene un proyecto de comunicación y educación a partir de la articulación entre la Radio Comunitaria Ercilla 100.3 FM, el Liceo Alonso de Ercilla y Zúñiga, el Internado municipal y la Universidad, impulsando una serie de actividades edu-comunicativas que se han sistematizado de diversas maneras²⁹. Hay proyectos de innovación pedagógica en establecimientos de organizaciones indígenas o con alta presencia indígena, que tratan temas interculturales que responden a preguntas de sus jóvenes y adultos, y que usa pedagógicamente la metodología de aplicación de encuestas; de este modo, el conocimiento es producido por los propios estudiantes y docentes de aula, con asesoría de un académico de la Universidad, utilizando metodología científica: es el caso del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión -NEPSO- que desarrolla la UFRO en La Araucanía desde el año 2005, en el marco de una Red Iberoamericana, con el apoyo de la empresa TIME IBOPE³⁰.

Las Universidades generan una gran cantidad de eventos, locales, regionales, interregionales, nacionales e internacionales de interculturalidad y de EIB, en los cuales participa un no muy amplio grupo de investigadores y académicos. A estos eventos se agregan múltiples actividades internas a las Universidades. No podemos listarlas, pues

27. http://investigacion.ulagos.cl/proyectos/muestra_proyectos.php?pagina=15&c_agno=&c_inv_resp=&c_fondo=&c_id_numero=&c_tipo=&c_concurso=&nuevos=&c_uni_ac

28. Su investigador principal asumió la coordinación nacional del PEIB-MINEDUC entre el año 2002 y 2003, coordinando la primera etapa del Programa Orígenes y recogiendo aprendizajes del Proyecto para la formulación de la política de EIB.

29. <http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/default.asp>

30. www.ipm.org.br

Ver: Polo Nepso Chile, en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=F5iedxndVpc>

Ver: <http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/default.asp>

son muchas. Cabe destacar el VI Congreso Latinoamericano de EIB que se realizó el año 2004, organizado descentralizadamente por el PEIB MINEDUC, CONADI, Programa Orígenes junto al PROEIB ANDES y a varias Universidades, entre las cuales destacan la UV, UTEM y Universidad Católica Silva Henríquez, en la zona central y la UFRO, ULL, UCT, PUC-Villarrica y Universidad Austral de Chile en el sur. Estos son espacios muy bien aprovechados por los especialistas del área, particularmente de la EIB. También el Congreso Latinoamericano de Educadores Aymaras realizado en Tacna con 430 participantes aymaras peruanos, chilenos y bolivianos. Sin embargo, es interesante destacar que, en los Encuentros de Investigadores en Educación que organiza cada dos años el Centro de Perfeccionamiento, Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP) del MINEDUC, prácticamente las Universidades no presentan resultados de sus investigaciones; por ejemplo, en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación que se realizó el 2007 sólo hubo una investigación que se refería a la situación indígena (sobre infancia y adolescencia mapuche). Pareciera ser que las presentaciones se movilizan en el ámbito específico de eventos de interculturalidad, culturas indígenas y EIB más que en los generales, amplios y centrados en problemáticas pedagógicas, curriculares o de otras disciplinas educativas escolares.

3.4. Acción Afirmativa

La Acción Afirmativa en la educación superior es un tema complejo que en Estados Unidos y América Latina se encuentra en la discusión más actualizada (Williamson, 2006a y 2007). En Chile se definió como discriminación positiva o focalización, bajo el principio de equidad; sin embargo, no ha habido una amplia discusión sobre políticas inclusivas que impliquen acciones positivas a favor de grupos discriminados, como los pueblos indígenas, sino se busca, en el marco de políticas generales rectificativas de inequidades, que los miembros de estas comunidades se beneficien como parte de grupos "vulnerables" de la sociedad más que como pueblos indígenas excluidos. No hay discusión abierta sobre políticas de cuotas, por ejemplo, como en Brasil o Estados Unidos con los afro-descendientes, mujeres o grupos con limitaciones físicas.

Claro (2005) ha analizado con detenimiento la AA en Chile, en el marco de las políticas y programas de las Fundaciones Ford y Equitas, particularmente sobre la situación de la educación superior. Muestra el gran crecimiento de los recursos, de ampliación de beneficiarios y variedad de las ayudas estudiantiles; sin embargo, constata que se mantiene una diferencia importante entre la demanda y disponibilidad de crédito, poca cobertura de algunas medidas como cupos de ingreso especial. Confirma que no hay una política de AA en las Universidades y que, en el caso de la Beca Indígena, no hay programas complementarios que apoyen la permanencia en el sistema.

En el marco de la AA hay Universidades que han considerado ingresos por cupos especiales; es el caso de la Universidad de La Frontera (en todas las carreras y con algunos requisitos, hay uno o dos cupos para estudiantes indígenas) o de las Universidades Católica de Temuco y Arturo Prat que tenían hasta hace algunos años ingreso especial para Pedagogía en EIB. Algunas Universidades entregan porcentaje de puntajes en la PSU a alumnos de sus regiones y, si en ellas hay indígenas, pueden éstos beneficiarse.

Sin embargo, estas modalidades de ingreso especial tienden a disminuir su cobertura en la medida en que los indicadores cuantitativos de éxito asociados a distribución de recursos van ganando terreno. Visitamos, el año 2006, tres Universidades del norte de Chile y en ninguna había en ese momento políticas de cuotas o modalidades de ingreso especial; en dos de las tres no había como identificar a los estudiantes indígenas, ya que no se contabilizaban en las estadísticas, condición fundamental para definir políticas y programas afirmativos. Nuestra visión es que, en las escasas Universidades en las que se han aplicado algunas medidas de acción afirmativa (ingresos especiales, cupos en las carreras, pedagogías para indígenas), esta tendencia va en retroceso, se amplía la Beca Indígena como política especial de facilitación de acceso, se disminuyen ingresos especiales, carreras, cupos, faltan registros y estadísticas.

3.4.1. Programa Pathways To Higher Education de la Fundación Ford

Otra interesante experiencia es el Programa Pathways To Higher Education de la Fundación Ford (FF), a través de su Oficina para la Región Andina y el Cono Sur (RACS) en las Universidades de La Frontera y de Tarapacá. El Programa busca conocer la realidad educacional de las minorías étnicas en 12 regiones del mundo, con el fin de apoyar mejoras o desarrollo de programas académicos que permitan superar factores de inequidad o discriminación en el acceso a la educación de estos grupos objetivos. En este contexto, la Fundación Ford extendió una propuesta a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-UNSAAC (Perú) y la UFRO (Chile) para trabajar en conjunto en este proyecto: "Ambas universidades están trabajando en esto. Van a mejorar sus políticas de acción afirmativa o aquellas políticas que favorecen la graduación, el rendimiento y los estudios de postgrado de estos estudiantes. [Se] instala una red de interacción, la que conforma una especie de comunidad de aprendizaje entre las dos universidades, para poder aprender de las acciones que van a desarrollar en sus países para la población objetivo que han elegido"³¹. La participación de estas dos universidades es en calidad de instituciones piloto y se materializa, a partir del 2003, a través de proyectos con una duración estimada de cinco años. A partir del año 2006-2007 se integran las Universidades de Tarapacá, en Chile y Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en Perú. El propósito de estos proyectos globales es fortalecer, innovar, y expandir políticas y programas de AA dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas, de cada sexo, completen exitosamente sus estudios de pregrado en universidades de la RACS. Estas políticas y programas, sean éstos nuevos o mejorados, deben proveer a los estudiantes beneficiarios de oportunidades específicas para mejorar su proceso de aprendizaje, incrementar sus tasas de graduación, y desarrollar habilidades para continuar estudios de postgrado.

31. Representante de la Fundación Ford, Sra. María Amelia Palacios.
<http://www.ufro.cl/noticias/sep03/0809/inicio.html>

a. Proyecto Rüpü de la Universidad de La Frontera

En el caso de la UFRO, el proyecto fue denominado Rüpü (camino en mapudungun) ya que los estudiantes mapuche constituyen la población destinataria (González, 2007). El programa Rüpü apunta hacia dos objetivos: uno académico, centrado en el desarrollo de acciones que formen competencias que aseguren no sólo ingreso, sino permanencia y egreso de alumnos indígenas (y en menores tiempos); el segundo es socio-cultural y persigue la re-formación o consolidación de la identidad, el desarrollo de la auto-estima, el aprendizaje y refuerzo cultural y del mapudungun, impulso a iniciativas autónomas de los estudiantes mapuche. Ello en el marco de generar un ambiente favorable a estas políticas en la Universidad. Este programa, como el de la UNSACC, se desarrolla en dos fases. La Fase 1, que abarca tres años, se realiza en dos etapas. La primera, con una duración de un año, está orientada a generar conocimiento sobre la situación de la población estudiantil mapuche en la UFRO y sobre las políticas de acción afirmativa existentes en la universidad. A continuación y sobre la base de este conocimiento, esta etapa finaliza con la proposición de lineamientos para un programa de apoyo académico destinado a estudiantes mapuche, el cual es complementado con proposiciones destinadas a estimular la creación de una política institucional de AA e innovar o fortalecer medidas de AA específicas. Adicionalmente y adoptando una perspectiva más amplia, esta etapa incluye la producción de conocimiento comparado acerca de las principales políticas de AA en Chile, Perú, Colombia, y Argentina, poniendo especial atención en la educación superior y en poblaciones indígenas y afro-descendientes. La segunda etapa de la Fase 1, con una duración de dos años, incluye básicamente la elaboración, organización, aplicación, y evaluación del programa de apoyo académico delineado en la etapa anterior. La Fase 2, que dura dos años, implica documentar un programa modelo basado en la experiencia de la fase anterior, difundir tal experiencia y sus resultados, y estimular la adopción de políticas, programas, y medidas de AA en otras instituciones de educación superior en Chile y otros países de la RACS³². El Proyecto se desarrolla en cinco ámbitos: Políticas institucionales, Investigación, Orientación y apoyo para continuar estudios de postgrado, intercambio y vinculación interinstitucional e Implementación y evaluación de un programa de Apoyo Académico para estudiantes Mapuche (PAAEM), que es el núcleo central del proyecto (González, 2007:153).

Según señala su Directora, María Elena González (2007), la evaluación general es positiva en el sentido de que se han logrado mejorar las condiciones a partir de las cuales los estudiantes indígenas enfrentan su proceso de aprendizajes; hay mejoramiento de los Promedios Ponderados Semestrales de los participantes del Programa; se ha aportado a la política institucional (por ejemplo, asegurar a lo menos un cupo por vía de ingreso especial para indígenas en todas las carreras, reconocimiento curricular de actividades del PAAEM); realización de

32. http://www2.ufro.cl/servicios/menu_cont.php?cod_menu=2&sit=30

estudios e investigaciones y difusión de resultados. Indica que los principales resultados han sido: Mejores aprendizajes, existe una mejor adaptación a la vida universitaria, adquisición o reafirmación de la identidad étnica y empoderamiento de los estudiantes (González, 2007:165). Sin embargo, algunos alumnos nos manifestaban dos críticas principales: a) la limitada dimensión política de su programa de acciones y de compromiso explícito con el movimiento social indígena exterior a la Universidad; b) el hecho de que no se hubiese podido influir con mayor impacto en la política, programas, currículos e ideología interna de la Universidad (lo que se atribuye además al contexto de gobierno universitario).

b. Proyecto Thakhi de la Universidad de Tarapacá³³

El año 2007, previa una investigación en tres universidades del norte del país, se inicia el Programa Thakhi ("camino" en lengua aymara) de la UTA, siguiendo la ruta abierta por el Programa Rüpü. Su organización es semejante, se ha establecido una articulación con las instituciones chilenas y peruanas involucradas. Esta iniciativa implica invertir cerca de 200 millones de pesos para el desarrollo académico y la asistencia social de estudiantes aymaras. Más de 500 estudiantes serán beneficiados, teniendo mayor acceso a los recursos y servicios con el fin de potenciar su continua educación. Hoy más del 14% de los estudiantes de la Universidad de Tarapacá de Arica, son de procedencia aymara, por ello esta iniciativa busca la optimización de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de este pueblo. El programa contempla como líneas primordiales la identificación de las principales necesidades académicas, emocionales y sociales que presentan en el proceso de formación los estudiantes pertenecientes a la cultura aymara, y a partir de estas, la generación de un programa integrado de políticas institucionales de acción afirmativa, que favorezcan el desarrollo y canalización de beneficios a los estudiantes, además de mejorar su incorporación efectiva en la vida universitaria³⁴.

4. Institucionalidad académica y de gestión universitaria

La institucionalidad universitaria ha generado algunas instancias que se preocupan de la cuestión intercultural a través de diversas modalidades. Sin embargo, ellas no son específicas de la EIB, sino de temáticas indígenas que consideran la temática educacional.

4.1. Institutos y Centros Académicos

Se han creado algunos institutos o centros académicos que se orientan a lo indígena e

33 www.uta.cl/vrd/Fichas/Fund%20Ford%20Proy%20THAKHI.pdf

34 http://www.edusal.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=217&Itemid=0

intercultural, funcionan con recursos del estado (Proyecto del MINEDUC, de CONADI, del Programa Orígenes, Fondecyt y otros), de la cooperación internacional, de las propias universidades. Algunos casos son el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, el Instituto Isluga de la Universidad Arturo Prat, el Centro de Desarrollo Socio-cultural de la Universidad Católica de Temuco, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, el Programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de Los Lagos, entre otros. Estos institutos no tienen en la educación su sentido principal, no se dedican a la EIB, sino actúan en una visión más amplia referida a “lo indígena” o lo “intercultural”. Tampoco se dedican a la docencia, sino que más bien cumplen funciones orientadas a la producción de conocimiento (investigaciones con financiamiento de las propias universidades, concurso Fondecyt, organismos internacionales), discusión de conocimiento dominante e indígena (organización de Seminarios, Congresos, Coloquios, orientados a la reflexión crítica e intercambio de experiencias), difusión (publicación de revistas, libros, artículos). A través de la prestación de servicios, han jugado un papel relevante en el vínculo entre el estado, la sociedad civil, las universidades y las comunidades y organizaciones indígenas. Sin embargo y en el tiempo -desde nuestra visión- su postura de defensa de los derechos humanos e indígenas y de denuncia de sus violaciones, de validación pública de reivindicaciones, de defensa política de los pueblos, ha ido disminuyendo en su expresión pública: son cada vez más escasas las conferencias de prensa o declaraciones públicas universitarias respecto de temáticas políticas indígenas, entre ellas las educacionales.

4.2. Programas o Proyectos de EIB

Una segunda modalidad -bastante escasa- de institucionalidad de la EIB es la organización de proyectos de desarrollo financiada por las propias Universidades o con apoyo de la sociedad civil o cooperación internacional, sin aportes estatales. Es el caso del Proyecto Kelluwün del Departamento de Educación de la UFRO que, desde 1999, en Ercilla, territorio con alta población mapuche, desarrolla actividades de EIB, Investigación Acción Participativa, Comunicaciones para el Desarrollo a través de la Radio Comunitaria Ercilla 100.3 FM (Williamson y Gomez 2004). Estos proyectos -al menos el Kelluwün- han mantenido cierta autonomía crítica respecto de las políticas estatales; sin embargo, el marco general de actuación ha estado igualmente delimitado por las políticas y programas estatales -educacionales, de EIB, indígenas- que se implementan en los territorios. El propio sistema y las escuelas o Liceos tienden a rechazar todo aquello que no lleve el sello estatal, del MINEDUC; por ello, el reconocimiento civil o académico del aparato de estado, en especial del Ministerio de Educación, es fundamental para desarrollar acciones en las comunidades educativas. Sin embargo, esto disminuye la capacidad de autonomía de los proyectos o de los propios establecimientos, incluso -como hay casos- si un programa universitario asume posiciones “pro-indigenistas” explícitas y crítica a políticas estatales puede terminar como instancia periférica en la Universidad. El estado termina, de modo directo o indirecto, generando orientaciones y límites a la acción independiente de las ONGs o Universidades y así éstas, pese a sus declaraciones, terminan, como manifestaba Gramsci, constituyendo una extensión del aparato de es-

tado en la sociedad civil y con ello la cultura dominante, hegemónica, de la sociedad, pese a que permite ciertos grados de contradicción y por ello de resistencia cultural en los procesos pedagógicos, termina siendo la que se impone en la ideología y práctica de las instituciones.

4.3. Extensión Cultural

Hay una línea complementaria a la EIB que surge del desarrollo de acciones interculturales y de cultura indígena generada a través de proyectos culturales financiados por las direcciones de extensión de las Universidades, de Proyectos Fondart, de Proyectos del Fondo del Libro y la Lectura: exposiciones de diversas expresiones del arte, libros, audiovisuales, conciertos musicales, museos, talleres de artesanía o folclore, proyectos sociales.

5. Formación de técnicos indígenas

En el ámbito de la educación superior hay un sector que raramente es considerado en la EIB y es la de formación de técnicos universitarios, de Institutos profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica (CFT). Este es un sector de la educación -que potencialmente podría tener un gran impacto en el desarrollo de las comunidades- que simplemente ha sido desconocido por las políticas y programas de EIB (Williamson, 2008). Hemos conocido la experiencia de la UTEM que durante varios años -junto a CONADI- se dedicó a formar Técnicos comunitarios indígenas para el trabajo de desarrollo en ciudades, siendo ésta una de las primeras experiencias de EIB-urbana. El Programa Orígenes junto a la UNAP ha impulsado un Diplomado en Planificación y Gestión para el desarrollo Indígena de la Región de Tarapacá, como programa de formación técnico-profesional para representantes indígenas³⁵.

En la educación técnica de nivel superior, por ejemplo en los CFT, la presencia indígena es muy baja ya que las opciones subjetivas de las familias respecto de la trayectoria de vida de los jóvenes, una vez superada la enseñanza media, apunta o a la Universidad (profesionales) o directamente al trabajo y desde ahí, en el contexto del Sistema de Formación Permanente de educación de adultos, poder continuar calificándose a través de la capacitación. La situación de participación indígena -entendiendo que no se trata de programas de EIB sino sólo de acceso- en el Centro de Formación Técnica de la Universidad de La Frontera (CFT Teodoro Wickel), del que hemos recogido información, muestra que el 17% de los estudiantes del año 2007 son mapuche, aunque se aprecia un aumento porcentual de participación entre el año 2005 (6,84 %), 2006 (11,59 %) y 2007 (17,35 %) lo que coincide con un aumento de la oferta de carreras. Los estudiantes mapuche, en este CFT, agregando años de ingreso 2005, 2006 y 2007 muestran un interés principal por carreras sociales (Psicoeducación y Técnico Deportivo): 14 personas, principalmente mujeres; luego por el área de informática y comunica-

35 www.origenes.cl

ciones (Soporte y Telecomunicaciones): 11 personas; finalmente por el sector desarrollo agrario (Industria Agroalimentaria y Gestión Agropecuaria): 9 personas. Es interesante destacar la nula presencia en las áreas restantes: electrónica, secretariado y frutales. Es probable que estas elecciones se deban al mestizaje (la mayoría sólo tiene un apellido mapuche) asociado a su condición de urbanos, consecuentemente de segunda o tercera generación migrante; ello les permitiría acceder a información y expectativas sobre áreas de formación con opciones de empleo no asociadas necesariamente al desarrollo rural, agrario, campesino-indígena tradicionales.

6. Contexto, gobierno y participación universitaria

Esta es una cuestión crítica (Williamson, 2006b). La experiencia muestra que la actitud de los Rectores respecto de lo indígena y la expresión de esta realidad al interior de las Universidades, marca sustancialmente el carácter que la interculturalidad y la EIB adquieran al interior de las casas de estudio. Ello se refiere también al territorio o región donde está instalada la Universidad y al tipo de relaciones y contradicciones que en él se encuentran entre estado, empresas, sociedad civil y pueblos indígenas. Evidentemente la presencia indígena en la Araucanía -con su contexto de serias contradicciones- es muy diferente a la que se da en la Región de O'Higgins o de Coquimbo donde ella es cuantitativamente menor; ello condiciona la actitud de los gobiernos universitarios respecto de la temática que nos preocupa. Los gobiernos universitarios definen su impronta intercultural -si la tienen- a partir de sus propias experiencias y concepciones de vida, como áreas de conocimiento de la que provienen, pero también desde sus ideologías políticas, análisis de las coyunturas internas y de las consecuencias que sus decisiones puedan tener en las relaciones con el estado y gobierno que les financia. También de las condiciones internas de presencia, participación y movilización indígena. Ello se extiende a los vínculos con las comunidades y los contenidos y ámbitos de la relación, de modo que se privilegian los culturales, lingüísticos, técnico-pedagógicos por sobre los políticos, sociales y de denuncia y defensa de derechos.

Lo anterior -que en la práctica implica decisiones unipersonales o de una reducida cantidad de personas- se permite dada la limitada democracia del sistema de gestión universitaria, de las carencias de participación tripartita, de las propias debilidades de las Asociaciones Gremiales de Académicos y Sindicatos de Funcionarios, como de la crisis política en algunas universidades de los modos de organización estudiantil que, por su carácter de asambleas y no de Centros de Alumnos, dificultan la interlocución y participación institucionalizada. Sin gestión más participativa en las Universidades, incluso privadas, las posibilidades de que la interculturalidad y la EIB se instalen definitivamente en la vida universitaria serán aún un deseo y quizás ensueño.

Hay un fenómeno de poder en los gobiernos universitarios -según académicos con los cuales hemos conversado- que afectan una función esencial de la universidad: la crítica y el compromiso con el desarrollo desde la perspectiva de los subordinados. Se han instalado en diversos centros de estudio mecanismos de exclusión de instancias que asumen posturas explícitas de crítica al estado en cuanto a políticas indígenas o

hechos particulares vinculados a la violación de derechos. Hay académicos que se auto-excluyen de actuar en situaciones de conflictos internos por temor a su descalificación por el sistema de poder. En el sector privado de la educación superior, esta situación es más grave ya que la precarización del empleo docente y la debilidad de su organización sindical -donde existe- es muy superior a lo que sucede en las estatales; los proyectos ideológicos de los propietarios no son coincidentes con los intereses indígenas. Las autoridades universitarias públicas y privadas excluyen o limitan algunas actuaciones, particularmente sobre la cuestión indígena, que afecten de modo explícito al estado, debido a su dependencia financiera, política general e incluso ideológica. Esta es una cuestión que adquiere absoluta gravedad en universidades estatales que, por su propia definición, deben representar al conjunto de la sociedad y asumir -por el carácter de libertad que otorga la estabilidad académica- una postura crítica y propositiva frente a los hechos sociales que impactan la vida social. Esta discusión aún no se abre en el sector privado de la educación superior. La situación de precariedad financiera operacional de las universidades estatales asociada a las fórmulas de financiamiento³⁶, a la aplicación de sanciones a estudiantes, a la débil participación académica, estudiantil y administrativa terminan limitando el que la universidad estatal cumpla su misión crítica, dificultando la expansión de la EIB e interculturalidad en el sector.

7. Organizaciones y acciones estudiantiles

Al interior de las Universidades, ha habido diversas expresiones orgánicas estudiantiles indígenas, aymara, mapuche y plurales étnicamente. En ellas se ha expresado, con distinta intensidad y variedad, el pensamiento, formación y acción estudiantil indígena. Han sido espacios de encuentros, refuerzo o reencuentro de la identidad, de organización de movilización estudiantil y social. Su papel en los centros de estudio ha sido diferente si los comparamos entre universidades, unas con una perspectiva explícita de acción socio-política directa y otras actuando en los marcos de la institucionalidad. En general, se han planteado, con diversos énfasis, acciones tanto hacia el interior de las casas de estudio cuanto hacia el medio externo, unas más centradas en las comunidades (principalmente mapuche) y otras en el entorno más próximo (aymara) debido a la gran distancia respecto de los pueblos y comunidades del altiplano o cordillera. Estas modalidades se expresan en tres casos de Universidades que servirán de ejemplos.

En la Universidad de Tarapacá (UTA), un estudio de 2003 mostró que casi 1.000 alumnos de los 7.000 (15%) de la Universidad tenía al menos un apellido aymara. Otro estudio interno señalaba que, considerando otros criterios, este porcentaje podría llegar al 25%. Estos estudiantes se organizan en la "Asociación de Estudiantes de Pueblos Originarios-AESPO", que agrupa a estudiantes de diversos pueblos originarios que buscan la recuperación lingüística y cultural (con extensión al mundo aymara boliviano) a

36. Sólo según indicadores de publicaciones ISI; Proyectos Fondecyt ganados; relación docentes Jornadas Completas Equivalentes/alumnos, etc.

través de un conjunto de actividades con jóvenes (Proyectos CONACE)³⁷ y de educación (en escuelas y Liceos), así como se han vinculado a la organización de Iquique; demandan hogares estudiantiles indígenas y apoyos al desarrollo cultural.

En la Universidad Arturo Prat (sede central en Iquique) funciona la Asociación Aru-Wayna (La Voz de los Jóvenes), con 30 registrados y unos 60 participantes (2006), enmarcada en la Ley Indígena, con personería Jurídica otorgada el 2002. De mayoría aymara, desarrollan actividades culturales y trabajan en el Liceo de Alto Hospicio. Busca difundir y mantener la cultura y lengua aymara, lo que considera una misión de esta generación. Trabaja con la carrera de Pedagogía Básica Intercultural y junto a AESPO de Arica han organizado desde el año 2003 encuentros anuales de estudiantes indígenas del norte de Chile. Tiene como demanda la de los Hogares Indígenas debido a que hay carencias de ellos en relación a los migrantes del interior. Es interesante la opinión de los dirigentes estudiantiles de la organización respecto de que no deben esperar todo del estado, sino que es necesario -y así dicen que lo hacen- que trabajen produciendo sus propios recursos económicos.

En la Universidad de Antofagasta (un 15 a 20% de sus estudiantes son indígenas, 2006) ha existido una organización estudiantil indígena llamada "Ayllú" que agrupa a jóvenes de diversos pueblos originarios: aymara, quechua, lican antay, mapuche. Se ha instalado fuera de la Universidad pero actuando al interior de ésta acogiendo alumnos nuevos, han ganado proyectos FONDART³⁸, tienen grupos musicales. Se preocupan por que la organización apoye los procesos de formación identitaria de los estudiantes y de promover las culturas en la comunidad circundante. Han mantenido como demanda un Hogar Estudiantil Indígena, lo que no han conseguido y por tanto algunos viven donde parientes (lo que consideran complicado por los costos y problemas de libertad que implican), otros en Hogares o residencias.

En la Universidad Católica de Temuco existe la organización Lef Mogen que se inscribe en las formas de organización estudiantil que se dan los estudiantes y que ha participado de una serie de actividades sociales y culturales, con presencia importante de los alumnos de Pedagogía Básica Intercultural.

En la Universidad de La Frontera (de 7.300 alumnos un 13% son estudiantes indígena) a fines de los ochenta se funda el Grupo Universitario Mapuche (GUM), pionera organización estudiantil que más tarde -ya en los noventa- daría origen a la Agrupación We Kintun que -desde 1989- ha tenido como objetivo la recuperación cultural, fortalecimiento de identidad y organización y movilización estudiantil respecto de demandas mapuche a la Universidad y de vínculo y compromiso con las organizaciones comunitarias y sociales mapuche y consecuentemente con sus reivindicaciones políticas y territoriales. Participan de acciones culturales, sociales y políticas mapuche; se han vinculado a los Hogares estudiantiles y a acciones de la organización de la UCT.

Hay también un conjunto de trabajo estudiantil sostenido en el voluntariado, grupos de estudiantes, organizados formal o informalmente, que desarrollan diversas actividades en comunidades (por ejemplo grupos que participaron de un Pre-universitario en el Liceo

37. Consejo Nacional de Control de Estupefacientes.

38. Fondo Nacional de Desarrollo de las Artes y Cultura.

de Ercilla en el marco del Proyecto Kelluwün o de refuerzo de contenidos y apoyo social a estudiantes del Liceo Maquehue en el marco del Programa Rüpü, ambos de la UFRO); otros concursan a proyectos del Fondo de Desarrollo Institucional-FDI, con proyectos de refuerzo de identidad y de compromiso con su pueblo y comunidades. Hay también grupos propiamente culturales, particularmente grupos de música y/o bailes folclóricos, bandas de rock, grupos artísticos de estudiantes que cultivan la cultura indígena.

Estos esfuerzos de organización y otros que no hemos descrito, buscan obtener presencia al interior de las Universidades y en la sociedad local, con interés de recuperar y promover la cultural originaria y con capacidad de movilización para lograr objetivos propios como de sus pueblos. Los resultados han sido diferentes, por ejemplo, respecto de una demanda central común: los Hogares estudiantiles indígenas. No se ha conseguido en el norte del país y sí se ha logrado con movilizaciones en el caso mapuche. En general, se ha avanzado en que al menos una parte de los estudiantes sienta que hay un espacio donde expresar su identidad, reforzar su cultura, fortalecer su autoestima, establecer amistades bajo principios cosmovisionales particulares. Sin embargo permanece pendiente la formulación de una política específica para esta cuestión.

8. Hogares

La cuestión de los Hogares ha sido un foco de movilización estudiantil en los últimos años. La reivindicación ha seguido dos tendencias, la primera como demanda por espacios de hospedaje para estudiantes, en general, provenientes de ciudades o comunidades del interior de las capitales regionales; la segunda, como un espacio de vida social, formativo de la identidad, de resistencia ante la discriminación y desigualdad y de reproducción socio-cultural, en el contexto más amplio de las reivindicaciones generales indígenas. Ambas orientadas a permitir una formación académica superior que no sea contradictoria con la formación identitaria.

Los jóvenes estudiantes viven en diversas modalidades de hospedaje: pensiones, casas de familiares, piezas, casas o cabañas arrendadas entre varios. Otros lo hacen en Hogares Estudiantiles de diverso tipo: de Instituciones religiosas; de las propias Universidades, como en la UACH; en Hogares autogestionados financiados por Municipios, como el hogar mallequino en la UFRO; en casas arrendadas por las universidades; con familias que aprovechan la Beca Indígena de Residencia. Hay hogares masculinos, femeninos y mixtos, que acogen indistintamente a estudiantes de Universidades, CFTs e Institutos Profesionales. También hay Hogares propiamente Indígenas en algunas ciudades, como el Hogar Pelontuwe de Temuco, Wiliwen de Valdivia, Hogar Mapuche Mapu Lawen de Padre Las Casas (todos éstos mixtos), CAESMA, Ruka Liwen y Pegun Dungun de Concepción. El financiamiento de estos hogares y otras modalidades está dado mayoritariamente por CONADI y Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JU-NAEB), en algunos casos por Municipios y con recursos propios.

8.1. ¿Hacia una Política de Hogares estudiantiles Indígenas?

La movilización estudiantil ha hecho avanzar la demanda sobre Hogares desde el derecho a la residencia y condiciones de estudio mínimas a la demanda por una Política de Hogares de Estudiantes Indígenas de educación superior.

Estudiantes de Arica a Osorno se reunieron el 26 y 27 de agosto de 2007, en Temuco, en un encuentro nacional, con el objetivo de trabajar en la formulación de una propuesta para una política de hogares estudiantiles indígenas de educación superior. La jornada, enmarcada dentro del Debate Nacional de Los Pueblos Indígenas, acordada entre la Presidenta Michelle Bachelet y los diversos pueblos originarios, reunió a estudiantes aymara, lican antay y mapuche, pertenecientes a asociaciones de Arica, Iquique, Antofagasta y Hogares Mapuche de Santiago, Concepción, Temuco, Valdivia y Osorno³⁹.

Sin embargo, según un documento de seguimiento de los anuncios presidenciales de políticas indígenas 2007-2010 (mayo 2007) lo único que se ha realizado hasta el año 2007 es el Convenio de CONADI con JUNAEB (julio 2007) que traspassa a esta institución los Hogares de Estudiantes Indígenas, para generar una administración conjunta que considere la administración y operación (JUNAEB) y la gestión y cultura (CONADI)⁴⁰. La reivindicación sustancial de los estudiantes indígenas continúa pendiente, más aún cuando la cuestión de la administración de los Hogares aún se mantiene como algo en discusión, ya que los estudiantes exigen autonomía de administración y el gobierno cierta forma de co-administración, con presencia estatal. Es algo aún no resuelto donde las desconfianzas mutuas no dejan de jugar una función entorpecedora del diálogo que se requiere para llegar a acuerdos particulares para cada Hogar y generales de política.

8.2. Hogares estudiantiles indígenas

Las políticas para mejorar la calidad de la educación media y educación superior impulsadas desde los años 90, orientadas a un crecimiento de la oferta y cobertura de educación superior, a diversificar y ampliar los sistemas de Becas aumentando su valor y la cantidad en el caso de la Indígena han generado un escenario nuevo de presencia indígena en las Universidades. Por otra parte, los impactos cualitativos de la Ley Indígena y la EIB en el sistema educacional, junto a las movilizaciones socio-políticas indígenas, han generado en los últimos años una mayor presión y demanda de los estudiantes indígenas respecto de sus derechos educacionales en este nivel, por condiciones de vida que permitan cumplir el derecho a la educación y asegurar el permanecer en el sistema. .

Hay que considerar que muchos jóvenes indígenas tienen la experiencia previa de haber vivido y estudiado en internados, durante su educación básica o media. Por ello estos Hogares son una extensión más de lo que ha sido su condición normal de vida y estudio de infancia y adolescencia.

Los Hogares son espacios que se han ido asumiendo, al menos en el caso mapu-

39. <http://www.conadi.cl/web/galeria8.htm>

40. http://www.politicaspUBLICAS.cl/politicaindigena/2007_MIDEPLAN_Matriz_seguimiento.pdf

che, como territorio mapuche y por ello han avanzado con mucha determinación hacia la idea de auto-gestión de los Hogares lo que ha obligado a procesos de negociación con el estado que entrega recursos para funcionar.

Los Hogares Mapuche Pelontuwe de Temuco, Wiliwen de Valdivia, Hogar Mapuche Mapu Lawen de Padre Las Casas, respondieron a esa realidad y en el tiempo han ido construyendo una demanda de carácter socio-político cultural respecto de los Hogares para los estudiantes de todos los pueblos originarios del país. Uno de los Hogares que ha llevado adelante, en los últimos años, gran parte de la dirección intelectual y socio-política de la movilización estudiantil indígena es el Hogar Pelontuwe de Temuco, conocido como Hogar Las Encinas.

8.3. Hogar y Centro de Desarrollo Sociocultural Mapuche Pelontuwe

La historia de este Hogar refleja la lucha de los estudiantes mapuche por conquistar un espacio de desarrollo personal, estudiantil, social y cultural; expresa la dificultad de conquistar el derecho a las condiciones de estudio, la concepción de que no se trata sólo de tener donde dormir o comer, sino de establecer un territorio mapuche estudiantil desde el cual formarse como che, como persona, estudiar, vivir en comunidad, recuperar y proteger la cultura e identidad colectiva y sumarse a la lucha más amplia de reivindicaciones territoriales, políticas, culturales del pueblo mapuche. Es toda una concepción particular del papel del universitario en la educación de sí mismo y de su pueblo, del compromiso de los estudiantes con la lucha de las comunidades y del pueblo mapuche. El Hogar se levanta sobre la ocupación del antiguo Centro de Capacitación Campesina de INDAP, de calle Las Encinas en Temuco, que hicieron estudiantes mapuche en abril de 1997 para resolver su problema de estadía en la ciudad y que –adelantando la concepción que inspira la movilización– llamaron Hogar y Centro de Desarrollo Sociocultural Mapuche. En Noviembre de 2001 se firma un acuerdo con MIDEPLAN para asegurar la permanencia del Hogar y se entrega el Hogar Mapu Lawen de Padre Las Casas que permite aumentar la oferta de estadía. En Octubre de 2003, la recientemente creada Coordinadora de Hogares Mapuche (CHEM) inicia una gran movilización y logra firmar otro acuerdo con MIDEPLAN sobre Políticas de Hogares y un Proyecto de remodelación. Sin embargo, las negociaciones con el Gobierno Regional de La Araucanía no fructifican (Junio de 2004). En los meses de Agosto y Octubre de 2005 se realiza una larga huelga de hambre estudiantil que culmina cuando el Ministerio de Interior ordena establecer a MIDEPLAN y al Gobierno regional una Mesa de Diálogo que permite recuperar el Proyecto de remodelación del Hogar. En agosto de 2007 se hace entrega del Hogar Pelontuwe (“Lugar desde donde se mira hacia el futuro”) en alusión al antiguo nombre que la Corporación Araucana le dio a un Instituto de Educación Mapuche de finales de los años cincuenta y que funcionó en el mismo lugar. En 1969 el movimiento mapuche confluyó en una Confederación de Sociedades, entre ellas la Federación de Estudiantes Indígenas, que por la vía de movilizaciones lograron varios Hogares, entre ellos la actual casa de Rectoría de la UCT y el local de Las Encinas, sin embargo el golpe militar de 1973 terminó este proceso, eliminó el carácter indígena de los Hogares, entregó a INDAP el de Las Encinas y reprimió el movimiento estudiantil. En consecuencia, el Hogar Pelontuwe recupera un proceso histórico de lucha y autogestión

de la década de los sesenta, interrumpido por la Dictadura militar, pero re-instalado en el mismo territorio de conquista original. Lo que sucede hoy, en la visión de los estudiantes, es la continuidad de un proceso histórico antiguo instalado en el mismo sitio⁴¹.

8.3. Beca Indígena de Residencia

Consiste en un subsidio a la residencia que se otorga a estudiantes que cumplan determinados requisitos académicos e ingresos económicos. Evalúa los antecedentes la Asistente Social de Bienestar Estudiantil, en base a los cuales se otorga el beneficio por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Se postula en los Departamentos de Bienestar estudiantil de los Centros de educación superior. La política de JUNAEB ha sido la de organizar a los estudiantes (entre ellos a los indígenas) entre Hogares y Residencias, pero esto, en las regiones mapuche del sur ha generado una serie de conflictos, pues los estudiantes mapuche consideran que esta división, que los desconcentra físicamente, atenta contra sus posibilidades de organización, formación y búsqueda de demandas colectivas. El gobierno parece preferir el sistema de entregar becas individuales para que los alumnos se organicen, arrienden colectivamente casas y autogestionen su vida, buscando en otros espacios los momentos de encuentro más masivos. En las conversaciones y negociaciones entre estudiantes mapuche y gobierno, este ha sido un punto de la agenda y también de la discusión.

9. Ayuda estudiantil

9.1. Becas

Como en Chile no existe la educación gratuita, el estado ha generado un conjunto de modalidades para financiar la formación de aquellos que no pueden cancelarla directamente⁴². Los alumnos indígenas que pertenecen a los sectores más pobres de la población pueden acceder a esta ayuda estudiantil estatal que, en general, no se opone a la beca indígena (hay estudiantes que combinan varias). Además hay universidades que entregan becas de alimentación o de ayuda a los útiles escolares. Esta es una condición favorable para aquellos estudiantes indígenas sea por su condición de tal o por pertenecer a los grupos más vulnerables; por tanto, la discriminación no está tanto en las oportunidades

41. Información extraída de Folleto de Invitación del Hogar Pelontuwe a la celebración de X Aniversario de Residencia en la Ciudad de Temuco (25 de Mayo de 2007) y de testimonios orales recogidos en el mismo acto.

42 Fondo solidario de Crédito Universitario (Ley 19.287); Beca Bicentenario (ex MINEDUC); Beca Juan Gómez Millas; Beca para estudiantes destacados(as) que ingresen a Pedagogía; Beca para estudiantes hijos(as) de profesionales de la Educación; Beca Nuevo Milenio; Beca Presidente de la República; Crédito con Garantía Estatal (Ley 20.027); Beca Zonas Extremas; Beca Alimentación para Educación Superior; Beca Indígena; Crédito CORFO. (MINEDUC/Portal Ayudas Estudiantiles: www.mineduc.cl).

de ayudas, sino en el acceso y la información respecto de éstas. Hemos estado en Liceos con alta población mapuche en comunas pobres y predominantemente rurales, donde no se entrega esta información a los alumnos de IV enseñanza media, por desconocimiento de los orientadores o docentes sobre ellas o por el prejuicio de que esos alumnos están determinados a no entrar a la Universidad, por tanto -nos dicen educadores- no habría que abrirles expectativas "falsas" que sólo los llevaría al fracaso y frustración.

9.2. Beca Indígena

Este programa se inició en 1991 con el objetivo de entregar un subsidio en dinero a estudiantes indígenas de educación superior. La Ley Indígena 19.253 (1993) la consolida e institucionaliza legalmente. Se rige por el Decreto Nº 52 de 26.01.1995, publicado en el Diario Oficial de fecha 19.04.1995 (y algunas modificaciones posteriores) denominado "reglamento becas indígenas para el año 1995". Se trata de un subsidio anual, que se paga en 2 cuotas para estudiantes de educación básica y media, y en 9 cuotas en el caso de educación superior; y está dirigida a estudiantes de ascendencia indígena, de educación básica y media, matriculados en establecimientos municipales y particulares subvencionados, y de educación superior, matriculados en instituciones reconocidas por el Estado, que posean una situación socioeconómica desmedrada y un buen rendimiento académico. Como Requisitos básicos se exige: 1) Ser de origen indígena, según la Ley Indígena Nº 19.253. La certificación de esta calidad es otorgada por CONADI y 2) Acreditar documentalmente una situación socioeconómica deficiente que justifique la necesidad del beneficio. Es la principal ayuda del estado para estudiantes indígenas.

Cuadro Nº1
Beca Indígena Año 2008⁴³

Nivel	Nº Becas	Miles de Pesos	Pesos por alumno
Educación Básica	18.258	1.536.199	84.000
Educación Media	18.490	3.206.807	173.380
Educación Superior	7.147	3.901.500	545.840 ⁴⁴

La Beca indígena ha ido aumentando su cobertura sistemáticamente año a año y disminuyendo la brecha entre la demanda potencial con la oferta de real de becas. A veces es complementada por los estudiantes con otras ayudas estudiantiles: finan-

43 Requisitos para Educación Básica y Media: 1) Cursar desde el segundo ciclo de Enseñanza Básica (5º Básico). 2) Tener como mínimo nota promedio 5.0 en los niveles de Básica y Media. 3) Tener como mínimo una nota promedio de 4.5 en Educación Superior y nota 5.0 egresado de enseñanza Media. 4) Cursar estudios en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Universidades reconocidas por el Ministerio de Educación, y en Centros Formadores de Personal de las F.F.A.A. y seguridad.

44 El total de M\$ 3.901.500 corresponde a 8 millones 400 mil dólares aproximadamente y la beca por alumno de \$ 545.840 corresponde U\$ 1.166 dólares, ambas calculadas al 25.01.08. Este último valor representa aproximadamente la mitad del costo de una carrera de formación inicial promedio.

cieras, hogares, residencias, alimentación. El que exista un cada vez mejor ajuste entre oferta y demanda plantea que las políticas se deben desplazar en dos sentidos: hacia la enseñanza media a fin de permitir que los estudiantes indígenas mejoren su calidad de formación, rendimiento de notas, puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), con EIB integrada, para aumentar la demanda; la segunda hacia la continuidad, permanencia y egreso de las carreras en menores tiempos. El acceso hoy tiene condiciones más favorables. Un nuevo requerimiento es que los estudiantes aprendan en su formación y egresen como buenos profesionales con identidad cultural y capacidad de vivir interculturalmente en contextos multiculturales. Sin embargo hay una cuestión que preocupa y que los dirigentes indígenas han planteado siempre: el compromiso con sus pueblos y comunidades de los beneficiarios de las becas. El dirigente y consejero aymara de CONADI, Sr. Zenón Alarcón, nos señalaba que de 33.000 becarios el 10% está organizado y que apenas el 2 % habla su lengua originaria; planteaba su preocupación por si la beca -que se reconoce como derecho universal al colectivo indígena- está efectivamente teniendo un impacto en las comunidades, organizaciones y pueblos. Esta es una discusión permanente.

10. Conclusiones

Después de finalizado esta recorrido por la diversidad de manifestaciones que presenta la temática universidad y EIB (que no es lo mismo que Universidad y Pueblos Indígenas) son muchas las conclusiones posibles. Hemos ido presentando a lo largo del texto muchas de ellas, generales y particulares.

Nos queda concluir que no existe una política de educación superior específica para o desde los pueblos indígenas que se aplique en todo el sistema universitario. En efecto, la interculturalidad no es un criterio asumido o principio significativo de ordenamiento de las políticas nacionales o universitarias ni en el conjunto de los currículos de las diversas carreras de pregrado. Las principales acciones tienen que ver con los pueblos mayoritarios, mapuche y aymara, y son menores respecto de los otros pueblos; y el enfoque es más rural que urbano. Hay una cantidad de recursos importantes en aplicación por la vía de ayudas económicas estudiantiles (Becas de diverso tipo, entre ellas la Indígena) que contribuye al acceso y permanencia en el sistema de los cada vez mayores contingentes de estudiantes indígenas que ingresan a la educación superior; sin embargo, aún no se alcanza una relación de participación proporcional entre población indígena y población estudiantil, menos cuando las políticas y programas de acción afirmativa -con algunas excepciones- no se han constituido en una tendencia consolidada, sino que a juicio nuestro, considerando las características y tendencias del sistema de educación superior, ello será cada vez más difícil. Existen algunos programas de acción afirmativa en algunas universidades, con financiamiento externo y aportes de las propias universidades que en sus evaluaciones iniciales son exitosos. La concentración de proyectos, acciones pedagógicas o culturales interculturales o de EIB, se produce en: las áreas de conocimiento de educación y ciencias sociales, universidades de regiones próximas a territorios indígenas, estatales y de Consejo de Rectores; en términos generales es el estado el que marca, directa o indirectamente, por la vía de la

definición de políticas (en Chile hay una alta valoración del sistema educacional y de la sociedad respecto del Ministerio de Educación) y de la distribución de recursos para el financiamiento del sistema, los lineamientos, límites y posibilidades del quehacer académico y formativo universitario. Se implementan procesos de producción y difusión de conocimientos que circulan en ámbitos restringidos a los académicos preocupados por la temática, que privilegian académicamente la investigación clásica (aquella que responde a los paradigmas cuantitativos o cualitativos pero que no son Investigación Acción Participativa). Desde el punto de vista de los gobiernos universitarios, la institucionalidad no favorece los procesos de participación interna afectando el ejercicio de decisiones por las organizaciones de estudiantes indígenas en modalidades institucionales. La lucha de los jóvenes por los Hogares ha catalizado parte de la demanda por educación superior, con resultados diferentes según la capacidad de movilización social entre mapuches y otros pueblos, pero que han sido concebidos bajo una lógica de formación de la identidad, condición para el aprendizaje, resistencia y recuperación cultural y apoyo al movimiento indígena mayor.

La EIB y la interculturalidad en las Universidades se mantiene ya sea por el esfuerzo disperso de algunos académicos, en algunas partes por la presión social interna de organizaciones estudiantiles y externa de la sociedad indígena local (incluidos los Hogares de Estudiantes Indígenas), por la respuesta universitaria a través de programas de acción afirmativa o de aprovechamiento de la ayuda estudiantil estatal, por la opción de post-graduación que ofrecen algunos programas, o por una cierta inercia institucional de algunos institutos o instancias. Sin embargo, la presión del sistema de financiamiento asociado a indicadores que restringen los campos de investigación y publicaciones, la orientación generalizante y homogenizante de las políticas públicas, la falta de privilegio respecto de las Universidades estatales por el propio estado, la reorientación de la acción social estudiantil de las Universidades a las comunidades y organizaciones externas, el énfasis de la demanda indígena por temas territoriales y de desarrollo, entre otras, son condiciones que hacen mirar las tendencias a futuro con preocupación respecto de la interculturalidad y la EIB, salvo que sucedan hechos que modifiquen tendencias (como la forma que asuma la Ley de educación superior o los resultados de una nueva instancia creada por el estado para definir políticas y programas respecto de los pueblos indígenas: el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas).

Es importante que en la discusión de la Ley de educación superior se integre al menos como principio esta temática y el reconocimiento a que lo que indica la Ley Indígena y los Tratados Internacionales como derecho a la educación se extienda a las Universidades no sólo como derecho al acceso o permanencia, sino también a que el conocimiento de los pueblos que consideren pertinente, sea considerado en la formación general. Que la inter y multiculturalidad se asuma tanto en la docencia, como en la investigación y en la política y gestión universitaria. Esto lleva también a una discusión sobre la docencia e investigación bajo la relación actual asimétrica y el camino hacia un diálogo intercultural de saberes de los paradigmas científicos dominantes en el sistema universitario y en las comunidades (no ha sido el tema de esta presentación pero es una cuestión de alta relevancia que queda sometido a discusión próxima).

Es necesario democratizar la gestión de las Universidades del Consejo de Rectores (estatales y privadas de interés público), considerando los aportes estatales (por

tanto de la sociedad) a través del establecimiento de modalidades de participación tripartita que incluya criterios de diversidad y representación, a lo menos étnicas y de género. Esta es condición de éxito de cualquier posibilidad de desarrollo sustentable de políticas de equidad, calidad, pertinencia e interculturalidad por la posibilidad que ofrece de construir y controlar estamentalmente políticas y programas académicos, de gestión o de inversión.

Creemos que es importante que, entre los criterios que permiten determinar la acreditación de carreras de pre y postgrado, así como de Universidades, se incluya el criterio de programas de acción afirmativa y se considere particularmente la condición indígena. De igual modo, en los concursos de FDI a los que se presentan los estudiantes deben utilizarse criterios semejantes.

Hay una cuestión que aparece cada vez más crítica y es la de demostrar, a través de indicadores de evaluación verificables, que invertir y desarrollar programas de educación intercultural en la educación superior tiene efectivamente rentabilidad y consecuencias positivas en lo social, cultural, académico e incluso financiero. Que permite logros interculturales, formación integral, ampliación de campos y contenidos de conocimiento. Esta tarea de diseñar indicadores de evaluación de la EIB en educación superior es un desafío actual, condición de instalación de políticas y programas.

Los caminos por recorrer para alterar tendencias opuestas al desarrollo de la EIB en la Universidad estarán determinados por las definiciones institucionales y políticas del estado y de los gobiernos universitarios, por la demanda de educación superior que los movimientos indígenas realicen, y también por el carácter movilizador de los pueblos y estudiantes indígenas en alianzas con otros sectores estudiantiles (sociales, culturales y políticos), organizaciones de académicos y de funcionarios y docentes específicos.

11. Bibliografía

- Brunner, José Joaquín (2005): *Guiar el mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago: Escuela de Negocios Universidad Adolfo Ibáñez. Versión electrónica: www.uai.cl
- Catriquir Colipan, Desiderio (2007): "Formando Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapunche: un modelo reflexivo de análisis". En: Teresa Durán Pérez, Desiderio Catriquir Colipan y Arturo Hernández Salles, *Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos Culturales y Patrimonio Educativo Mapunche*. Volumen II, pp.227-246. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Claro, Magdalena (2005): *Acción Afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación Equitas.
- Fundación Equitas (2005): Boletín Nº 5, marzo. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Fundación Equitas (2005): Boletín Nº 6, julio. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- González Plitt, María Elena (2007): "Proyecto Rüpü: un Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuches". En: Juan Ansion y Fidel Tubino (edit.), *Educar en ciudadanía intercultural*, pp.141-168. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Huenchullán Arrué, Carolina (2007): "La institucionalización de la educación intercultural en Chile: contexto, situación actual y desafíos". En: Teresa Durán Pérez, Desiderio Catriquir Coilpan y Arturo Hernández Salles, *Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos Culturales y Patrimonio Educativo Mapunche*. Volumen II, pp. 207-226. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Martínez, Diego; Carmen Montecinos, Irmela Neu; Tarcila Rivera y Antonia Agreda (2003): *Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Control de Avance del Proyecto 10/2000-9/2003*. Cochabamba: PROEIB-Andes.
- PNUD y Ministerio de Educación de Chile (2005): "Expansión de la Educación Superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad". *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*, Nº10, Santiago de Chile.
- Williamson, Guillermo (2006a): "En un mundo globalizado e intercultural: la acción afirmativa en educación superior". En: Pamela Díaz-Romero (edit.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior-Perú*, pp.84-110. Perú: Fundación Equitas/ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Williamson, Guillermo (2006b) "Gobierno Universitario: democratización para una acción afirmativa más eficaz". En: Pamela Díaz-Romero (edit.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior-Perú*, pp. 293-320. Perú: Fundación Equitas/ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Williamson, Guillermo (2007): "Acción Afirmativa en Educación Superior: dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de Globalización". *Ciencias Sociales On Line*, Vol. IV Nº 1, marzo, pp.77-101. Viña del Mar: Universidad de Viña del Mar-Chile. <http://www.uvm.cl/csonline/>
- Williamson, Guillermo (2008): "Formación Técnica de Jóvenes y Adultos Indígenas". *Revista Az*, enero. México. Versión electrónica: <http://www.revistaaz.com/>
- Williamson, Guillermo y Patricia Gómez (2004): "Gestión Participativa en Educación-Ke lluwün". En: Nerio Neirotti y Margarita Poggi, *Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, pp.254-278. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Ensayos

Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador*

Intercultural, indian nationalities, universities and political processes in Ecuador

Patricio Guerrero Arias**

Resumen

El presente artículo busca evidenciar la interculturalidad como resultante de los procesos de lucha por la existencia de las nacionalidades indígenas del Ecuador, es por tanto no una propuesta que surge de la academia (de la Universidad), sino del acumulado de la lucha social, la misma que le impone a la sociedad y, por tanto, a la academia (a la Universidad) la necesidad de considerar las dimensiones políticas de la diversidad, la diferencia y de la interculturalidad.

Palabras clave: interculturalidad, "poder dentro de", insurgencia simbólica, diversidad/diferencia, colonialidad, poder/saber/ser, horizonte civilizatorio

Abstract

The present article intends to demonstrate the interculturality as a result of struggle processes for the existence of the indigenous nationalities of Ecuador. It is therefore not a proposal that arises from the academy (of the University), but from the social struggle, the same that demands from the society and, therefore, the academy (to the University) the necessity to consider the political dimensions of the diversity, the difference and the interculturality.

Key words: interculturality, "power within", symbolic insurgency, diversity/difference, coloniality, power/to know how/to be, civilizatory horizon

* Recibido: junio 2008. Aceptado: julio 2008.

** Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. E-mail: epguerreroa@yahoo.es

1. A modo de entrada

La necesidad de la construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad y en el respeto a la diferencia, constituye sin lugar a dudas, en realidades como las de nuestro continente, uno de los temas centrales de discusión actual, no solo de importancia teórica y académica, sino sobre todo política, pues es un requerimiento para la supervivencia pacífica de nuestras sociedades y para la perspectiva de construcción de otros horizontes de existencia.

La interculturalidad no es solo un tema de moda, o que tenga importancia únicamente académica o epistémica; no es una categoría teórica que emerge desde los centros académicos, sino que por el contrario en realidades como las del Ecuador, y otros pueblos de Abya-Yala como Guatemala y Bolivia, la interculturalidad emerge como respuesta política de pueblos que históricamente han sido vistos como clandestinos y hoy se erigen gracias a su propia lucha por la existencia como pueblos con destino; la interculturalidad no es una cuestión que interesa únicamente a los indios, es un tema de profunda importancia social y política que interpela al conjunto de la humanidad y a todos los sectores de la sociedad, puesto que la posibilidad de su construcción se vuelve un requerimiento para la supervivencia pacífica de nuestras sociedades y para garantizar sus perspectivas de futuro.

El presente trabajo busca hacer una breve reflexión sobre la interculturalidad como resultante de los procesos de lucha de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades indias por la existencia, y como esta es asumida por la universidad en el caso del Ecuador. Finalmente propone algunas reflexiones, que generalmente se descuidan cuando se discute sobre ella, pues lo que queremos es mostrar a la interculturalidad como un horizonte para la descolonización de la vida.

2. "Poder dentro de": larga duración, insurgencia de las nacionalidades indias e interculturalidad

No se puede entender el potencial político e histórico de la lucha y las propuestas de las nacionalidades indígenas como la interculturalidad, si no vemos que estas son el resultado del acumulado de la lucha social por su existencia, de un proceso de larga duración que se inicia en el momento mismo de la conquista; pues así como ha sido un continuum histórico la implementación de la matriz colonial de poder desde la constitución del sistema-mundo capitalista con la conquista de América, ha sido también un continuum histórico las luchas de resistencia e insurgencia por la descolonización de la vida de los pueblos indios de nuestro continente.

En el caso del Ecuador, la historia de las nacionalidades indias, es la historia de sus luchas contra la dominación y la muerte, es la historia de sus luchas por la reafirmación de la vida, luchas que se inician desde el momento mismo en que se da la presencia de los conquistadores. Así en 1533, Rumiñahui lidera la primera guerra de liberación con el objetivo de expulsar a los conquistadores, llegando al punto de quemar Quito para que ésta no quedara en manos de los españoles. Jumando, líder espiritual, lideró las rebe-

liones indígenas en la Amazonía en 1578. Daquilema, en la época republicana, conduce el levantamiento de los indígenas del Chimborazo contra el gobierno conservador que mantenía las mismas condiciones de dominación coloniales. Todo el periodo colonial está plagado de rebeliones, levantamientos, insurrecciones de los indios; luego durante las luchas de la independencia, en los levantamientos durante la etapa republicana y en los últimos procesos de lucha contra la globalización neoliberal y contra la firma del T.L.C., la lucha de las nacionalidades indias ha sido una constante histórica. El horizonte político de los pueblos indios es en consecuencia, el resultado de un proceso de larga duración de la lucha social, y cuyo potencial se explica por la dimensión espiritual y política de un “poder dentro de” (Lao-Montes, 2005) que, a lo largo de su lucha por la vida, les ha permitido constituirse como una subjetividad política colectiva, como sujetos políticos e históricos, cuya acción y presencia evidencia la constitución de un doble poder que pone en crisis la actual estructura institucional en la que se sustenta el Estado-Nación, y que cuestiona no solo las bases en que se sustenta ese poder, sino el modelo civilizatorio dominante que ha sido su fundamento, y le plantea a la sociedad, y a la humanidad, la perspectiva de una propuesta de sociedad y civilización diferente.

Una situación cualitativamente diferente en el carácter de la lucha social, se evidenció en el levantamiento indígena de 1990, así como en la insurrección del 21 de enero del 2000 y en el levantamiento indígena del 2001, no solo porque la acción colectiva provocó una ruptura del orden político dominante, sino porque reforzó las dimensiones históricas de sus actores protagónicos, fundamentalmente las nacionalidades indígenas. En este sentido la lucha de las nacionalidades indias muy bien podría verse como la posibilidad de dar a luz un nuevo horizonte ético político, de civilización y de existencia, como acto de creación colectiva en perspectivas de la descolonización del poder y de la vida, que es como es concebida la interculturalidad.

Todo esto es la evidencia de que estamos viviendo un proceso de insurgencia material y simbólica, a través del cual se está construyendo un distinto sentido de la lucha social y política. Una enseñanza importante de estos procesos, es que el análisis de las luchas sociales no puede hacerse únicamente desde las dimensiones de lo político, sino que se hace necesario ver las dimensiones culturales, simbólicas, espirituales, rituales, considerar los imaginarios, el mundo de las representaciones, de las acciones y los universos de sentido de las subjetividades políticas colectivas y las afectividades de los actores que son parte del proceso de construcción de una forma distinta de hacer historia.

3. La interculturalidad como horizonte para parir otros mundos posibles desde el poder insurgente de la diversidad y la diferencia

Un aporte innegable del proceso de insurgencia del movimiento indígena, es haber logrado imponer a un Estado (el de Ecuador) claramente homogeneizante -que históricamente ha negado la existencia y el derecho de la diversidad y la diferencia, o que al reconocerla formalmente ha buscado asimilarla al proyecto dominante, pero siempre

en condiciones de marginalidad- el reconocimiento de la innegable existencia de una rica diversidad al interior del país; pero además, ha posibilitado la incorporación de esa diversidad a la lucha social y ha buscado que su horizonte político intercultural de sociedad, de respuestas a las demandas de esas diversidades sociales; es ahí donde radica la importancia y diferencia de la propuesta de interculturalidad de las nacionalidades indias con relación a los proyectos de otros actores sociales.

El reconocimiento de la riqueza de la diversidad, de la pluralidad y de la diferencia, a pesar de haber existido siempre, es un hecho reciente, resultante no de las reflexiones académicas posmodernas, sino de la acción socio-política, de un "poder dentro de", de actores sociales hoy constituidos como sujetos políticos e históricos que, durante un largo proceso de acumulación histórica, dejan de ser simples "pueblos claudes" para pasar a ser "pueblos con destino" que se autodefinen y demandan su reconocimiento como Nacionalidades y Pueblos diferentes, lo que les ha permitido ir constituyéndose en una fuerza social que es innegable, así como ir ganando espacios de representación política y de poder antes negados, pero sobre todo ir proponiendo al conjunto de la sociedad un horizonte intercultural de sociedad futura, que no solo interpela al conjunto de la Nación-Estado, sino al modelo civilizatorio sobre el cual se ha erigido, y que plantea un modelo de sociedad, un horizonte civilizatorio diferente, que se muestra como la posibilidad para superar la situación de atraso, dominación y miseria en la que históricamente han vivido, y que busca se reconozca y legitime la existencia de esa diversidad y pluralidad, de su derecho a la diferencia y garantice la convivencia pacífica con esa diferencia.

Los levantamientos indios y las insurrecciones de las diversidades que han motivado, ponen por lo tanto también en crisis el modelo homogeneizante del poder dominante, sustentada en el imaginario de la razón de occidente que se erigió como un modelo único de hacer humanidad y que se mostraba como expresión suprema de la razón, modelo civilizatorio marcado profundamente por la barbarie, la violencia y el despojo y que ha priorizado siempre el capital sobre la vida, características estructurales de un modelo civilizatorio que ha entrado en una profunda crisis, pues ofrece pocas posibilidades presentes y futuras para la vida.

La insurgencia material y simbólica de las nacionalidades indias muestra claramente la conclusión de que el ideal de la sociedad capitalista occidental es un modelo más de sociedad entre muchos otros mundos posibles y diferentes. Hoy vivimos un proceso en el cual ya no es posible mantener perspectivas de humanidad homogeneizantes, de centralidad absoluta, pues ello violenta uno de los principios y derechos humanos y cósmicos básicos y que ahora defienden las diversidades del mundo, el derecho a la diferencia, lo que ha contribuido a ampliar la crisis y deslegitimación de modelos universalistas como la propia democracia occidental.

Lo que actualmente vivimos es un proceso de crisis de una concepción lineal y homogeneizante de la historia, así como la caída de los modelos uniformadores que no han podido evitar la insurgencia de las diversidades sociales, que a permitido que las llamadas "minorías", "subculturas" o "contraculturas" encuentren espacios de organización y de acción que echan por tierra el imaginario de una racionalidad basada en la centralidad de la historia; la misma que ahora enfrenta la insurgencia de diversas racionalidades y lógicas locales, regionales, étnicas, generacionales, sexuales, de géne-

ro, religiosas, ecológicas, estéticas, etc., que recuperan la palabra y que ya no pueden ser silenciadas, y reivindican su derecho a ser reconocidas y respetadas en su diferencia; pero que sobre todo demuestran que son múltiples las formas de hacer sociedad, de construir humanidad. Es por eso que creemos, que actualmente estamos viviendo un evidente momento de insurrección de las diversidades sociales que, para ampliar los alcances de sus propuestas y sus luchas, tienen que sustentarse en un proceso de insurgencia simbólica, material, espiritual, que es lo que da a sus luchas mayor razón, contenido y perspectiva.

4. La interculturalidad no es una categoría académica sino un proceso político

Es en este contexto histórico que debe verse el surgimiento de la interculturalidad, pues esta constituye una propuesta social, política y civilizatoria que emerge desde el potencial insurgente de pueblos que han vivido y sufrido la colonialidad del poder, del saber y del ser en sus propios cuerpos y subjetividades; surge como resultado del acumulado de las luchas sociales e históricas por la existencia que han estado llevando adelante las nacionalidades indias y los pueblos negros en el Ecuador, y es justamente por eso, que la interculturalidad se presenta como la posibilidad para la construcción de un horizonte civilizatorio y de existencia del "otro".

La universidad ecuatoriana, como casi siempre, llega siempre tarde a los procesos de la historia, puesto que la academia camina a un paso más lento que la vida; sin embargo es todo ese proceso histórico al que hacíamos referencia anteriormente, el que le impone a la academia la necesidad no solo de transformar sus dimensiones teóricas y metodológicas, sino sobre todo sus prácticas éticas y políticas. Por ello, la interculturalidad empieza a ser motivo de una tibia preocupación en la academia ecuatoriana después del levantamiento indígena de los noventa, puesto que este acontecimiento sacudió toda la sociedad en su conjunto y la academia no podía quedarse fuera de este proceso.

Sin embargo, antes de este acontecimiento, se pueden ya encontrar experiencias de la búsqueda de la construcción de una educación desde los propios universos de su cultura. Así Dolores Cacuango, líder espiritual y política del pueblo indígena del Ecuador, fundadora de la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) en 1934, ya se plantea la cuestión de la educación en lengua kichwa para enfrentar el modelo monolingüe hegemónico, lo que dará lugar a la formación de las primeras escuelas indígenas en Cayambe en 1945; de igual manera otra líder indígena de trascendencia histórica, Transito Amaguaña, realiza acciones de lucha en búsqueda de una educación en su propia lengua.

En la década de 1950, dos organismos que se constituyen en brazos ideológicos del imperio norteamericano son conscientes de la importancia estratégica de trabajar desde la educación y con los pueblos indígenas. De esta manera, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) empieza a organizar algunas escuelas en el oriente y en la sierra con el fin de estudiar las lenguas indígenas, así como la Misión Andina que promueve la

“educación rural”. Las dos con claros fines ideológicos y desde una clara visión asimilacionista y civilizadora.

En la década de 1960 surgen, con el apoyo de la Iglesia Católica, las primeras experiencias de educación radiofónica. Se crean las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba y Tabacundo, la Radio Escuela de Pichincha, y el Sistema de Escuela Radiofónica de los Centros Shuar en Morona Santiago, destinadas a la educación de adultos, en especial de la población indígena desde una tendencia bilingüe, pues se educaba en sus propias lenguas maternas y en castellano.

De igual manera, como resultado de la lucha por la tierra, y del proceso de insurgencia que estaba ya emergiendo en 1973, los líderes indígenas de la zona de Zumbahua (Josefino Ante, Francisco Pastuña, Feliciano Sigcha y Manuel Guamangate) se plantean la necesidad de avanzar en la lucha por la tierra, en la recuperación de la palabra y crear una escuela con rostro propio. Es así como en 1976, con apoyo de la Comunidad Salesiana que a través del Colegio Don Bosco, hoy actual Universidad Politécnica Salesiana, venía trabajando en proyectos de educación, se crea la primera “escuelita indígena” en una choza de los fríos paramos de Cotopaxi, que dará inicio luego a lo que llegara a constituirse en el SEIC (Sistema de Escuelas indígenas de Cotopaxi) aunque desde una perspectiva de educación bilingüe bicultural.

La experiencia de las escuelas indígenas de Cotopaxi, es continuada también en Bolívar en las comunidades de Simiatug, pero dirigido por sus propios actores, así como en la provincia amazónica del Napo a cargo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE). En la década de los 80 se implementa con la Universidad Católica el proyecto educativo MACAC, que habla de una propuesta intercultural de educación para niños indígenas, y se inicia programas de educación bilingüe intercultural para comunidades kichwas con la cooperación Alemana GTZ; estas experiencias pueden verse como las semillas de la presencia de la interculturalidad en la educación y en la universidad.

El antecedente previo a la construcción de la interculturalidad, es el de biculturalismo, que emerge también desde las propuestas indígenas en demanda de una educación desde sus propios universos culturales y lingüísticos. El Estado asume una política de bilingüismo en la educación, pero que en la práctica se hacía desde una perspectiva civilizatoria que buscaban abrir procesos de integración y asimilación a la cultura dominante; pero solo será a partir de la década de los 80 que los pueblos indígenas empiezan a hablar de interculturalidad como una propuesta política que emerge desde sus propios procesos de lucha por la existencia. Ante la innegable fuerza de las nacionalidades indígenas, el gobierno crea en 1988 la Dirección Nacional de Educación Indígena (DINEIB) bajo el control de las organizaciones indígenas, que desde sus inicios aparece, por un lado, como un escenario de lucha de sentidos en donde el gobierno busca mantener el modelo bicultural asimilacionista y civilizador, y por otro, en donde las organizaciones indígenas plantean la propuesta de un sistema de educación intercultural; sin embargo hasta el presente la DINEIB sigue teniendo dificultades en concretar esta propuesta en esa última perspectiva.

Después del levantamiento indígena de 1990, que evidencia el potencial político e histórico de las nacionalidades indias en el conjunto de la sociedad ecuatoriana, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), propone la inter-

culturalidad como uno de los ejes vitales de sus mandatos y políticas de su Plan de Gobierno en la perspectiva de la construcción del Estado Plurinacional; desde entonces la interculturalidad se vuelve un discurso que atraviesa toda las gramáticas sociales y culturales y por tanto las universidades.

La actual Universidad Politécnica Salesiana, a través de la Escuela de Antropología Aplicada, ya venía trabajando desde la perspectiva de una mirada que considera la dimensión política de la cultura, de la diversidad y la diferencia, buscando responder al proceso de insurgencia material y simbólica de las nacionalidades indias: Por ello realiza una serie de talleres, encuentros seminarios, en los cuales se plantea como eje la cuestión de la interculturalidad desde su potencial político (véase: De la Protesta a la Propuesta. Memorias de los Talleres de Antropología Aplicada, 1996/1997). Posteriormente, esta misma Escuela, ante la necesidad de debatir el sentido político de la interculturalidad, organiza en 1999 el Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada con el nombre de "Dialogo Intercultural" (ver: Reflexiones sobre interculturalidad. Documento preparatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada, 1999; Dialogo Intercultural. Memorias del Primer Congreso de Antropología Aplicada, 2000).

La interculturalidad pasa a ser más que un tema académico, para constituirse un eje del debate político en las universidades, apareciendo publicaciones¹ y una serie de eventos que debaten la interculturalidad desde diversas perspectivas. Actualmente casi todas las universidades del país tienen la interculturalidad como un eje de sus propuestas académicas, algunas debaten al respecto desde perspectivas instrumentales, mientras otras buscan entenderla desde su potencial político y epistémico.

La Universidad Politécnica Salesiana ha venido trabajando desde hace mucho tiempo en procesos de educación intercultural, resultado del cual sigue funcionando con mucha fuerza el Sistema de Esuelas Indígenas de Cotopaxi, que ahora abarca todo el proceso de formación desde las guarderías indígenas hasta la universidad, teniendo como eje la interculturalidad. La Universidad de Cuenca mantiene un programa a nivel de licenciatura y maestría de interculturalidad para estudiantes de diversas nacionalidades indígenas del Ecuador. La Universidad de Bolívar a través de la Escuela de Educación y Cultura Andina, tiene la interculturalidad como eje. También la Universidad Andina Simón Bolívar tiene en sus programas de maestría cursos específicos sobre interculturalidad, y cuenta además con el Taller Intercultural en el que participan docentes y estudiantes de los programas de maestría y doctorado de Estudios Culturales.

Como consecuencia del proceso de insurgencia de las nacionalidades indígenas y de los pueblos negros, cuya presencia política e histórica demandaba la formación de cuadros de sus propias organizaciones, abrió posibilidades de una presencia significativa de los mismos actores históricamente subalternizados en las universidades, y es así como el CODENPE (Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador) y la Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana realizaron un convenio el año 1998 para la formación de antropólogos dirigido para estudiantes de diversas nacionalidades indígenas y de pueblos negros del Ecuador. Este acontecimiento tuvo

1. Véase las publicaciones que con el nombre de Estudios Interculturales comienza a editar la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad de Bolívar.

una importancia política trascendental, puesto que por primera vez en América Latina fueron las propias organizaciones indígenas y afroecuatorianas, en forma colectiva, las que buscaron entender desde sus propios universos de sentido el potencial político que la cultura había tenido en sus procesos de resistencia e insurgencia a lo largo de la historia de su lucha por la vida, y es por ello que se plantearon como un objetivo no tanto académico, sino político, el dejar de ser los tradicionales "objetos de estudio" de la antropología para constituirse en sujetos que la descolonicen, de este modo propusieron apropiarse de sus herramientas no solo para leer al otro como tradicionalmente ha hecho esta disciplina, sino también para leerse a sí mismos, abriendo así todo un proceso que desde la discusión de la interculturalidad ve su potencialidad política como un horizonte para la descolonización no solo de la antropología, de la academia y las universidades, sino sobre todo de la propia vida.

Lamentablemente esta experiencia no pudo culminar con éxito pues actualmente son muy pocos los alumnos que quedan de ese proceso, dado que la Escuela de Antropología no pudo responder al reto de dar respuesta de forma diferenciada a lo que demandaba las exigencias políticas de la propia diversidad y diferencia, y además porque terminó el financiamiento para las becas de los estudiantes por parte de los organismos multilaterales que los financiaban. Actualmente la Universidad Politécnica Salesiana acaba de crear el Centro de Estudios Interculturales como un espacio para el debate entre académicos, estudiantes y sociedad, en la perspectiva de dar respuestas concretas al proceso de construcción de la interculturalidad.

Una experiencia muy importante que emerge desde los propios actores indios, en la perspectiva de construir una Universidad desde el potencial epistémico y político de su cultura pero que hace de la interculturalidad su eje vital, es la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, que se constituye originalmente como propuesta de las propias nacionalidades indias a través de la CONAIE. Los objetivos de esta Universidad son hacer de la interculturalidad no solo un eje académico, sino sobre todo político y así aportar al proceso de descolonización del saber en el que todavía se mantiene la academia, e incorporar el potencial de las sabidurías indígenas para que entren a dialogar con los saberes occidentales.

La interculturalidad como propuesta política emergida desde los actores indios, es igualmente un eje clave de los gobiernos locales indígenas, los mismos que como el caso del de Otavalo, Cotacachi, Saquisilí y Guamate, están llevando adelante procesos de educación intercultural en convenio con Universidades o mediante la creación de sus propios centros de sabiduría o Amauta Wasis. Es interesante en este sentido la participación de la Universidad Andina Simón Bolívar a través del Taller Intercultural con los gobiernos de Cotacachi y de Otavalo, así como la de la Universidad Politécnica Salesiana con las Comunas Negras de San Lorenzo apoyando la formación en la Escuela de Líderes Cimarrones, y actualmente con las organizaciones parroquiales de la provincia de Pichincha.

6. A modo de cierre

La lucha de los pueblos indios en el Ecuador se inicia desde el momento mismo de la conquista, es ese acumulado de la lucha social por la vida la que las constituye como

pueblos con destino y hace posible su autodefinición como nacionalidades. Es este proceso el que hace posible la emergencia de la interculturalidad como una propuesta política que busca enfrentar la colonialidad del poder, del saber y del ser aún vigentes. La interculturalidad se muestra, por tanto, como un horizonte no sólo de transformación social, sino del modelo civilizatorio y de existencia dominante.

Es el proceso abierto por la insurgencia material y simbólica de las nacionalidades indígenas del Ecuador, la que le impone a la Universidad la necesidad de empezar a debatir la interculturalidad desde perspectivas políticas, especialmente a partir del levantamiento indígena de 1990 en el que se reafirma frente al conjunto de la sociedad la dimensión política e histórica de la nacionalidades indias. Desde entonces, la interculturalidad será tema de debate en las universidades y en el conjunto de la sociedad. Actualmente todas las universidades del país, con distinto matices, hacen de la interculturalidad un eje de sus propuestas académicas.

El mayor aporte de las nacionalidades indias, es mostrar la interculturalidad como un horizonte para la descolonización de la vida.

Finalmente, creemos que se hace necesario que las organizaciones y quienes estamos luchando por la construcción de sociedades interculturales, revolucionemos nuestro ethos, liberemos nuestras subjetividades, para que podamos llenar de vida nuestras prácticas y discursos. Lo que sigue siendo un difícil reto no solo político, sino sobre todo ético, es empezar a reconocer más críticamente como la colonialidad del poder, del saber y del ser, no son exterioridades presentes en los otros, o que solo se expresa en el poder, sino que están muy presentes en nosotros, que atraviesan nuestros pensamientos e imaginarios, nuestras subjetividades, nuestros cuerpos, nuestras prácticas de vida cotidiana; no es suficiente hablar y cuestionar lucidamente desde la academia y la teoría la colonialidad del poder, del saber y del ser, si en la vida cotidiana, con nuestra(o) compañera(o), con nuestras(os) hijas(os), tenemos actitudes que nos hace reproductores de dicha colonialidad; una evidencia de aquello es como la colonialidad de la afectividad sigue impidiendo la presencia de la ternura, de la sensibilidad, de la poética de la vida en las relaciones cotidianas, familiares, sociales, profesionales, así como en las universidades que continúan negándose a matricular la ternura; por eso la afectividad sigue ausente aún en las reflexiones de un pensamiento que se plantea como descolonizador; para aportar a un verdadero proceso de descolonización, el reto que tenemos es comprender que la descolonización del saber y del ser debe empezar primero por nosotros mismos, lo que implica hacer una radical interpelación no solo del sentido de lo que hacemos (Lander, 2005), sino sobre todo de cómo en la cotidianidad tejemos la existencia para empezar a corazonar no solo la academia, la teoría, sino sobre todo la propia vida.

Quizás, la sencillez de este hermoso relato nos ayude a entender que la construcción de una sociedad, de una humanidad intercultural, implica que antes de querer transformar el mundo, o la academia, debemos primero, transformarnos a nosotros mismos:

“Un exitoso hombre de negocios nunca había jugado con sus hijos, pues decía que no podía perder el tiempo en cosas que no fueran productivas y rentables, por ello se dedicaba a tiempo completo a hacer dinero y para compensar sus ausencias, les regalaba todo lo que le pedían.

Un día que llegó a su casa, su esposa le dijo que tendría que ausentarse unos tres días para cuidar a su madre que había caído enferma y que por lo tanto debía hacerse responsable de cuidar a sus pequeños hijos en ese tiempo.

Y ahora yo que voy a hacer con esos monstruos, ellos solo piensan en jugar y yo no tengo tiempo para eso, que desgracia, justo ahora que estoy por concretar un importante asunto de negocios que me dará muchas ganancias, no voy a desperdiciar mi tiempo en juegos dijo el empresario muy enojado, pues pensaba que esos tres días iban a ser terribles, porque los guambras solo querían jugar, pues siempre le pedían que jugara con ellos, lo que le ponía de mal humor.

Pensando que hacer para que los niños se mantuvieran ocupados esos tres días y pudieran dejarlo tranquilo para realizar sus negocios, mientras ojeaba una revista de turismo encontró un mapa del mundo en el que se hallaban graficados todos los países con sus banderas, capitales, ciudades, montañas, ríos, océanos, llanuras, selvas, con sus características geográficas, culturales, políticas, turísticas, pintadas en diferentes colores; era un mapa del mundo muy complejo; entonces se le ocurrió inventar un juego, y pensó que podía utilizar el mapa, para hacer un rompecabezas y se puso a recortar el mapa en pequeñísimos pedazos a fin de hacer un rompecabezas lo más complicado posible, a fin de que los niños se pasaran todo el tiempo que iba a tardar su esposa intentando reconstruir ese complicado mundo, y él podría aprovechar su tiempo en cosas más productivas. Aliviado pensó – con este rompecabezas los guambras (niños) me dejarán de molestar no solo por tres días, sino por tres semanas, pues, reconstruir este mundo si va a estar complicado.

Una vez terminado de recortar el rompecabezas, llamó a sus pequeños hijos y les dijo:

—A ver muchachos, si ustedes son capaces de reconstruir el mundo que está en este rompecabezas, les daré de premio cualquier cosa que ustedes me pidan, vayan a trabajar inmediatamente.

El empresario muy contento por la brillante idea que se le había ocurrido, se encerró en su oficina para continuar haciendo sus negocios, puesto que sabía que el tiempo es oro y ya en la elaboración del rompecabezas había perdido un tiempo muy valioso y por lo tanto mucho dinero.

Después de haber trascurrido apenas un cuarto de hora, los niños fueron contentos donde su papá a decirle que ya habían terminado y le indicaron el rompecabezas con el mundo perfectamente reconstruido.

—¿Pero cómo es posible que hayan podido reconstruir el mundo tan rápidamente?, les preguntó el padre que no podía creer lo que esta viendo.

—Es muy sencillo papá -respondió el hijo más pequeño-. Cierto es que al principio estaba muy difícil reconstruir el mundo, pero luego nos dimos cuenta que por detrás del mapa del mundo había dibujado un ser humano, entonces nos fue más fácil primero reconstruir el ser humano, y así solito se reconstruyó el mundo.

Bibliografía

- Escuela de Antropología Aplicada (1996/1997): *De la Protesta a la Propuesta. Memorias de los Talleres de Antropología Aplicada*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Escuela de Antropología Aplicada (2000): *Dialogo Intercultural: Memorias del Primer Congreso de Antropología Aplicada*. Quito: Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, Patricio (2007): "La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura". En: *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Asunción-Paraguay: FONDEC.
- Lander, Edgardo (2005): *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lao-Montes, Agustín (2005): *Pariendo una globalización sin dominación: Políticas y pedagogías descolonizadoras*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Reflexiones sobre interculturalidad. Documento preparatorio del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada (1999). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

No una sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina

Not one but many citizenships: a reflection on Peru and Latin America

Fidel Tubino**

Resumen

En el presente artículo se pone en confrontación tres concepciones de ciudadanía vigentes en el contexto latinoamericano. La concepción comunitarista de ciudadanía que en América Latina se la reconoce como "ciudadanía indígenas", la concepción de ciudadanía del culturalismo liberal que reclama derechos especiales de corte proteccionista y que se halla incorporada en varias de nuestras legislaciones y la concepción intercultural de ciudadanía que aboga por la inclusión de la diversidad en la vida pública.

Palabras clave: ciudadanía, interculturalismo, multiculturalismo, bilinguismo

Abstract

In the present article we confront three current conceptions of citizenship in the Latin American context. The comunitarist conception of citizenship that in Latin America is identified as "indigenous citizenships", the conception of citizenship of the liberal culturalism that demands special right of protectionist style and which is an integral part of our legislations and the intercultural conception of citizenship that pleads for the inclusion of the diversity in the public life.

Key words: citizenship, interculturalism, multiculturalism, bilingualism

** Pontificia Universidad Católica del Perú. E-mail: ftubino@pucc.edu.pe

Este trabajo fue presentado como ponencia, en una versión anterior, en el Foro Internacional Educación, Ciudadanía e Interculturalidad organizado por la Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador, en julio de 2007.

1. Introducción

En Perú la Educación Bilingüe Intercultural tiene aún un marcado sesgo lingüístico. Aún no se sabe bien qué es “lo intercultural” de la EBI y menos aún como aterrizarlo en el aula. La importancia que se le otorga a lo bilingüe (léase, a la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna) es desproporcionada. Y la educación en ciudadanía desde un enfoque intercultural -que tanta falta nos hace- está ausente de las realizaciones prácticas de la EBI.

Por otro lado, en Perú la educación ciudadana no se promueve desde el Estado. Lo que se ha hecho y se hace en este campo ha sido y sigue siendo trabajo de la sociedad civil y en particular de las ONGs de derechos humanos. El trabajo que hacen estas organizaciones es loable de por cierto. Sin embargo, aún no han internalizado la necesidad de poner al día la doctrina de los derechos humanos y de diversificar los contenidos de la educación ciudadana desde la diversidad de culturas y memorias colectivas existentes en el país. La educación ciudadana que se imparte se maneja desde las categorías básicas de la concepción moderna-ilustrada de los derechos humanos que tuvo su origen en la Europa del siglo XVIII.

Esta concepción es insuficiente por dos razones: primero, porque es marcadamente etnocéntrica y por lo mismo homogeneizante. Es una concepción que confunde equidad con uniformidad, y por ello, en nombre de la equidad practica la homogeneización cultural. Esto se evidencia en las llamadas políticas de “integración” que invisibilizan la diversidad existente en los espacios públicos y desconocen las diversas formas de entender la política y practicar la ciudadanía. Y segundo, porque al colocar los derechos individuales como los derechos fundamentales no ha logrado descubrir la importancia de los derechos colectivos. La doctrina clásica de los derechos humanos excluye a priori la posibilidad de que un derecho colectivo, por ser justamente colectivo, no pueda ser considerado derecho fundamental; lo cual no es universalmente ni válido ni aceptable.

Para suprimir el sesgo lingüístico de la EBI clásica y el sesgo etnocéntrico de la educación en derechos es necesario superar la fisura que hay entre la EBI actual y la educación ciudadana clásica. Pero para ello no basta con articular ambos modelos educativos pues se requiere un cambio conceptual de envergadura. Es necesario empezar por reformular la EBI desde una concepción renovada de la ciudadanía y reformular la educación ciudadana desde una concepción crítica de la interculturalidad

Al respecto, es importante diferenciar, al interior del interculturalismo, entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico. El interculturalismo funcional postula la importancia del diálogo intercultural pero no subraya el hecho de que para que el diálogo sea una realidad es necesario empezar por construir las condiciones que lo hagan posible. Así, en condiciones de profunda asimetría social y cultural, el diálogo se transforma en espacio de negociación del conflicto. El diálogo auténtico, es decir, el encuentro fértil de culturas no es posible en espacios sociales signados por la estigmatización y el conflicto. Mientras que el interculturalismo funcional busca promover el diálogo sin tocar las causas de la discriminación y la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas para generar las condiciones que hagan posible el diálogo. “No hay que empezar por el diálogo,

sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo". Para hacer que el diálogo intercultural sea un acontecimiento y no sólo un concepto hay que empezar por visibilizar las causas reales del no-diálogo.

Hacer interculturalidad crítica implica, primero, deconstruir las relaciones de discriminación para, segundo, generar espacios potenciales de reconocimiento.

La interculturalidad crítica parte de la crítica social. Visibilizar el racismo y la estigmatización cultural, generar debates sobre la discriminación, introducir estos temas en las agendas públicas, son el punto de partida obligado de la interculturalidad crítica. Son formas educativamente pertinentes, políticamente democráticas y socialmente legítimas de combatir la injusticia cultural. Pero este es sólo el punto de partida. Sin embargo, desde un comienzo debemos tener claro también hacia donde apuntamos, qué queremos hacer, deconstruir sí, pero para construir qué.

Deconstruimos la discriminación y el racismo para construir espacios de reconocimiento en las instituciones de la sociedad civil, en las escuelas, en las universidades, en los gobiernos locales, etc.

Hay que empezar por construir "desde abajo" los espacios de reconocimiento en los cuales es posible la convivencia ciudadana basada en el diálogo intercultural. Vista así, La interculturalidad es ante todo un asunto político, un asunto de ciudadanía, un asunto de democracia.

En el presente ensayo voy a presentar tres maneras -alternativas a la concepción clásica- de entender la ciudadanía. Estas conceptualizaciones aparecieron en el marco de los debates generados al interior de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Este proyecto agrupa a varias universidades latinoamericanas que trabajan directa o indirectamente con pueblos indígenas en sus respectivos países, a saber, Bolivia, Perú, Ecuador, México, Nicaragua y Brasil. En cuarto lugar, propondré algunas pistas que nos permitan encontrar verdaderas relaciones de complementariedad entre estas tres concepciones. Este cambio conceptual creo que nos va a posibilitar reformular, con base teórica, los contenidos y las estrategias de la educación ciudadana, con la intención de hacerla culturalmente competente e interculturalmente crítica.

2. Hacia una concepción comunitarista de la ciudadanía: las ciudadanías indígenas

Lo que se busca en esta primera aproximación es resolver la tensión existente entre la pertenencia a la comunidad política nacional y la pertenencia a una comunidad étnica o cultural. Desde el punto de vista ilustrado, la adquisición de la identidad ciudadana presupone dejar de lado -o mejor dicho- restringir las identificaciones comunitarias a los espacios privados. Sin embargo, podemos y debemos aspirar a que no sea así.

La participación en la comunidad nacional no debería presuponer el abandono de la lengua materna ni de las maneras tradicionales o culturalmente específicas de deliberar y llegar a acuerdos concertados. Sin embargo, de acuerdo a las reglas de juego del Estado-nación vigente, hay que optar.

Esta concepción de la ciudadanía la encontramos gestándose en la Bolivia actual. Sin embargo, la teorización de esta concepción se halla aún en germen:

“[...] yo no me considero ciudadano porque mis antepasados nunca han sido considerados como ciudadanos, porque ellos estaban considerados como menores de edad. Estaban considerados como salvajes. Hasta ahora creo que seguimos siendo considerados igual que nuestros abuelos...Yo no me siento boliviano [...] soy de otra Bolivia, soy del Qullasuyu, soy aymara, yo soy de la nación aymara.”

De esta manera, Felipe Quispe, Presidente del Movimiento Pachacuti, expresaba la idea de que para un indígena aymara, su nacionalidad primaria y secundaria es la nacionalidad aymara, que la pertenencia a la nación boliviana es irreal, ficticia; y que los aymaras tienen que optar: entre la pertenencia a la nacionalidad aymara y la pertenencia a la comunidad nacional. Desde este punto de vista, para un aymara, no hay alternativa, hay confrontación, es, o lo uno o lo otro. No hay posibilidad de reconciliar ambas pertenencias. Una excluye a la otra:

“[...] yo me siento ciudadano boliviano porque he nacido en esta tierra sagrada, he sufrido en esta tierra, en mi vivencia de extrema pobreza y, de igual manera, he crecido y estudiado y por eso me siento ciudadano boliviano. Yo soy también aymara porque mis padres habían sido aymaras, mis abuelos de la misma manera...mis primeras hablas han sido en aymara, según mi abuelita, y los usos y costumbres los practico genuinamente como son las costumbres ancestrales de los aymaras.”

Así se expresaba, en agosto de 2002, Roberto de la Cruz, aymara de origen y secretario general de la Central Obrera Regional de la ciudad del Alto. En su discurso, Roberto de la Cruz nos presenta una manera muy distinta de entender, para un aymara, la tensión entre la pertenencia a su comunidad étnica y la pertenencia a la comunidad nacional.

Para Roberto de la Cruz ambas pertenencias deben dejar de ser excluyentes, deben ser reconciliables, y pueden serlo. La identidad nacional y la identidad étnica devienen excluyentes en el Estado-nación que tenemos, pero pueden dejar de serlo. Para ello es necesario cambiar el modelo de Estado vigente, hacerlo inclusivo, plural. Esta es la primera y la principal tarea política de las ciudadanía indígenas.

Roberto de la Cruz no es una voz aislada, expresa en su testimonio una demanda de los pueblos indígenas en Bolivia:

“La ciudadanía entendida como la pertenencia colectiva al Estado y, simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico, es una noción que demandan diversos pueblos indígenas, incluidos los 33 que habitan en las tierras bajas de Bolivia”. (López, Jiménez y Machaca, 2005:45)

Desde este punto de vista la ciudadanía define no sólo una relación del individuo con el Estado y viceversa, sino también una relación con la comunidad. La pertenencia a la comunidad nacional le asigna al ciudadano indígena un conjunto de derechos y deberes consignados en la carta magna del Estado-nación boliviano mientras que la pertenencia étnica le asigna un conjunto de derechos y deberes consuetudinarios, de origen comunitario.

“Los líderes y organizaciones indígenas de tierras bajas, al igual que lo expresado por nuestros entrevistados quechuas, manifiestan su preferencia por esa doble ciudadanía”, nos dicen Luis Enrique López, Luz Jiménez y Guido Machaca (2005). Sin embargo, dado el carácter monocultural y excluyente del actual modelo de Estado-nación vigente, la pertenencia a la comunidad nacional, y por ende, el derecho a recibir los servicios básicos del Estado, se queda en un plano puramente formal, procedimental, no es algo efectivo. Para que sea efectivo es necesario cambiar el modelo de Estado-nación, hacerlo inclusivo de la diversidad, en una palabra, hacer que deje de ser monocultural y pase a ser un Estado-nación plurinacional. Tampoco se trata de que los servicios, tal como se ofrecen ahora a los sectores privilegiados de la sociedad, lleguen tal cual a todos. Hay que cambiar también la manera de concebirlos. Educación pública de calidad para todos, sí, pero educación intercultural bilingüe; salud pública para todos, sí, pero desde un enfoque no etnocéntrico de la salud.

Las ciudadanía indígenas implican, pues, más que una nueva manera de entender la ciudadanía, involucran una ruptura epistemológica, un cambio de mentalidad, un cambio conceptual, un cambio de paradigma sobre el que aún poco se ha dicho y poco se sabe. Involucran una manera distinta de entender de entender la nación, el Estado, de concebir el rol de lo étnico en la vida pública, de entender la política:

“Esta noción implica que la ciudadanía,[...] debe ser también concebida de forma diferenciada, diversa y heterogénea dentro del Estado; es decir, cuando se habla de respetar la pluralidad no cabe una ciudadanía única u homogénea [...]. Cabe destacar que una visión tal interpela a la visión con la que se concibió el Estado-nación e igualmente pone en jaque la definición histórica de nación.” (López, Jiménez y Machaca, 2005:45)

La construcción de ciudadanía indígenas implica repensar el concepto universalista de ciudadanía desde la pluralidad y la diferencia. Habrá que empezar a pensar en serio la idea de las ciudadanía de pertenencias múltiples, donde la pertenencia a una nacionalidad no es excluyente de la pertenencia a otras nacionalidades. Pasar del mono-nacionalismo al multi-nacionalismo. Pensar que la diferencia es inherente a la ciudadanía, que la integración a la comunidad nacional no implica necesariamente el sacrificio de la pertenencia a la comunidad de origen, que la integración puede ser un proceso no uniformizante, un proceso diferenciado.

La ciudadanía indígena implica el reconocimiento del derecho a ejercer los derechos y deberes que emanan de la pertenencia a la comunidad nacional y de los derechos y deberes que emanan de la pertenencia a la comunidad étnica de origen. El

problema aquí es sin embargo ponerse de acuerdo en cómo resolver los problemas que se inevitablemente surgen cuando hay colisión entre los derechos y deberes que emanan de la pertenencia simultánea a comunidades diferenciadas que no comparten las mismas jerarquías de valores, los mismos modelos de vida buena, las mismas normativas, las mismas éticas. Los estudios actuales sobre pluralismo jurídico son al respecto muy ilustrativos.

Pero lo que el concepto de “ciudadanías indígenas” coloca seriamente en jaque, tal vez en jaque mate, es “la definición histórica de nación”. Hemos pensado hasta ahora las identidades nacionales como entidades monoculturales, como unidades indiferenciadas. De ahora en adelante habrá que ver como incluir la diversidad de nacionalidades en la definición de nación, de manera que la conciencia de pertenencia a una comunidad nacional nos haga conscientes de nuestra pertenencia a la diversidad que la constituye.

3. Las ciudadanías diferenciadas del culturalismo liberal

Desde esta segunda aproximación lo que se busca es resolver de manera armónica la tensión entre los derechos individuales y los derechos colectivos. Desde un punto de vista liberal ortodoxo los derechos colectivos introducen serias e injustificadas limitaciones al ejercicio de los derechos individuales.

Desde este punto de vista por ejemplo, los derechos lingüísticos coaccionan la libertad de los padres de familia de poder escoger en qué lengua desean educar a sus hijos pues los obligan a hacerlo en la lengua custodiada por la ley. La praxis de la ecología cultural es, desde esta perspectiva, una restricción a las libertades individuales. Sin embargo, al interior de un Estado-nación clásico, los padres de familia tampoco escogen “libremente” en qué lengua desean educar a sus hijos, pues sólo la lengua hegemónica tiene funciones públicas. En realidad no escogen, pues para escoger debe haber más de una opción. Para que puedan verdaderamente escoger, lo que habría que hacer es restituirles funciones públicas a las lenguas subalternas en aquellos contextos en los que son socialmente relevantes. De esta manera les aseguramos a los ciudadanos la posibilidad de ejercer el derecho a escoger libremente en qué lengua expresarse en los tribunales o en qué cultura educar a sus hijos. En otras palabras, la introducción de derechos colectivos lingüísticos de protección de lenguas vulnerables o en proceso de extinción no introduce restricciones al ejercicio de los derechos individuales. Por el contrario, los hace posible. Este es el punto de vista del “culturalismo liberal”.

Esta concepción de la ciudadanía la encontramos gestándose en países como Canadá, donde, pensadores como Will Kymlicka (2001), entre otros, están logrando teorizarla de manera satisfactoria.

Frente a la concepción liberal clásica de la ciudadanía indiferenciada, debemos entender que entre ciudadanía y diversidad no hay ruptura, que el ejercicio de la ciudadanía no involucra la renuncia a la pertenencia comunitaria y que, en este sentido, los derechos comunitarios no introducen necesariamente limitaciones injustificadas al ejercicio de los derechos individuales.

Decir que la diferencia es inherente a la ciudadanía, o que la ciudadanía es por esencia diferenciada, es decir que entre los derechos individuales y los derechos colectivos no hay exclusión. Muy por el contrario, son derechos interconectados y complementarios.

Que en las democracias liberales se reconozcan los derechos individuales en el plano legal para todos los ciudadanos que pertenecen a la comunidad nacional no quiere decir que no existan impedimentos objetivos que bloqueen su efectivo ejercicio. Este es el caso por ejemplo de los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a los pueblos indígenas cuando se relacionan con el poder judicial. No pueden hacer uso del derecho al debido proceso porque los procesos judiciales se hacen en una lengua que muchos de ellos no entienden o, en el mejor de los casos, manejan de manera incipiente.

Justamente, para que las personas que pertenecen a grupos socio-culturales vulnerables puedan ejercer sin restricciones sus derechos individuales se necesita otorgarles derechos lingüísticos, los cuales son por definición, derechos colectivos. De otra manera, el reconocimiento jurídico de los derechos individuales se queda en un plano puramente formal. Y la ciudadanía es praxis, o no es ciudadanía.

Visto así, el problema del multilingüismo es un problema político y ante todo un problema de democracia. "En la mayoría de Estados democráticos, los gobiernos han adoptado el lenguaje de la mayoría como el único 'lenguaje oficial' -esto es, el lenguaje del gobierno, la burocracia, las cortes, las escuelas y más-. Todos los ciudadanos han sido forzados a aprender este lenguaje en la escuela y la fluidez en su uso es requerida para trabajar o para tratar con el gobierno. Mientras esta política es defendida en nombre de la 'eficacia', también es adoptada para asegurar la eventual asimilación de las minorías nacionales en el grupo mayoritario." (Kymlicka, 2001:78)

Esto quiere decir que las democracias representativas son altamente deficitarias. Son democracias restringidas. Los Estados nacionales construyen la hegemonía cultural de la nacionalidad dominante mediante las políticas lingüísticas de "construcción nacional" ('national building'). Estas políticas contribuyen de manera "eficaz" a generar una comunidad imaginada mediante la asimilación forzada de las culturas subalternas a los modelos de expresión y de pensamiento de la cultura hegemónica. Así se ha construido el concepto moderno de nación. A pesar de ello, las culturas subalternas no desaparecen, se transforman. Sin embargo, "hay firmes evidencias de que los lenguajes no pueden sobrevivir por mucho tiempo en el mundo moderno a no ser que sean usados en la vida pública, de esta manera, las decisiones gubernamentales relativas a los lenguajes oficiales son, en efecto, decisiones acerca de qué lenguas prosperarán y cuáles se extinguirán" (Kymlicka, 2001:78). En este contexto adverso las políticas de protección de lenguas y culturas se hacen necesarias "y éstas se protegen oficializando su uso público"¹.

El reconocimiento jurídico no basta. Le otorga un marco de legalidad a la lucha por los derechos de los pueblos. Hace que esta lucha sea reconocida como justa por todos, pero no genera necesariamente ciudadanía. Las legislaciones culturalmente proteccionistas son legislaciones de emergencia, necesarias para evitar la desaparición de las lenguas y las culturas en lo inmediato, pero no van al fondo de los problemas. Por otro lado, son

1. Por ello, en la actualidad, en el Perú, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación se encuentra promoviendo una consulta nacional en torno a la ley de lenguas.

ambivalentes, pues por un lado impiden que prospere el proceso de extinción, pero por otro lado, generan los vicios propios de las medidas de corte paternalista: dependencia, ausencia de iniciativa y, más grave aún, generan una cultura de la compasión que calma las conciencias dejando intocables los estereotipos estigmatizadores vigentes y los prejuicios étnicos y culturales que permiten la reproducción de la discriminación.

Aunque no solucionan los problemas, los derechos especiales de las ciudadanías diferenciadas -entre ellos, los derechos lingüísticos- son necesarios. Sin embargo no son suficientes. Son necesarios porque legalizan el acceso de los excluidos a la esfera pública y al ejercicio efectivo de la ciudadanía. Pero no son suficientes porque no basta el acceso a la esfera pública para desbloquear su efectiva realización. Para ello hay que introducir cambios sustantivos en los espacios públicos de las democracias actuales, porque son espacios excluyentes de la diversidad. Son espacios monoculturales y monolingüísticos. Sus reglas de juego son reglas impuestas, no son reglas consensuadas porque son espacios colonizados por la cultura hegemónica y por la lógica del mercado.

4. Las ciudadanías interculturales

Esta concepción de la ciudadanía no emerge ni se sustenta en un movimiento social específico. Es más una propuesta teórica que una agenda política. Se discute en determinados círculos académicos y organizaciones indígenas.

La idea central es que si el ejercicio de la ciudadanía se realiza en las esferas públicas, éstas deben ser inclusivas de la otredad. Pues si las esferas públicas son cultural y lingüísticamente excluyentes, entonces tenemos allí un serio problema de democracia. Hay que incluir la diversidad en los espacios públicos para que el ejercicio de la ciudadanía sea igual para todos. En otras palabras, no basta con que los representantes de los excluidos accedan al Congreso de la República. Es importante que dicho acceso no sea un camino trillado, que las barreras lingüísticas se levanten y que el trato entre pares sea equitativo y no discriminatorio.

En una sociedad tan asimétrica en lo cultural y en lo político como la nuestra, los ciudadanos indígenas requieren de la descolonización cultural de los espacios públicos para poder efectuar sus derechos políticos. En otras palabras, requieren de la interculturalización de la vida política. Que los partidos políticos se abran a la diversidad y que en sus agendas formulen las cuestiones fundamentales que la inclusión de la diversidad plantea.

La convivencia entre personas de diferentes culturas y grupos étnicos en espacios públicos compartidos exige la creación de códigos o referencias comunes que sean resultado de un proceso de concertación, no de una soterrada imposición. En otras palabras, requiere que las reglas de juego de la convivencia y de la deliberación pública sean fruto de un consenso traslapado, y por lo mismo, válidas desde la pluralidad política y la diversidad cultural. En una palabra, que sean parte de la cultura pública común.

La cultura pública, para ser legítima no puede pues basarse en la imposición cultural. Debe ser fruto de un diálogo intercultural. Pero para que haya diálogo intercultural hay que empezar por crear las condiciones que lo hagan posible. La asimetría entre las lenguas y las culturas es una adversidad que dificulta el diálogo y la comunicación intercultural. Genera barreras y malentendidos difíciles de erradicar. En condiciones asimétricas el diálogo no procede, se bloquea.

La creación de condiciones simétricas que hagan posible el diálogo puede hacerse dialógicamente o no. Sin embargo, no puede construirse el diálogo sobre la base del no-diálogo. A dialogar, es decir, a construir un pensamiento con los otros, se aprende dialogando.

El diálogo empieza por la construcción dialógica de las reglas de juego de la deliberación intercultural. En sus inicios parece ser un asunto de "metodología", un asunto procedimental, no un asunto sustantivo, de contenido, de agenda pública.

Hay que empezar por plantearnos que no hay una sino muchas formas válidas de llegar a acuerdos colectivos, que hay muchos estilos de pensamiento y que no debemos presuponer jerarquías entre ellos de manera anticipada. Hay que plantearnos la necesidad de incorporar en la deliberación pública, nuevas formas de argumentación, de exposición, nuevas estructuras de razonamiento, nuevas reglas de juego. Ello implica liberar la razón pública del imperio de la racionalidad instrumental vigente, pluralizarla, abrirla a otras racionalidades, hacerla comunicativa. Pero sobre todo, abrirla a nuevas sensibilidades, nuevas mentalidades.

4.1. La descolonización cultural de las esferas públicas

El gran problema de las democracias representativas es que las esferas públicas y los partidos políticos son estructuras monoculturales y excluyentes de la otredad. Así, para un ciudadano indígena el acceso al debate público y a la vida partidaria lo obliga no sólo la adquisición de nuevos códigos sino al desaprendizaje de los propios, es decir, al desarraigo cultural. Mientras menos se perciba su origen étnico será mejor aceptado en la comunidad política nacional.

Los derechos culturales en las democracias liberales son generalmente formalidades jurídicas sin concreción real. Para que puedan accionarse en los partidos políticos y en las esferas públicas, políticas y no políticas, estos espacios y estas estructuras tienen que flexibilizarse tienen que interculturalizarse, y para ello, tienen que empezar por incluir la diversidad cultural en la pluralidad política.

El problema central de los Estados nacionales modernos es que los espacios públicos de deliberación democrática son espacios colonizados por la racionalidad monológica y por los paradigmas culturales de las nacionalidades dominantes. Por ello, la primera tarea de los Estados plurales es y debe ser descolonizar cultural y económicamente los espacios públicos del debate político.

Los espacios públicos del debate democrático no deben estar subsumidos a los imperativos del mercado y del estado-nación. Deben ser culturalmente inclusivos, socialmente diversos y girar en torno a agendas que incluyan los problemas de injusticia cultural y de injusticia distributiva de la sociedad. Las políticas públicas a través de las que se busca responder a estos problemas deben surgir de la sociedad civil. Deben ser fruto de la deliberación pública y de la participación plural de los actores sociales.

En las sociedades latinoamericanas han sido las culturas urbano-castellano-escriturales las que -elevadas al rango de culturas nacionales- se impusieron a las culturas subalternas. Constituyen las bases sobre las que se construyeron las identidades nacionales y los cimientos de la cultura política de las democracias constitucionales.

Sin embargo, la exclusión de las culturas originarias de la cultura política de las naciones no ha permitido la construcción de una ética ciudadana pluralista, inculturada, y por ende, significativa para la convivencia entre los diferentes. Esta exclusión de nuestras culturas originarias fue soslayada mediante la teoría del mestizaje cultural. La identidad nacional fue presentada como resultado de una síntesis entre lo indígena y lo hispano. Síntesis que nunca se produjo y que más bien sirvió para invisibilizar la injusticia cultural y la asimetría social.

Los Estados nacionales deben dejar de ser aparatos homogeneizadores para constituirse en espacios institucionales que promuevan la deliberación intercultural y el reconocimiento de la diversidad. El Estado nacional debe enraizarse ética y culturalmente y para ello debe dejar de promover unidades homogéneas inexistentes y pasar a ser una asociación plural:

“Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad: igualdad es la capacidad de los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida conforme a sus propios valores, por diferentes que éstos sean [...]. El reconocimiento del derecho a la diferencia de pueblos y minorías no es más que un elemento de un movimiento más general que favorece la creación de espacio sociales en que todos los grupos y comunidades puedan elegir sus formas de vida, en el interior del espacio unitario del Estado.” (Villoro, 1998:58-59)

4.2. Repensando la cultura política pública

Decíamos líneas arriba que la cultura política común, base de la convivencia democrática, para que goce de legitimidad cultural debe ser resultado de un consenso traslapado (o entrecruzado), es decir, un consenso que no implique la postergación de ninguna creencia comunitaria. Eso significa que lo que genera el consenso debe un conjunto de principios o valores culturalmente neutrales.

Si la doctrina de los derechos humanos aspira a ser la base de un consenso traslapado tenemos pues que empezar por confrontarla con las concepciones de la dignidad humana que provienen de otras tradiciones culturales. En otras palabras, se debe empezar por construir una concepción no etnocéntrica de los derechos humanos.

Sólo así se abrirán nuevos espacios de discusión que nos permitirán recrearlos dialógicamente y construir de nuevo el núcleo ético de la nueva cultura política pública que el mundo contemporáneo requiere.

Ello implica acoger otros lenguajes, no sólo los conceptuales, nuevas formas de deliberación y nuevas sensibilidades que incluyen el respeto a la naturaleza como parte importante de la convivencia política. En otras palabras, se trata de aprender a “crear las condiciones en las que este juego interactivo pudiera llevar, con el tiempo, a la creación de un espacio público plural y de una cultura política de base amplia” (Bhikhu, 2005:331).

5. La complementariedad entre las tres concepciones alternativas de ciudadanía

Entre la concepción comunitarista de las ciudadanía indígenas y la concepción liberal de las ciudadanía diferenciadas no hay que optar. Se trata de concepciones complementarias. Las ciudadanía indígenas requieren de derechos especiales y de condiciones objetivas distintas a las existentes para su efectiva realización. No pueden ejercerse en el marco del Estado nación actual. Implican un cambio de modelo de Estado:

“El modelo de Estado-nación desarrollado en Europa en los siglos dieciocho y diecinueve fue extendido a otras partes del mundo. Muchos Estados post-coloniales en América Latina, Asia y África adoptaron el modelo europeo de manera acrítica con ligeros cambios a circunstancias históricas y culturales completamente diferentes. Este hecho condujo a las muchas dificultades que en el tercer mundo se encontraron con las llamadas políticas de construcción nacional ('nation-building').” (Stavenhagen, 1990:19)

Estas políticas llamadas “integracionistas” en el fondo son políticas asimilacionistas. Impiden el acceso de las ciudadanía indígenas a los espacios públicos de deliberación política. Deben por ello ser sustituidas por políticas de reconocimiento y por acciones afirmativas que desbloqueen el acceso de los excluidos a los espacios públicos de ejercicio de la ciudadanía.

El ejercicio de las ciudadanía indígenas empieza pues por la consolidación de los derechos colectivos, sin los cuales los indígenas están prácticamente condenados a no poder ejercer sus derechos individuales. Pero este es sólo el punto de partida. La creación de Estados plurinacionales o multiculturales capaces de generar las bases institucionales de una identidad nacional inclusiva de la diversidad es el otro gran requerimiento de las ciudadanía indígenas. Sólo así la interculturalización de la deliberación pública podrá ser institucionalizada y la convivencia democrática podrá ser una realidad.

6. Bibliografía

- Bhikhu, Parekh (2005): *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Kymlicka, Will (2001): *Politics in the vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. USA: Oxford University Press.
- (Edición en español: Kymlicka, Will (2003): *La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós)
- López, Luis Enrique; Luz Jiménez y Guido Machaca (2005): *Interculturalidad, educación y ciudadanía en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes (Mimeo).
- Stavenhagen, Rodolfo (1990): *The ethnic question*. Tokyo: United Nations University Press.
- Villoro, Luis (1998): *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

Documento

Acercamiento a las discusiones y proyecciones del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural*

An approach to the discussions and projections of the First Intercultural Education Interuniversity Meeting

Francisca Fierro Becker**

Andrés Donoso Romo***

Resumen

En abril del año 2008 cuatro universidades públicas chilenas convocaron a la comunidad universitaria nacional y regional para reflexionar sobre los vínculos entre universidades e interculturalidad en lo que fue el "Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural". Esta actividad, original en cuanto gestión y alcances es relevante pues se perfila como el comienzo de un camino de cooperación en el análisis y tratamiento de estas temáticas al tiempo que se constituye en una demanda en sí misma. Aquí se presentan las principales ideas, discusiones y desafíos que ahí emergieron, en un esfuerzo por aportar a la gestación de futuros diálogos y encuentros.

Palabras clave: Educación Intercultural, Universidades, Chile

Abstract

In April of 2008, four public Chilean universities called to the national and regional university community to reflect about the links between universities and interculturality in which was the "First Intercultural Education Interuniversity Meeting".

* Recibido: junio 2008. Aceptado: julio 2008.

** Comité Ejecutivo del "Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural", Universidad de Chile, Santiago, abril de 2008. E-mail: mfierro03@u.uchile.cl

*** Comité Ejecutivo del "Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural", Universidad de Chile, Santiago, abril de 2008. E-mail: andonosor@uchile.cl

This activity, original in procedure and ranges is important, because outlines itself as the beginning of a road of cooperation in the analysis and treatment of these subjects, in time that it constitutes a demand in itself. Here, the main ideas, discussions and challenges which came into view are presented, in an effort to contribute to the gestation of future dialogues and meetings.

Key words: Intercultural Education, Universities, Chile

1. El encuentro y la necesidad de encontrarse con otros pensamientos

Los días 10 y 11 de abril del año 2008 el Salón de Honor de la Casa Central de la Universidad de Chile abrió sus puertas para recibir a la comunidad universitaria nacional preocupada por promover y profundizar la injerencia de las universidades en la educación intercultural. Con miras a fortalecer sucesivas instancias de reflexión al respecto, en estas páginas se podrán encontrar las principales discusiones y perspectivas que estuvieron presentes en este "Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural". La observancia de este encuentro adquiere especial interés porque fue una instancia en que las mismas universidades se convocaron para abordar la situación de la educación intercultural en su interior. Esto transformó al encuentro en algo que trasciende el debate académico para constituirse en una demanda desde y hacia la universidad, la demanda por una universidad distinta en donde la interculturalidad es protagónica. El encuentro fue liderado por cuatro de las principales universidades públicas del país, las universidades de Chile, de La Frontera, de Tarapacá y de Valparaíso, y contó con la colaboración de Fundación Equitas.

Antes de entrar en materia se señalará el lugar teórico-político desde donde se construye este escrito, lo que nos permitirá transparentar nuestros afluentes intelectuales, insertarnos en corrientes de pensamiento más amplias y dar señales de que la educación intercultural no parte de cero todos los días sino al contrario, ella se nutre de tradiciones que han tenido experiencias concretas y que, por tanto, se constituyen en antecedentes susceptibles de observar y analizar. Esta preocupación responde a la constatación de que la mayoría de los estudiantes universitarios que se acercan por primera vez a estos temas traen consigo la pregunta por el dónde encontrar referentes en los cuales apoyar sus inquietudes y esta respuesta no nos es tan fácil de proveer pues no estamos acostumbrados a vincular a la educación intercultural con procesos reflexivos más amplios, lo que al final de cuentas le resta profundidad analítica y le aísla. Aunque la traducción de códigos entre distintas escuelas y perspectivas de pensamiento nunca ha sido fácil, se cree firmemente que dicho ejercicio es necesario pues permite obtener más referentes y herramientas para afrontar las dificultades que a diario se presentan tanto en la academia como en las experiencias prácticas de esta educación. Sólo provocativamente se afirma que la educación intercultural tiene antecedentes relevantes en el indigenismo y en la educación popular, siendo ambas expresiones propias del pensamiento crítico y social latinoamericano.

Con estos antecedentes se entiende que la educación, por ende también la educación intercultural, no sólo se refiere a la política sino que es política y, como tal, transporta nociones apropiadas sobre la organización y el uso del poder, así como preceptos sobre lo bueno, deseable y aceptable en la sociedad en que se enmarca. Mirada desde esta óptica la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Chile y América Latina están imbuidos de actos de poder en que la violencia simbólica y física es la que prima. Sólo de manera ilustrativa se recuerda que Michel Foucault, uno de los intelectuales con mayor resonancia en la actualidad, en su libro *La Microfísica del Poder*, refiere por ejemplo a la violencia estructural que encierra el aula tradicional. Paulo Freire, en tanto, en la *Pedagogía del Oprimido*, masifica la comprensión de que hay distintos tipos de escuela según las características que en ellas adquieran las relaciones sociales. Entre estos tipos la que predomina en América Latina es la que entendió como "educación bancaria", la que se aprehende en la imagen de un educador/a depositando conocimientos, de manera mecánica, sobre el/la educando/a, conocimientos que por lo demás se definen unilateralmente según las nociones que la clase y cultura dominante estima como convenientes. Ahora bien, aunque éstas sean características de los procesos de enseñanza-aprendizaje observables en cualquier institución educativa tradicional de Chile y América Latina, lo más interesante es que las corrientes de pensamiento a las cuales representan estas expresiones pueden tornarse en referentes desde donde fortalecer la educación intercultural porque, entre otras cosas, ellas mismas ya se encuentran en el sustrato de comprensión y análisis de la mayoría de los académicos y estudiantes que trabajan desde las universidades por el desarrollo y profundización de este tipo de educación y ello a pesar de las visiones neoliberales que desde hace tres décadas han tratado de reemplazarles sistemáticamente. Esta perspectiva crítica compartida es la que permite, en gran medida, que aunque existan distintas visiones sobre la educación intercultural el encuentro y diálogo sean posibles.

Para la elaboración de esta reseña se han analizado las exposiciones y discusiones acaecidas durante estas jornadas, las cuales fueron registradas en audio y se encuentran a disposición de los interesados en el Departamento de Educación de la Universidad de Chile, lo mismo que los otros productos derivados de dicha actividad como el libro de memorias y un documental.

2. Universidades e interculturalidad: discusiones abiertas en el encuentro

El encuentro se estructuró en torno a cuatro mesas temáticas las que se nutrieron con más de veinte expositores de Chile y América Latina. Si bien cada mesa abordó desde distintas aristas los vínculos entre universidades e interculturalidad ellas tuvieron discusiones transversales las cuales se procede a delinear¹.

1. Las mesas fueron: 1) Escenario nacional y regional de la universidad y la interculturalidad. 2) El aporte de la universidad al currículo intercultural. 3) Políticas públicas de educación superior e interculturalidad. 4) Mundo indígena, universidad e interculturalidad.

La primera discusión, y quizás la más relevante por los alcances que de ella se desprenden, es respecto a las orientaciones de fondo que motivan a los distintos actores a vincularse a esta temática. Mientras la intelectualidad indígena pone en el centro de sus preocupaciones la continuidad de la situación de dominación colonial que se arrastra por siglos en el continente. La intelectualidad indigenista, por su parte, acentúa el horizonte valórico que trae consigo la educación intercultural. Los primeros se aferran a la memoria histórica, los segundos se esperan en el porvenir. Ambas posturas son válidas y complementarias, pero muchas veces entre sus exponentes hay dificultades de comunicación motivadas por distintas sensibilidades o carencias en la traducción de sus respectivas categorías.

La primera postura fue expuesta, entre otros, por José Quidel, lonco mapuche y profesor de una de las universidades con mayor trabajo en interculturalidad del país, la Universidad Católica de Temuco. Quidel entiende que la universidad es expresión de una política cultural signada por la violencia, subrayando que "la universidad reproduce el discurso colonial de dominación, hegemónico, etnocéntrico y es absolutamente excluyente. Justifica y ejerce la dominación a través de sus prácticas investigativas. Sujeta como objeto de estudio al mapuche, por ejemplo, porque las universidades son la versión ilustrada de las élites neocoloniales...". La perspectiva de análisis neocolonial fue también expuesta en la conferencia que dictó el sociólogo aimara Simón Yampara, profesor de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, quien comprende que la relación entre culturas o matrices de civilizaciones, como prefiere denominar, tanto en Chile como en la región andina, ha estado marcada por la violencia lo que inclusive pone en tela de juicio la deseabilidad de las políticas interculturales indigenistas.

La segunda postura, por su parte, fue bien representada por la mexicana Sylvia Schmelkes, académica de la Universidad Iberoamericana, quien comprende que la interculturalidad, independientemente del nivel educativo que se trate, implica consideración, reconocimiento, respeto y tolerancia profunda de la diversidad cultural. En sus palabras estos valores se articularon como sigue:

"la base de la democracia es la pluralidad, y el lugar donde se sitúe la democracia lo que tiene que hacer es reflejar esta pluralidad del país en donde está. Si la pluralidad es cultural, entonces tiene que partir por el respeto y reconocimiento de esta diversidad. Porque la democracia supone tolerancia. La tolerancia es reconocer que el otro tiene derecho a opinar y a participar de las decisiones [...] y el respeto supone reconocer que el otro tiene derecho e interesarse por ello."

Otra de las discusiones presente en el encuentro fue la relativa al tema lingüístico. La educación intercultural tiene a la educación intercultural bilingüe como su antecedente directo y, antes de ella, a la educación bilingüe intercultural². Este tránsito por distintas denominaciones puede ser leído de diferentes maneras, la más evidente es

2. Para un acercamiento histórico a la educación intercultural en Chile y América Latina acudir, respectivamente, a Cañulef (1998) y Küper y López (2000). Para acercarse a las discusiones sobre la universidad y los pueblos indígenas en Chile y América Latina ver, entre otros, Morales (1997) y Donoso (2007).

la que entiende que el aspecto lingüístico ha ido quedándose relegado en pos de los fines eminentemente interculturales. La fuerza con se expresó el tema lingüístico en el encuentro obedecería, por consiguiente, a una voz de alerta, colectiva, que entiende que no hay que dejar que este aspecto pierda preponderancia, la misma Sylvia Schmelkes, en su conferencia, dio un punto de partida sólido al señalar: "Sostengo que la escuela, en el caso de México, fue una de las principales causas de la pérdida de nuestra diversidad cultural y lingüística. Esto ocurre y sigue ocurriendo...". Hay que subrayar que tanto las visiones indígenas como las indigenistas se encontraron en este aspecto construyéndose un amplio consenso en torno a lo importante que es el que las mismas universidades visibilicen y fortalezcan las lenguas indígenas. Clara Antinao, profesora de lengua mapuche, en una de las rondas de preguntas y comentarios sucedidas a lo largo del encuentro, al dirigirse a la concurrencia en mapudungún hacía tomar conciencia de lo profundas que son las barreras lingüísticas y de lo necesario que es promover el aprendizaje de las lenguas indígenas en los distintos niveles del sistema educativo asimismo como su utilización pública.

El recordar una pregunta dirigida al ponencista Andrés Simeón Pakomio, rapanui y colaborador del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, referida al por qué era necesario incluir las lenguas indígenas en las mallas curriculares universitarias, nos permitirá acercarnos a lo que fue el tono del tratamiento de la temática lingüística durante el encuentro:

"... yo te voy a contestar con otra pregunta: ¿Por qué tengo que aceptar una lengua extranjera que no está en la diversidad cultural de mi pueblo, de este Estado llamado Chile, y sin embargo desechamos lo que tenemos? Si yo no tengo acceso directo a conocer cómo son, cómo es el pueblo mapuche, el pueblo aimara, el pueblo rapanui, ¿Para qué necesito saber yo cómo es el inglés, cómo se comporta el americano? ¿Por qué? ¿Porque se está en un mundo globalizado? ¿Porque de ellos dependemos tecnológicamente? Pero para salir afuera primero tengo que salir hablando en mi propia lengua, yo tengo que levantarme en la mañana y hablar en mi lengua, no en la lengua extranjera. Después como opción tomo lo extranjero porque tengo que meterme en esta sociedad. Es obligación que esté en la malla curricular porque de otra manera ¿cómo vas a tener conocimiento? ¿En el aire se habla...? [...] Si esto es una cuestión de aceptación, de aceptación de la diversidad cultural en un Estado que se llama Chile, nada más."

La respuesta de Andrés Simeón no sólo es indicativa de la vigencia de la discusión lingüística sino que también de la pasión que tienen todos los que se acercan al tema de la interculturalidad. Elisa Loncón, también ponencista, mapuche y representante de la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de Chile, intentando mediar entre intervenciones beligerantes a propósito de distintas miradas sobre los asuntos tratados, hizo ver que todas las personas que habían acudido al encuentro, aproximadamente doscientos cincuenta entre expositores y asistentes, estaban en el mismo lado de la batalla, que todos los que ahí nos habíamos encontrado estábamos convencidos de la importancia de la educación intercultural y que todos acudíamos a la cita por propia voluntad, lo que implicaba el sacrificio de otras actividades sin

obtener más retorno que el formar parte de una de las instancias que la ciudadanía forja para discutir sus temas de interés. Elisa Loncón, además, en su condición de lingüista, profundizó el diagnóstico que hiciese Clara Antinao sobre la lengua y otorgó una responsabilidad ineludible a la universidad, sentenciando: nosotros “estamos en un problema que es crucial. Estamos viviendo lentamente la desaparición de nuestras lenguas originarias. Y esto es también responsabilidad académica. O sea, si las academias hoy día no abren las puertas a las lenguas originarias, en cincuenta años no vamos a tener lenguas vivas”.

Otra de las discusiones transversales del encuentro tuvo que ver con los vínculos entre la educación intercultural y las condiciones político-materiales de los pueblos indígenas. Tema altamente sensible que fue puesto en escena por intervenciones como las realizadas por María Díaz Coliñir, educadora intercultural bilingüe y miembro de la Unidad de Estudios Interculturales en Educación de la Universidad de Chile, cuando preguntó “¿Cómo se sustenta una política, una cultura, una lengua, sin territorio?”. Respuestas a esta pregunta pueden rastrearse en el razonamiento que expresó la conferencista Lucia Álvarez de la Universidad Federal de Minas Gerais, cuando señaló que “la construcción de la identidad indígena, el reconocimiento, es el reconocimiento por la tierra, el derecho por la tierra. En Brasil no hay cómo pensar el pueblo indígena sin su territorio”. Esta misma discusión, llevada a planos estrictamente universitarios, se refleja en los exhortos por mayores espacios para la participación indígena autónoma dentro de las academias, aspecto íntimamente asociado, a su vez, a otro desafío presente también en estas jornadas, la necesidad de que en las universidades se validen los conocimientos provenientes desde distintas vertientes culturales y no solamente la científica u occidental. Luis Castro, ponencista y miembro del comité organizador del encuentro señaló al respecto:

“Interculturalidad significa diálogo, interacción, por lo tanto significa también validación de los otros. Generar un ejercicio, generar una acción preguntándole a los otros qué es lo que quieren. Y es que resulta que, hasta ahora, lo que hemos tenido son programas, son ejercicios que se definen como interculturales, pero que en estricto rigor operan con una metodología contraria a lo que es la intención intercultural: el monólogo, la unidireccionalidad. Donde unos les dicen a otros qué es lo que tienen que hacer, qué es lo que tienen que valorar, que es lo que tienen que priorizar.”

El entendimiento de que no todos pensamos bajo los mismos modelos y que por lo tanto no todos los conocimientos son validados socialmente bajo los mismos parámetros culturales, es fundamental para que las universidades se abran a perspectivas interculturales. Más aún, señalaba Lucia Álvarez, no basta con reconocer la diversidad, es necesario también darle un espacio a sus representantes pues el indígena “al entrar como sujeto colectivo, entran también sus saberes. Y la cuestión de la legitimidad de los saberes y la idea de ciencia. Porque, si estamos hablando de interculturalidad hay que volver a repensar los paradigmas de la ciencia occidental”.

3. Hacia próximos encuentros

Detrás de las principales discusiones que tuvieron lugar en el “Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural” se destaca la gran capacidad de crítica de sus participantes hacia la universidad, la educación y la sociedad en general. Cuestión benéfica cuando se le entiende como motor de potenciales transformaciones en los más variados ámbitos, no obstante estéril si es que no conduce a la obtención de resultados tangibles.

La crítica y el desahogo de este primer encuentro, en gran parte propiciados por la novedad de una instancia autoconvocada, autogestionada y autofinanciada, se explica, además, porque los asistentes acudieron con muchas expectativas desprendidas de la comprensión de que la interculturalidad es una cuestión de bien común que ha de ser profundizada por todos los medios disponibles, incluyendo a las universidades. La crítica, expresada de la mano de la pasión, es a su vez indicativa de distintas posiciones o posturas con respecto a los temas tratados. Y es que fuera de que se comparta el desdén hacia la violencia simbólica y hacia la colonialidad sea pasada o presente, mar adentro tienden a desaparecer los consensos abriéndose espacios para que diversas posturas convivan y hagan que la interculturalidad, por sobre todo, sea un pensamiento vivo. Para que esta vitalidad siga presente en los próximos encuentros hay que propiciar el tránsito desde la crítica y la identificación de desafíos, a su abordaje mediante procedimientos y políticas concretas.

Que los vínculos entre universidades e interculturalidad se vayan estrechando es posible, así lo demostró la experiencia de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de México, relatada por Sylvia Schmelkes, en donde se ha favorecido la creación de universidades interculturales y la “interculturalización” de las universidades convencionales. Esta doble estrategia se soporta en un principio claro, “la educación intercultural o es para todos o no es intercultural”. La “interculturalidad para todos”, etiqueta que aúna una perspectiva emergente sobre la educación intercultural, es compartida por amplios sectores universitarios pues permite, entre otras cosas, abrir la puertas para que todos y todas las interesadas en la educación indígena y la educación intercultural se acerquen y hagan sus aportes, ya no desde una posición bancaria sino que asumiendo que ésta es una apuesta benéfica para toda la sociedad. Esta perspectiva se constituye, además, en un posible punto de inflexión en el centenario pensamiento indigenista latinoamericano pues exige que la preocupación no sólo recaiga en el cómo incluir de manera eficiente a los indígenas en las sociedades mayores, abre la posibilidad a plantear la pregunta por el cómo la sociedad puede ir siendo más receptiva a esta temática hasta llegar, definitivamente, a su investidura como sociedad intercultural.

Antes de finalizar nos referiremos brevemente a una discusión que no se dio explícitamente durante el encuentro pero que si estuvo presente en sus pasillos, aquella sobre los vínculos entre interculturalidad y transformación social. Las manifestaciones de los estudiantes secundarios que desde el año 2006 a la fecha se suceden en Chile, las que inclusive han puesto en jaque el andamiaje constitucional de la educación y la han sumido en una crisis que se amplifica por los bajos resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales de medición de la calidad de la educación, son ilustrativas de que no sólo en los ámbitos asociados a la interculturalidad hay dificult-

tades educacionales. Por otra parte muchas personas piensan, como Benn Michaels desde los Estados Unidos de América, que el hecho de que la universidad tenga un discurso favorable a la diversidad cultural, materializado en distintas iniciativas con mayor o menor efectividad, no soluciona los problemas de inequidad socioeconómica presentes en ella ni menos en la sociedad, sino que, al contrario, hace más difícil su identificación y tratamiento. En sus palabras, "el problema con la diversidad, entonces, no es sólo que no solucione el problema de la inequidad económica, es que hace más difícil para nosotros verle como problema" (Benn Michaels, 2007:172). El abrir ambos niveles de discusión, el que por un lado vincula la educación intercultural a los otros problemas del sistema educacional y por otro a los problemas socioeconómicos de la sociedad, fortalecerá la educación intercultural en nuestras universidades en la medida que nos muestra interesados en dialogar no sólo con los que estamos convencidos, sino que también con las distintas perspectivas y actores de la sociedad. Para que esto último sea posible no sólo hay que argumentar cuestiones en los planos estrictamente simbólicos o culturales, como le hacemos tradicionalmente, hay que dar un paso más allá y avanzar en los análisis sobre interculturalidad, educación y transformación social.

Con todo, se tiene que la educación intercultural, sea en la universidad o en otras instancias, está atravesada por discusiones y desafíos que la convierten, entre otras cosas, en un pensamiento vivo. La primera tarea que nos lega el encuentro es avanzar en el reconocernos como país diverso y multicultural, conocer con dicha óptica nuestra historia y consecuentemente promover la enseñanza y uso de nuestras lenguas y saberes. Se estima que la educación intercultural dará pasos más firmes cuando se asuma como parte de un pensamiento crítico y latinoamericano de largo aliento en el cual se puede comprender, por ejemplo, que los problemas educativos no se resuelven únicamente en las aulas sino que también hay que relacionarlos con los fenómenos que involucran a la sociedad en su conjunto. La invitación es a pensar la educación intercultural en dimensiones más amplias, ese puede ser uno de los puntos a discutir en sucesivas instancias, esa será una de las propuestas con que acudiremos al Segundo Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, a realizarse en dependencias de la Universidad de La Frontera, en Temuco, el año 2009.

4. Bibliografía

- Benn Michaels, Walter (2007): *The Trouble with Diversity. How we Learned to Love Identity and Ignore Inequality*. New York: Holt Paperbacks.
- Cañulef, Eliseo (1998): *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- Donoso, Andrés (2007): "Universidades y Diversidad Cultural en América Latina: Aproximación Cualitativa a sus Experiencias, Aprendizajes y Desafíos". *Revista Enfoques Educacionales*, Volumen 9, Nº 1, pp. 89-112. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Universidad de Chile.
- Morales, Roberto, comp. (1997): *Universidades y Pueblos Indígenas*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.

Küper, Wolfgang y Luis Enrique López (2000): *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas*. Cochabamba: Borrador de discusión.

Referencias a las exposiciones del encuentro

- Alvarez, Lucia (2008): Los Profesores Indígenas Llegan a la Universidad: Desafíos para la Construcción de un Currículo Intercultural. Santiago de Chile: Conferencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Castro, Luis (2008): Aproximación a la Interculturalidad en las Universidades Chilenas: Un necesario debate entre una educación para indígenas y una educación para todos. Santiago de Chile: Ponencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Díaz, María (2008): Derecho a una Educación Pertinente en Educación Superior. Santiago de Chile: Ponencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Loncón, Elisa (2008): Avances y Dificultades en el Desarrollo en la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Santiago de Chile: Ponencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Simeón, Andrés (2008): Problemas y Desafíos de la Enseñanza del Kananga Rapa Nui en la Educación Superior. Santiago de Chile: Ponencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Quidel, José (2008): Universidad y Pueblo Mapuche. Santiago de Chile: Ponencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Schmelkes, Sylvia (2008): Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades. Santiago de Chile: Conferencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.
- Yampara, Simón (2008) Mundo "Indígena" y Educación Superior [Marka Jaqinakan Qamawipana, Jacha Yatiqañanaka] Interculturalidad: ¿Encubrimiento o Descubrimiento de las Matrices Civilizatorio Culturales? Santiago de Chile: Conferencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.

Instrucciones a los autores

Instrucciones a los autores

1. Alcance y política editorial

Cuadernos Interculturales es una revista editada -desde el año 2003- por el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), adscrito al Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso, Chile. Su periodicidad de publicación es semestral y está destinada a divulgar y debatir temáticas interculturales y multiculturales, de preferencia centradas en la realidad latinoamericana, caribeña e iberoamericana. Entre ellas: educación intercultural y/o multicultural (propuestas metodológicas docentes, análisis teóricos-conceptuales, formulaciones de unidades didácticas y material didáctico, etcétera); problemáticas sociales, políticas y minorías étnicas (migraciones a centros urbanos, pobreza, movimientos étnicos, diásporas interculturales, etcétera); historia y estudios antropológico-culturales sobre el mundo indígena y afroamericano; la diversidad como patrimonio cultural; filosofía y antropología intercultural; identidad e interculturalidad; y comunicación Intercultural.

Los trabajos que se envíen a los Cuadernos Interculturales deben ser originales, y que no hayan sido remitidos simultáneamente para su publicación a otra revista impresa o electrónica.

Los manuscritos se someterán al arbitraje de dos pares externos bajo la modalidad "doble ciego", velando de este modo la plena confidencialidad tanto de los evaluadores como de los autores de los manuscritos. En caso que haya una opinión dividida de los evaluadores externos, el Editor someterá el manuscrito al dictamen definitivo de un miembro del Consejo Editorial.

El Editor, en consulta a un miembro del Consejo Editorial, podrá decidir la publicación de un artículo sin someterlo a arbitraje de pares externos, quedando debidamente registrada esta determinación en la edición que corresponda.

Cuadernos Interculturales recibe de preferencia artículos en castellano, aunque también acepta -previa revisión por parte del equipo editor- manuscritos en inglés, portugués y francés.

Las colaboraciones se pueden mandar en cualquier época del año y serán publicadas por orden de aceptación.

Los derechos de los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a la revista Cuadernos Interculturales.

Los autores que publiquen en los Cuadernos Interculturales recibirán dos ejemplares de la revista.

2. Formas y preparación de manuscritos

Presentación

Los manuscritos deben estar digitados en programa Word (para Windows), letra Arial 11, espaciado interlineal sencillo, tamaño carta, con un máximo de 25 páginas incluyendo cuadros, tablas, figuras, notas y bibliografía. En caso de un trabajo más extenso, los editores se reservan el derecho de aceptarlo o no para someterlo al proceso de arbitraje.

Los trabajos tienen que incluir resumen y palabras clave (máximo 5) en castellano e inglés.

Cualquier alusión sobre la vinculación del trabajo con algún proyecto de investigación, programa o agradecimientos se tendrá que ubicar (en formato texto) después de los resúmenes y las palabras clave.

La estructura formal del manuscrito tendrá que contemplar: título (centrado, con letras mayúsculas), identificación del autor (alineado a la derecha y consignando filiación institucional y correo electrónico), resumen (centrado), palabras clave, abstract (centrado), key words, introducción, partes del trabajo (capítulos y subcapítulos), conclusión y bibliografía. Este formato tendrá que ceñirse rigurosamente al orden señalado.

Las tablas y figuras deben estar en el texto con identificación numérica correlativa, y las imágenes en un archivo independiente en formato JPG indicándose en el manuscrito su ubicación. En caso que las imágenes no cumplan con una calidad mínima de nitidez, no serán incluidas.

Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas se tienen que insertar en el texto indicando entre paréntesis el apellido del autor, año de publicación y la(s) página(s). Ejemplo:
(Contreras, 1984:31-44)

Cuando se cita más de un trabajo del mismo autor, se debe anotar:

(Contreras, 1984; 1997; 2001)

En caso de un autor citado con más de un trabajo editado el mismo año, se tendrá que identificar con una letra minúscula después del año de publicación. Ejemplos:

(Contreras, 1984a:31-44); (Contreras, 1984b:115)

Cuando es más de un autor (2 a 3) se anota como sigue:

(Castro y Figueroa, 2005:65); (Davire, Malberti y Hevilla, 1998:43)

Cuando son más de tres autores:

(Aravena et.al., 2006)

Cuando el autor es parte del texto sólo se coloca entre paréntesis el año de publicación y la(s) página(s).

La bibliografía deberá venir al final del artículo en estricto orden alfabético y cronológico, siguiendo las siguientes modalidades:

Libro con un autor:

Bengoa, José (1984): *Economía Mapuche. Pobreza y Subsistencia en la Sociedad Contemporánea*. Santiago de Chile: Editorial PAS.

Libro con dos autores:

Castro, Luis y Carolina Figueroa (2005): *Documentos para la Historia Regional: Padroncillos y Talonarios de Predios Rústicos de Tarapacá 1864-1878*. Viña del Mar: Coedición Universidad de Valparaíso y Universidad Santo Tomás.

Libro con tres autores:

Davire, Dora; Susana Malberti y María Hevilla (1998): *La frontera sanjuanino-chilena como región de integración y desarrollo (1946-1855)*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Libro con más de tres autores:

Aravena, Pablo et.al. (2006): *Trabajo, memoria y experiencia. Fuentes para la historia de la modernización del puerto de Valparaíso*. Valparaíso: Coedición Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Universidad Arcis, Centro de Estudios Interculturales.

Libro con editor:

Aravena, Pablo, ed. (2002): *Miseria de lo Cotidiano (en torno a Barrio Puerto de Valparaíso)*. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso.

Capítulo en libro editado:

Platt, Tristan (1990): "La experiencia andina de liberalismo boliviano entre 1825 y 1900: Raíces de la Rebelión de Chayanta (Potosí) durante el siglo XIX". En: Steve Stern (ed.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Artículo en Revistas con un autor:

Sleeter, Christine (2004): "El contexto político de la Educación Multicultural en los Estados Unidos". *Cuadernos Interculturales*, Año 2, Nº3. Viña del Mar: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso.

Artículo en Revistas con dos autores:

Castañeda, Patricia y Miguél Ángel Pantoja (2004): "La gente de la tierra... en la tierra de otra gente: Migración mapuche contemporánea a la Región de Valparaíso". *Cuadernos Interculturales*, Año 2, Nº2. Viña del Mar: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso.

Referencias en internet:

Díaz-Couder, Ernesto (1998): "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación*. Consulta 12 de julio de 2006: www.campus-oei.org/oeivirt/rie17.htm

3. Notas a pie de página

Las notas a pie de página sólo se aceptarán si aportan a la comprensión del texto, y deberán numerarse correlativamente.

4. Referencias archivísticas

Estas tienen que estar ubicadas entre paréntesis en el texto denotando: Fondo, volumen (vol.) o legajo (leg.), año, páginas (p. o pp.), folios (fol.) o fojas (fj.). Cuando la referencia se realice por primera vez en el texto, la identificación del Fondo tiene que venir en extenso para, enseguida, con la frase "en adelante" consignar la abreviatura correspondiente. Ejemplos:

(Fondo Intendencia de Tarapacá. Archivo Nacional de Chile, en adelante AIT, vol.37, 1896, fol.18-23.)

(AIT, vol.79, 1901, sin fol.)

5. Envío de manuscritos

Los manuscritos deben dirigirse al editor de los Cuadernos Interculturales, **Sr. Luis Castro C.**, en un archivo adjunto a los siguientes correos electrónicos:

cuadernos.interculturales@yahoo.es
ceip@uv.cl

