

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: EL CASO MAPUCHE

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX la educación superior experimentó una expansión sin precedentes en todo el hemisferio occidental, en un contexto de auge económico y predominio de los Estados de bienestar (Wallerstein, 2005). La transición hacia el modelo económico neoliberal aumentó la complejidad de este proceso, introduciendo una mayor heterogeneidad institucional por la interferencia del mercado. Chile no ha estado ajeno a este fenómeno, como lo indican las cifras más recientes que señalan un 33% de cobertura entre los jóvenes de 18 a 24 años (CASEN, 2003).

Las cifras dan cuenta de una diversificación social que, sin embargo, resulta todavía insuficiente, pues un abrumador porcentaje de los estudiantes proviene de los sectores con mayores ingresos. No obstante, han llegado jóvenes provenientes de sectores que no habían tenido acceso a la educación superior y, como parte de este grupo, pero con agravantes histórico-culturales en cada caso, las mujeres y los indígenas. Se trata de un acceso reciente pues, aunque existen antecedentes de profesionales universitarios ya en los años sesenta, el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior empieza a producirse recién en los años ochenta.

Esto se une a otro hecho reciente: la valoración positiva de la diversidad cultural en el mundo contemporáneo y la incorporación del tema en la agenda política a partir de 1990, contexto en que se identifica a los indígenas como un segmento de la población al que se debe destinar políticas tendientes a promover su desarrollo social, económico y cultural, respetando su especificidad. En el ámbito de la educación, estas políticas se han abocado a facilitar el acceso y la permanencia con programas de becas; sin embargo, tanto el tema de la

convivencia como de los contenidos que articulan la labor académica en sus áreas de investigación, extensión y docencia, escasamente han sido abordados por las instituciones de educación superior y por las autoridades gubernamentales del área. La discusión sobre educación intercultural o currículo pertinente se ha centrado exclusivamente en niveles preescolar, primario y secundario, a través de la reforma educacional en marcha. Varios son los factores que inciden en esta ausencia: lo reciente de la discusión, la edad de los estudiantes y la heterogeneidad al interior de cada institución (distintas disciplinas y áreas de estudios).

Por el contrario, pensamos que hay necesidad de abordar en términos cualitativos el tema de la diversidad cultural en la educación superior y de vincular los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación con un proceso nacional que tímidamente avanza hacia la valoración positiva de estas diferencias. Por lo tanto, si las instituciones de educación superior, en especial las universidades, pretender reforzar sus vínculos con el desarrollo del país y la democracia, no pueden sólo constatar esta heterogeneidad cultural en su interior, sino relacionarla con el proceso de construcción de conocimiento, con el fin de identificar la posible existencia de prácticas excluyentes con otros tipos de saberes e historias colectivas distintas. La universidad no ha sido un lugar aséptico y lejano al conflicto histórico entre Estado y sociedades indígenas, cuyas consecuencias son palpables hoy en los indicadores de mayor pobreza y menores niveles de instrucción y calificación laboral en estas sociedades.

La actual política indígena, más allá de sus deficiencias, reconoce una agresión que ha sido económica, social, cultural e ideológica, dimensiones que se entrelazan en el ámbito de la educación formal. Por este motivo, en las páginas que siguen se abordan tanto la historia de este conflicto en el caso mapuche¹, como la relación

1 Se eligió ejemplificar con este caso porque ambas autoras lo han tratado en sus respectivas investigaciones y porque durante gran parte de nuestra historia republicana fue la única diferencia cultural rotulada como indígena, motivo por el cual los “araucanos”, como se los llamó hasta los años setenta, fueron los únicos destinatarios de las políticas indígenas, situación que cambió desde 1990, como se verá en las páginas siguientes.

actual entre indígenas y educación superior, incluyendo las políticas gubernamentales sobre la materia, para concluir con una reflexión sobre los desafíos de la presencia de estudiantes, académicos e investigadores indígenas en las universidades.

1. Los mapuche y el Estado nacional

Las poblaciones indígenas han tenido una importancia ideológica fundamental en la configuración del Estado chileno desde sus albores en el siglo XIX. Por ejemplo, los llamados “araucanos” fueron el recurso preciso para justificar la autonomía política y cultural de la metrópoli durante el proceso de independencia. Una vez alcanzado este objetivo, fueron presentados como el elemento de contraste que permitió argumentar sobre la existencia de una cultura nacional homogénea, para la cual los indígenas constituían un “otro” cultural y geográfico.

Esta oposición radical concluyó con la caída de la frontera indígena del río Bío Bío con la campaña político-militar denominada “pacificación de la Araucanía”. La incorporación de esta región al territorio nacional significó la recolocación de la población mapuche en reservas llamadas “reducciones”, proceso que tuvo lugar entre 1884 y 1927 y que es conocido como política de radicación².

A partir de este hecho el problema pasaría a ser otro, pues el indio no era ya el que habitaba un espacio ajeno al territorio nacional. ¿Cómo entender entonces esta incorporación y cómo definir la nación considerando estos nuevos integrantes? Las respuestas comenzaron a surgir durante las primeras décadas del siglo XX, cuando se empezaron a producir cambios políticos de envergadura que implicaron el relevo de la antigua oligarquía en el poder político. Los gobiernos de la época, especialmente a partir de Pedro Aguirre Cerda, se hicieron eco del discurso indigenista que tuvo su cuna en

2 Las dimensiones de la derrota para los mapuche se puede apreciar en la pérdida de control de una amplia superficie de territorio que, según ha estimado José Bengoa, pasó de 10 millones de has a unas 500.000 has (Bengoa, 1999:61).

México. Esto implicó reconocer que los indios eran parte de la nación, que su pobreza tenía raíces históricas y que había que integrarlos a la sociedad para que pudieran superar esa postración. Ello derivó en la creación de una institucionalidad específica, tal como lo indicaban las premisas del indigenismo integracionista. En uno de los trabajos más recientes sobre este tema, Jorge Iván Vergara, Rolf Foerster y Hans Gundermann analizan el surgimiento, orientación y evolución de esta institucionalidad desde que se creara la Dirección de Asuntos Indígenas (DASIN) en 1953³. Nos dicen estos autores que la DASIN se enfocó fundamentalmente al desarrollo económico de las comunidades indígenas, relegando el tema cultural a un segundo plano. Durante el gobierno de la Unidad Popular se creó el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI) que consideraba el respeto a la cultura como parte de este desarrollo, evolución de la política indígena abruptamente interrumpida con el golpe militar de 1973.

En 1978 se dio inicio a la etapa más contemporánea del movimiento mapuche, con la oposición de algunos sectores de esta colectividad a la dictadura militar. Ese año el gobierno de Pinochet promulgó un decreto que negaba la existencia de población indígena en Chile (D.L. 2.568), cuerpo legal calificado de “etnocida” por las organizaciones de entonces. Desde ese hito se han sucedido distintos ciclos: el del retorno a la democracia, en el que se alcanzó un relativo consenso sobre la necesidad de reconocer la existencia de la diversidad cultural en Chile, proceso que concluyó con la aprobación unánime de la Ley Indígena en 1993, y el actual, que corresponde al quiebre de ese consenso, por lo menos en lo que respecta a los mapuche.

La actual política indígena contiene un elemento novedoso, si se considera la trayectoria que aquí hemos resumido, pues la Ley 19.253 reconoce la diversidad cultural en Chile (menciona ocho grupos indígenas y deja abierta la posibilidad de incorporar otros), la valora en términos positivos e, incluso, promueve la autoadscripción

3 Lejos de ser una concesión generosa, la creación de la DASIN respondió a la compleja relación que la Corporación Araucana, probablemente la organización mapuche más influyente del siglo XX, estableció con la clase política (Ancán, 2007).

étnica para acceder a sus beneficios. Los derechos que allí se reconocen están vinculados a la idea de deuda histórica, la cual es asumida por el Estado⁴.

Esto se produce en un contexto mundial favorable para la discusión de este tipo de reconocimiento, marcado por el fin de la guerra fría, la caída de los socialismos reales y el claro dominio de una potencia (Estados Unidos), en una época caracterizada, en el ámbito filosófico, por la crítica a la modernidad clásica. Los movimientos indígenas que surgieron en América Latina a partir de los años ochenta son parte importante de este contexto. Sus integrantes fueron protagonistas de un giro que consiste en articular una identidad política fundada en la adscripción étnica y que reivindica el derecho de ser ciudadanos desde su diferencia.

En la actualidad, la diversidad cultural no es sólo un dato de la realidad sino un tema político imposible de ser obviado, como lo demuestra su vínculo con la modernización, el desarrollo y la democracia. Desde el inicio de la transición política chilena se percibió que el tratamiento adecuado de este tema constituía una posibilidad para que el país se insertara en un contexto internacional del cual estuvo excluido durante casi veinte años, metas que se han mantenido en el horizonte, como se puede apreciar en palabras del anterior presidente Ricardo Lagos, cuando anunció la creación de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato en 2001: “Por la naturaleza de las cosas, todas las culturas de Chile tienen un derecho y un lugar. [...] Esto es lo que corresponde a un país culto, a un país civilizado y a un país democrático. Es la tendencia que predomina en nuestro mundo contemporáneo...”⁵.

Esta historia, brevemente resumida, permite concluir que la diversidad cultural ha sido un tema central en la forma de imaginar

4 Como afirma Francisco Colom, la diferencia cultural no otorga derechos por sí sola, sino la desventaja histórica y el atropello para el cual esta diferencia ha servido como excusa (Colom, 1998:122).

5 Lagos, Ricardo. Discurso presidencial, 18 de enero de 2001.

la nación y de establecer vínculos con estas poblaciones, sean éstos de aceptación o de rechazo. Es necesario dejar constancia de este hecho, pues la crítica actual al modelo de nación monocultural suele esconder la evidencia de que la diversidad cultural ha estado presente en el debate público durante toda nuestra historia republicana, y que el punto de fricción ha sido cómo entenderla y abordarla. La coyuntura que se abrió desde principios de los años ochenta con la globalización y el protagonismo político de los movimientos indígenas, nos coloca en un escenario distinto en el que se perfila una propuesta novedosa que consiste en demandar “un nuevo trato”, vale decir, la comprensión no jerárquica de las diferencias y el ejercicio de una ciudadanía cuyo punto de partida sea precisamente la particularidad histórico-cultural.

2. Indígenas y educación superior

La llegada de jóvenes indígenas a la educación superior es un hecho tardío que se explica por su lenta e incompleta incorporación a la sociedad nacional y a los beneficios del crecimiento económico. Por este motivo, la relación entre indígenas y educación superior ha sido altamente conflictiva, tanto por el acceso dificultoso como por la compleja permanencia en este nivel del sistema. De ahí que la presencia de indígenas en la educación superior no pueda ser analizada sólo a la luz de los hechos recientes (política indígena, programas de becas, entre otros), sino que es necesario señalar, aunque sea de manera superficial, el largo y muchas veces tortuoso camino que ha concluido con esta llegada a instituciones que, como las universidades tradicionales, eran hasta hace algunas décadas símbolo de privilegio social.

El proceso de fondo fue la transición desde un Estado oligárquico, para el cual estos sectores poco o nada importaban, hacia el Estado de compromiso, un cambio de envergadura que puede ser seguido a través de la evolución que experimentó el sistema educativo. La convicción de que la educación era el gran mecanismo de integración y condición para cualquier proyecto de desarrollo

sustentable determinó políticas tendientes a aumentar tanto la cobertura como la permanencia en el sistema. Así vieron la luz leyes, decretos y reformas que fueron configurando el sistema educativo como actualmente lo conocemos. Entre estas disposiciones destaca la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria N° 3.654 de 1920, cuya aprobación pone de manifiesto no sólo la voluntad de la clase política sino también las demandas y aspiraciones de la sociedad, entre ellos las de estudiantes y profesores (Zemelman y Jara, 2006:43). También se debe citar el Decreto Ley N° 7.500 que, en 1927, estableció la obligatoriedad hasta los 15 años, o la Reforma Educacional de 1945 que vinculó la educación expresamente a un proyecto de desarrollo (sustitución de importaciones), y la Reforma de 1965 que configuró el sistema educacional que hoy conocemos (ocho años de primaria y cuatro de secundaria) e hizo posible la masificación de la educación, consagrando la obligatoriedad del ciclo básico (Zemelman y Jara, 2006:157).

En esta incorporación, las sociedades indígenas fueron las últimas beneficiadas, debido a las dificultades estructurales que impedían cumplir con el principio de obligatoriedad en las zonas rurales. Ya a mediados del siglo, los movimientos migratorios del campo a la ciudad, donde participaron masivamente los indígenas, aumentó la presión sobre el sistema educativo en las ciudades, agravando el problema de cobertura.

Paralelamente, las organizaciones mapuche insistían en su demanda por educación, que era vista como una posibilidad de inserción y desarrollo, expectativa que compartían con otros sectores de la sociedad. Esto no significó discutir los contenidos de la enseñanza, sino procurar un acceso a través de políticas dirigidas a ellos, lo que consistía en solicitar la construcción de escuelas fiscales en las reducciones, además de hogares, becas y la formación de profesores mapuche. Aunque la demanda por educación superior se instaló hacia los años cincuenta, ésta había sido planteada tempranamente en el contexto de un Congreso de Profesores Radicales de 1939 (Foerster y Montecino, 1988:263). Ya hacia los años cincuenta, relata Bello

(1997), aparecen los primeros profesionales universitarios, sector que no tardaría en aportar diversidad al propio movimiento, como lo demuestra el hecho de que en 1966 surgiera la primera organización de estudiantes universitarios, que en 1967 se llamó Federación Universitaria Indígena, integrada por estudiantes mapuche de las universidades de Chile, Técnica del Estado y de Chile sede Temuco, cuyas demandas eran el establecimiento de un hogar estudiantil en esta ciudad, el acceso a becas y el mejoramiento de las oportunidades laborales para los egresados (Foerster y Montecino, 1988:325).

Durante la segunda mitad del siglo XX ese pequeño grupo de estudiantes y profesionales universitarios experimentó un aumento sostenido por la posibilidad real que ofreció el sistema de permanecer y egresar de la enseñanza media. En los años ochenta esta presencia crece, siendo también el periodo en que este segmento se diversifica, como se puede comprobar en el caso mapuche, donde pasó de estar compuesto mayoritariamente por profesores a constituir una gama más amplia de profesiones. Un estudio de Álvaro Bello, que cubre la primera mitad de los años noventa (1991-1995) y que se basa en los datos de los postulantes al Programa de Becas Indígenas implementado a partir de 1991⁶, arroja que los estudiantes mapuche se distribuyen en todas las áreas del conocimiento, concentrándose principalmente en las áreas de Educación, Tecnología, Administración y Comercio. También se puede identificar una importante presencia en áreas de especialización disciplinaria como las Humanidades y las Ciencias Sociales (Bello, 1997:41)⁷.

El Programa de Becas Indígenas se enmarca en la nueva relación con el Estado desde el retorno a la democracia. Su objetivo

6 El Programa de Becas Indígenas que se implementó tras el retorno a la democracia es un programa nacional, a diferencia de períodos anteriores en que “indígena” era sinónimo de “araucano” o “mapuche” y, por lo tanto, los integrantes de esta sociedad eran los únicos beneficiarios.

7 Esta investigación muestra diferencias entre la preferencia mapuche y la de otras etnias como la aimara, cuyos estudiantes postulan principalmente en las áreas de Administración y Comercio, Tecnología y Educación, teniendo una presencia minoritaria en el resto de las áreas (Bello, 1997:41).

es resolver los problemas de equidad y avanzar hacia la igualdad de oportunidades, premisas transversales a todas las políticas sociales de este periodo, pero que, en este caso, agrega el convencimiento de que existe una deuda histórica que debe ser saldada, lo que explica la identificación de los indígenas como destinatarios específicos de políticas sociales vinculadas a tierras, créditos y educación⁸. La política indígena promueve la autoadscripción étnica para acceder a estos beneficios y argumenta sobre el “desarrollo con identidad” y la necesidad de que los estudiantes establezcan un compromiso con sus comunidades y culturas de origen⁹, aspecto en el cual coinciden con gran parte de las organizaciones que han pugnado todos estos años por exigir a los becarios del nivel superior compromiso y retorno, proponiéndolos incluso como criterios de asignación de las becas¹⁰.

El actual Programa es el que más recursos ha destinado a este objetivo en la historia del país y también el único que posee cobertura nacional, considerando como beneficiarios a estudiantes pertenecientes a todos los grupos indígenas que reconoce la Ley 19.253. Su crecimiento desde que se implementó en 1991 ha sido notable, tanto en el número de becas como en la cantidad del aporte: una suma de dinero entregada directamente a los beneficiarios. El nivel de educación superior es el que concentra la mayor cantidad

8 La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) de 2003 muestra una brecha desfavorable en todos los ámbitos sociales para los grupos indígenas, ello a pesar de que en todos los índices han experimentado mejoría, pero éstos son menores a los de la población no indígena. Esta brecha se expresa en la cifra de un 28,7% de pobreza frente al 18,1% de la población no indígena que se encuentra en esta condición, también en los ingresos de las familias, una distancia negativa que las políticas de focalización de los recursos destinados a programas sociales no han podido resolver.

9 La Beca Indígena está destinada a jóvenes de educación básica (a partir del segundo ciclo), media y superior (con un tope de edad para postular de 24 años). El criterio es entregarla previa acreditación de la condición de indígena según la definición que establece la Ley 19.253 en su artículo 2, de situación socioeconómica deficiente y de rendimiento académico (5,0 en educación básica y media, 4,5 en educación superior al momento de postular). En el primer caso, existe un procedimiento legal para establecer la condición de indígena, la cual es certificada por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

10 Las comisiones que asignan la Beca Indígena están integradas, entre otros, por miembros de organizaciones indígenas propuestos por CONADI. Actualmente, es entregada por el Ministerio de Educación y administrada por la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) desde 2005.

de recursos por la cantidad de este aporte, que el año 2006 alcanzó los \$506.142 anual por cada estudiante, entregado en nueve cuotas iguales, vale decir, \$56.238 por cuota¹¹. Para dimensionar este crecimiento, se comparó la información contenida en la investigación de Álvaro Bello, que, como vimos, cubre el periodo 1991-1995, y el documento “Informe de Gestión Beca Indígena”, elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) en 2006. Esta institución, encargada de administrar el Programa desde 2005, señala que ese año se entregó un total de 33.645 becas: 18.258 para enseñanza básica, 11.133 para enseñanza media, y 4.254 para educación superior, cifras más altas que las que sistematizara Bello en su estudio, donde señala que en 1995 el Estado entregó 5.390 becas, de las cuales 940 corresponden a educación superior (el programa comenzó con 300 becas en 1991 para todos los niveles educativos) (Bello, 1997:34).

A pesar de este crecimiento, existen demandas hacia el Programa que dicen relación con establecer más claramente la especificidad cultural de sus destinatarios. Estas exigencias provienen de las organizaciones indígenas, de los becarios y de la propia institución encargada de administrar el Programa. Los becarios piden dar un contenido específico que permita diferenciar esta beca de otras que también están destinadas a los sectores más pobres; hablan de construir un fundamento educacional indígena y de concentrar más recursos en el nivel de la educación superior (Wilson, 1997:77-79). Por su parte, la JUNAEB exige mayor precisión respecto del criterio sociocultural, escasamente visible en el Informe Social que deben llenar las asistentes sociales en los municipios y en las direcciones de asuntos estudiantiles de las instituciones de educación superior, el cual aporta la mayor ponderación a la situación socioeconómica (65% y el restante corresponde al rendimiento académico). La JUNAEB expone

11 El monto de esta beca es superior al que entrega la Beca Presidente de la República para estudiantes de escasos recursos, que para los de educación superior consiste en un aporte mensual de 1,24 UTM por un período de 10 meses, unos \$ 39.935 por cuota si consideramos el valor actual de la UTM (\$ 32.206 abril de 2007), lo que en total arroja un monto estimado de \$ 399.350 anual por cada estudiante. Ambas becas son incompatibles.

este problema con el fin de distinguir eficientemente a los beneficiarios de este Programa, para lo cual propone: “El aspecto sociocultural debe ser integrado en los informes sociales, previo una discusión de expertos y de pruebas de medición, ya que es necesario que esta variable sea independiente y explícita en el momento de recoger la información” (JUNAEB, 2006:41). Efectivamente, el Informe Social coloca énfasis en la situación de pobreza y vulnerabilidad social, destinando un lugar marginal a la variable sociocultural, subsumida en el aspecto de procedencia geográfica, donde se consulta por “comunidad, población o asociación indígena” (JUNAEB, 2006:39).

Todas estas exigencias bordean un problema que es, a nuestro juicio, de difícil solución, pues tiene que ver con la heterogeneidad social, cultural y geográfica que hoy atraviesa a las sociedades indígenas, la cual es difícil de contener en los límites siempre estrechos de las definiciones.

La equidad como tarea pendiente

Si bien la masificación de todo el sistema educativo es uno de los principales saldos que nos ha dejado el siglo XX, las cifras revelan que la ampliación de la cobertura no ha resuelto el problema de la inequidad al interior del sistema. En el caso indígena, las cifras arrojan un panorama que no es muy alentador pues, a pesar de que los números son escasos e inestables debido a la movilidad histórica que es inherente al concepto “indígena”, apuntan a que ni siquiera el tema del acceso está totalmente resuelto.

Para explicar mejor nos centraremos en los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2003, en la cual se señala que la cobertura de educación superior baja ostensiblemente entre la población indígena, la cual es de un 23,1%, casi diez puntos porcentuales por debajo de la nacional. Todo indica que el problema indígena continúa cruzado por la pobreza, pues el 73,7% de los estudiantes de educación superior entre 18 y 24 años provienen del quintil V, vale decir, el de mayores ingresos, y sólo un

14,5% del quintil más pobre, una ecuación que no se ha visto alterada de manera importante con este mayor acceso a la educación superior y al surgimiento de una elite de profesionales pertenecientes a pueblos indígenas¹². En el análisis de esta inequidad se debe considerar la totalidad del sistema educativo, pues una educación preescolar, básica y media de baja calidad afecta la libertad de elección de quienes logran quedar en el sistema, los que se concentran en carreras de menor costo, prestigio y retribución salarial.

Otras variables también apuntan hacia la debilidad del sistema educativo para promover cambios en la sociedad: es el caso de la inserción laboral y los salarios que alcanzan los profesionales indígenas, que, como ha demostrado el Banco Mundial, son más bajos que los que perciben los no indígenas, una brecha que según este organismo internacional "...no tiene explicación en términos de las características productivas" (Banco Mundial, 2005:6), pero que sí podría tenerla si se considera la discriminación que aún opera en las relaciones sociales. En Chile también se ha identificado una brecha salarial importante en todas las ramas de la economía, un hecho que es transversal a todos los niveles de calificación de la población indígena (CASEN 2003 y Población Indígena, 2005:47-48). Otro elemento inconmensurable desde una perspectiva cuantitativa es la relación que se da entre procedencia indígena, pobreza y género femenino, más pesimista aún, pues las cifras muestran una brecha intergénero al interior de las sociedades indígenas: la cobertura de educación superior que, como dijimos, alcanza el 23,1% en este sector, se desglosa en un 28% para los hombres y un 16,6% para las mujeres, en circunstancias de que la cobertura nacional de estas últimas alcanza el 30%).

12 El Banco Mundial ha señalado en su penúltimo informe sobre poblaciones indígenas (el más reciente corresponde a febrero de 2007 y recién está siendo difundido) que la asociación entre indígenas y pobreza es una tendencia que se ha mantenido estable en las últimas décadas, incluso, afirma que durante el período 1994-2004 ser de origen indígena aumenta las probabilidades de ser pobre (Banco Mundial, 2005:5).

Es razonable preguntarse por el impacto de las políticas sociales que focalizan recursos hacia los grupos indígenas, como el Programa de Becas anteriormente señalado, cuyo aporte a la permanencia en el sistema educativo puede ser real pero dudosamente suficiente para resolver los problemas de equidad. En el caso de la educación superior, la cuota mensual, que bordea los 60.000 pesos, debe ser complementada con otros aportes, principalmente los hogares universitarios o el que proveen las propias familias de los becarios, ello porque, aunque se trata de un monto mayor al de otras becas dirigidas a estudiantes de escasos recursos, no permite encarar satisfactoriamente un sistema que en Chile no es gratuito, incluso los mismos estudiantes demandan evaluar en profundidad los gastos que implica la educación superior para modificar el monto de la beca o, bien, para tener conciencia real de su impacto (Willson, 1997). A esto se debe sumar que los estudiantes no pueden depender de ese dinero para los gastos más cotidianos que implican cursar una carrera, pues el Programa adolece de muchas fallas en la tramitación de las postulaciones, renovaciones y pagos, lo que afecta la regularidad de estos últimos, situación que ha sido reconocida por el propio organismo que administra las becas (JUNAEB, 2006:28-29). Por último, está focalizada hacia los más pobres, recomendando incluso no postular a los jóvenes provenientes de familias cuyo ingreso *per cápita* sea superior a los 112.000 pesos por no cumplir con los criterios de necesidad (JUNAEB, 2006:40); esto implica que una familia de cuatro personas cuyo ingreso es de \$448.000 quedaría fuera del proceso, por lo tanto, pasan a engrosar las filas de aquellos sectores que, por no ser de extrema pobreza, quedan al margen de las políticas sociales, debiendo recurrir al endeudamiento.

Se puede afirmar que la población indígena está alcanzado espacios que hasta hace algunas décadas eran impensados, entre ellos la educación superior. Ello ha significado el surgimiento de un grupo de profesionales e intelectuales que ha contribuido a diversificar el mapa social de sus grupos de procedencia. Sin embargo, esta inserción en la vida nacional ha sido en condiciones de desventaja que ni la bonanza económica ni el retorno a la democracia ni las políticas

sociales han logrado resolver. En la educación superior esto se expresa en que ese grupo sigue siendo muy menor en comparación con la población no indígena, como ha quedado en evidencia desde que las estadísticas introdujeron estos criterios de diferenciación. Se ha establecido que "...un 2% de la población indígena ha completado estos estudios, mientras que el 6,9% de la no indígena logró su finalización. Respecto de la educación superior incompleta, 2,5% de la población indígena se encuentra en esta condición, frente al 5,6% de los no indígenas" (CASEN 2003 y Población Indígena, 2005:52). Por lo tanto, el corolario de este proceso histórico es, por el momento, una integración real pero todavía lejana de la equidad y de la igualdad de oportunidades que persiguen las políticas sociales.

3. Diversidad cultural, educación superior y democracia

La sensibilidad contemporánea hacia el tema de la diversidad cultural ha promovido debates y reflexiones que apuntan a construir vínculos no jerárquicos entre sectores que son portadores de diferencias culturales. En esta discusión, el sistema educativo aparece como una posibilidad real de concretar ese objetivo, por ser éste el principal vehículo a través del cual se transmite la idea de nación predominante en cada época.

Una de las formas en que se ha enfocado este debate gira en torno al concepto de "interculturalidad". Más allá de las posibilidades o restricciones de este concepto¹³, lo relevante es que apunta a la existencia de países culturalmente heterogéneos. En general, la noción de interculturalidad ha sido asociada a la educación debido a su afán primigenio de reconocer la diversidad de estudiantes que

13 Una crítica frecuente al concepto de "interculturalidad" es que parece concebir culturas de límites claros e identificables, lo que es difícil afirmar en el mundo contemporáneo. Incluso hay autores que discuten esta forma de entender las culturas aun en el pasado, como ocurre con Edward Said, quien argumenta sobre la necesidad de comprenderlas a partir de los contactos establecidos con otras culturas y los cambios permanentes que esto implica (Said, 1996).

enfrentaban procesos de educación formal. Si hacemos historia, el concepto aparece en la década de los setenta, simultáneamente en Europa y América Latina, atendiendo a procesos sociales diversos. En el viejo continente abordó primeramente aquellos contextos urbanos con estabilidad económica y social que se habían visto transformados por la alta migración proveniente del continente africano y de países en conflicto. En América Latina, en cambio, se focalizó en los espacios rurales y en la realidad de los niños indígenas que se educaban en un sistema que no consideraba su lengua materna ni otros aspectos culturales. Entonces, el concepto apunta hacia el diálogo entre culturas, asumiendo el conflicto que también encierran las diversas visiones de mundo y los procesos históricos que han configurado una relación desigual (Chiodi y Bahamondes, 2000).

La educación superior ha permanecido prácticamente al margen de esta discusión. Organismos internacionales, como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han comenzado a discutir este hecho en el contexto de la masificación de la educación superior a través de seminarios internacionales, pero pocas son las iniciativas que están tratando de vincular esta realidad con la formación que reciben los estudiantes¹⁴.

Llama la atención esta ausencia porque la universidad ha sido uno de los focos de ese conflicto histórico mencionado en la primera parte. En el caso mapuche, las marcas de este conflicto y del lugar que la universidad ha ocupado en él se pueden apreciar entre aquellos hombres y mujeres que se han formado profesionalmente en estas instituciones, sujetos indígenas complejos que, desde una perspectiva desarrollista, podrían ser identificados como el extremo de

14 Un caso interesante es el Programa de Educación Intercultural que ha puesto en marcha la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), denominado México Nación Multicultural, dirigido por el etnólogo José del Val, el cual imparte cursos transversales a los estudiantes de carreras y programas de bachillerato de esa universidad. Uno de los académicos que imparte cursos sobre multiculturalidad y multilingüismo en este Programa, es el intelectual nahuatl Natalio Hernández, de vasta trayectoria educacional y literaria y uno de los pocos autores que ha pensado el tema de la educación intercultural para contextos universitarios (Hernández, 2007).

la integración, si consideramos su historia migrante o derechamente urbana, pero que hoy, paradójicamente, son quienes han articulado un discurso público en torno a la diferencia¹⁵. Sus biografías están marcadas por la construcción o resignificación de su identidad mapuche en lugares hostiles para sus grupos de origen, como ha sido el caso de la ciudad, la escuela y la universidad, donde se les recuerda peyorativamente su condición étnica. Por lo tanto, las cifras en torno al acceso no dan cuenta de experiencias que actualmente se expresan en el soporte del discurso oral y escrito de algunos de estos mapuche¹⁶.

En general, la crítica de estos sujetos se ha centrado en la universidad tradicional, símbolo de un proyecto nacional que los inferiorizó culturalmente. Esto ocurre precisamente en un momento de la historia de la universidad en que ésta no tiene el peso ideológico de antaño, y es más, constituye el *locus* de una crisis que nadie sabe dónde irá a parar (nos referimos a la universidad pública). Lo interesante es que tal crítica a los fundamentos político-culturales de la universidad tradicional ha surgido de su seno, como uno de los efectos inesperados de su masificación, tanto que las más contundentes han sido formuladas con metodologías y procedimientos aprendidos en ella, como ocurre con aquellos profesionales formados en disciplinas que han monopolizado la representación de los mapuche, principalmente la antropología y la etnohistoria.

La violencia ideológica y epistemológica que han experimentado las culturas indígenas explica en gran medida que las críticas se concentren en la universidad, por ser ésta la depositaria del conocimiento y la cultura “legítima”, una carga histórica que, de

15 Una de las autoras de este artículo se encuentra concluyendo una investigación sobre la función política y la escritura de los intelectuales indígenas formados en instituciones de educación superior en Ecuador, Bolivia y Chile (quechuas, aimaras y mapuche). Uno de los aspectos comunes que se han identificado es, precisamente, la distancia y el resentimiento con estas instituciones cuyo pasado fue cómplice de la subordinación de sus colectivos y cuyo presente no reconoce otras formas de conocimiento.

16 Es el caso del poeta Elicura Chihuailaf, quien señala “...lo que viví en mi comunidad fue mi condición de ser mapuche, pero aquí en la ciudad me di cuenta de que ser mapuche era ser discriminado” (Chihuailaf, 1999:179).

acuerdo con los reclamos de estudiantes, egresados y titulados, se expresa en las relaciones cotidianas que se desarrollan al interior de sus muros, especialmente durante los años setenta y ochenta, cuando el tema del respeto a las culturas indígenas no formaba parte de la agenda política. ¿Puede sorprendernos entonces que haya sido éste uno de los principales escenarios de rearticulación política entre jóvenes indígenas, cuyo acceso desigual al sistema educativo habla por sí solo sobre el lugar que les cabe en la sociedad nacional?¹⁷.

Los colectivos y organizaciones de estudiantes universitarios constituyen uno de los actores que dan vida al heterogéneo movimiento mapuche de la actualidad, de manera incluso más articulada que los profesionales, quienes si participan lo hacen como miembros de organizaciones con distintas orientaciones políticas, pero escasamente se han constituido como actores en torno a una identidad profesional. Es precisamente en el sector estudiantil donde han tomado cuerpo las posiciones autonomistas más radicales, incluyendo la idea de nación étnica. En el plano estrictamente educacional, son ellos quienes reclaman por el reconocimiento de los saberes indígenas en la universidad y por la pertinencia cultural de la enseñanza que reciben, un elemento que es reciente en la historia del movimiento mapuche y su demanda por educación (Marimán, 1997:164).

La visualización de estos procesos permite aproximarnos a comunidades universitarias que han transitado de cierta homogeneidad a una diversificación sociocultural importante. ¿De qué manera se ha transformado la universidad como institución a partir de esta presencia y de qué forma se hace cargo de ella?, son temas sobre los cuales nos interrogamos porque las investigaciones son muy escasas y las pocas publicaciones sobre la materia continúan enfatizando líneas divisorias que en la realidad no parecen ser tan claras, como aquella en que se establece una distancia insalvable entre una institución occidental

17 La poeta pehuenche Maribel Mora Curriao reflexiona sobre este proceso y las discusiones que se dieron en las universidades regionales durante los años ochenta y noventa en un ensayo titulado "Identidad mapuche desde el umbral (o la búsqueda de la mismidad étnica en el Chile de los noventa)" (Mora, 2007).

y los indígenas. Frente a los desafíos actuales, creemos que es más pertinente superar esta dicotomía e identificar vínculos que en la realidad son más complejos.

Hasta ahora, lo poco que se ha discutido en Chile sobre educación superior y diversidad cultural se ha centrado en el tema de la cobertura, importante en la medida que no está plenamente resuelta, pero lo concreto es que otros temas como el de la comunidad universitaria o el currículo han recibido escasa atención, sobre todo en las universidades tradicionales de Santiago. En el plano de la comunidad universitaria, la interculturalidad nos plantea el tema de la relación con un sujeto distinto que, a la vez, es un par con quien compartimos labores cotidianas; por lo tanto, la diversidad cultural se transforma en un desafío para la convivencia en la medida en que responde cada vez menos a la segregación espacial típicamente colonial (lo indio asociado a la distancia geográfica). Por eso vale la pena preguntarse por las prácticas discriminatorias que podrían estar ocurriendo en la universidad y si son formales o informales.

A pesar de ser un tema incipiente, existen iniciativas en Chile que vale la pena destacar por ser pioneras en la decisión de abordar este asunto. Para el caso mapuche, las más interesantes se encuentran en las universidades regionales, entre las cuales podemos citar a la Universidad Católica de Villarrica, que en 1985 implementó un Programa de Admisión Complementaria para jóvenes mapuche, con el fin de formar profesores con arraigo en la región y que pudieran aportar a su desarrollo, objetivo que implicó modificaciones curriculares a la carrera de Pedagogía y la contratación de profesores mapuche en la universidad (Andrés Troncoso en Morales, 1997:75-76). Otro caso se da en la Universidad Católica de Temuco, que en 1991 creó la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, respondiendo a la necesidad de formar profesores mapuche que construyeran un enfoque pedagógico pertinente para enseñar a niños y niñas de ese grupo étnico, según se relata en Quilaqueo, et al. (2005:13-16). La creación en 1994 del Instituto de Estudios Indígenas en la Universidad de La Frontera (IEI-UFRO) constituye

otro hito, pues se trata de una unidad académica que se define como un espacio interétnico que busca promover los derechos indígenas en la región y en el país, para lo cual se ha constituido un equipo de investigadores integrado por personas mapuche y no mapuche (José Aylwin en Morales, 1997:11-16)¹⁸.

Otra opción ha sido plantear la creación de una universidad mapuche, al estilo de las universidades indígenas implementadas en países como Canadá y Ecuador, propuesta que ha reavivado un viejo debate entre los propios mapuche sobre la pertinencia de establecer una educación para indígenas que limite, precisamente, la posibilidad de entablar un diálogo equitativo con la sociedad nacional. Uno de sus críticos es el historiador Pablo Marimán Quemenedo, quien cuestiona en términos globales la educación intercultural bilingüe, entendida como instituciones educativas para indígenas rurales, señalando el riesgo de que esta alternativa derive en enclaves (Marimán, 1997:190).

Estos temas apuntan hacia una responsabilidad social, complementaria con la gubernamental. La brecha entre población indígena y no indígena tiene entre sus componentes el comportamiento de una sociedad que continúa alterizando en términos negativos a los indígenas en la medida que siguen operando jerarquías culturales e incluso raciales. Así lo sugieren los informes del Banco Mundial, cuando no pueden explicar racionalmente la dificultad de los profesionales indígenas para encontrar trabajo y sus bajos salarios cuando lo consiguen.

18 En otras regiones del país también han surgido iniciativas importantes, como en la Universidad de Tarapacá que, a través de programas (principalmente de formación de profesores), proyectos y actividades de extensión, establece vínculos explícitos con el componente aimara de la región, cuya presencia en la universidad es una realidad desde hace varios años, motivo por el cual se ha establecido un ingreso especial para indígenas provenientes de comunidades y se reconoce la organización de los estudiantes indígenas al interior de la universidad en la denominada Agrupación de Pueblos Originarios. En Santiago también han surgido iniciativas, aunque más pequeñas, que tienen que ver con la incorporación de la temática intercultural a programas de pregrado (cursos) y posgrado (el Magíster en Educación con mención en Multiculturalidad que imparte la Academia de Humanismo Cristiano).

Una forma de avanzar en todos los ámbitos es trabajar en un vínculo que sea explícito entre diversidad cultural (no sólo indígena) y democracia. Para ello es necesario despejar formas de abordar, entender y administrar la diferencia que no favorecen el diálogo equitativo que demandan los indígenas organizados y que el Estado reconoce como razonable e imprescindible para encarar el bicentenario. Efectivamente, la visibilización política de los grupos indígenas se produce en un contexto educacional distinto de aquel del periodo desarrollista, pues el sistema creció en matrícula y se diversificó social e institucionalmente, reconfigurando por completo el sistema con la interferencia de la empresa privada, especialmente en el nivel de la educación superior en el cual la “diferencia” adquiere una lógica de mercado en la medida que las instituciones, especialmente las nuevas, apuntan a nichos donde la variable social, económica y cultural adquieren relevancia. Esta situación permite afirmar que conceptos como heterogeneidad y diferencia no remiten de manera espontánea al respeto por las diferencias culturales y al diálogo entre ellas, pues también son principios funcionales al mercado, lo que *a priori* no es negativo pero que sí entraña un efecto pernicioso si es que vamos a dejar que sea esta fuerza de la sociedad contemporánea la principal reguladora del sistema. Ese efecto puede ser la absolutización de las diferencias culturales y socioeconómicas (estableciendo una relación de correspondencia entre ambas), con la consecuente desarticulación del espacio público.

Reflexiones finales (para una agenda de investigación)

El presente artículo constituye una aproximación teórica respecto del vínculo entre diversidad cultural y educación superior: un tema poco explorado. Por ende, muchas de las discusiones giraron en torno a lo que se desconoce en la materia. Una contribución importante podía ser, precisamente, señalar qué ámbitos es necesario abordar, los que van desde la necesidad de sistematizar las investigaciones existentes (crear un centro de documentación) hasta una demanda por investigaciones cuantitativas que permitan mejorar los conocimientos estadísticos

sobre cobertura, deserción, opciones de carreras e inserción laboral, distinguiendo por segmentos sociales y por género al interior de los grupos indígenas, considerando lapsos más prolongados de tiempo (por ejemplo, el periodo 1991-2006).

A lo anterior se deberían sumar investigaciones cualitativas sobre experiencias individuales y colectivas de aquellas personas indígenas que han pasado por la educación superior desde los años setenta, distinguiendo los contextos particulares que significaron cada década, con el fin de alcanzar conocimiento sobre su acceso, condiciones de permanencia y la evaluación que hoy hacen de este paso. Aplicar también esta metodología (que puede asumir la forma de entrevistas, grupos de discusión y análisis de los textos escritos que contienen esta experiencia) al interior de las comunidades universitarias, con el fin de identificar prácticas de discriminación y las formas que éstas asumen.

Por último, es necesario realizar también una investigación amplia que reúna información cualitativa y cuantitativa de los indígenas en programas de posgrado, tanto en Chile como en el extranjero, pues existen indicios de que ha sido una instancia importante de formación desde la dictadura militar, cuando muchos indígenas salieron al exilio. En la actualidad existen varios programas internacionales que tienen por objetivo promover su acceso a esta clase de formación.

Se considera que el sistema educativo debe ocupar una función más decisiva en esta intención de expandir la democracia hacia el ámbito cultural, contribuyendo a deconstruir las jerarquías culturales en lugar de reproducirlas. Para ello sería pertinente actuar a dos bandas: mejorar el problema del acceso que continúa existiendo entre los sectores indígenas y que las instituciones de educación superior se planteen esta presencia creciente de estudiantes y profesores indígenas, creando las condiciones para el diálogo equitativo en sus espacios formales (clases, cursos, actividades de extensión), donde la lealtad cultural sea un lugar legítimo desde el cual puedan actuar sin restringir su despliegue al ámbito político-reivindicativo.

Referencias bibliográficas

- Abarca Carimán, Geraldine. (2005) *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz: PROEIB-Andes, Plural.
- Ancán, José. (2007) “Venancio Coñuepán: Ñidol Longko, líder regional, hombre de Estado. Resplandor y eclipse de la Corporación Araucana en medio siglo de organización indígena en el sur de Chile (1938-1968)”. En: Zapata, Claudia (editora). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: CECLA-Universidad de Chile, Universidad Andina Simón Bolívar, Serie Tinkuy, Abya Yala (en prensa).
- Banco Mundial. (2005) *Informe “Pueblos Indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004”*. Resumen Ejecutivo de Gillette Hall y Harry A. Patrinos, Washington. Disponible en:
- Bello, Álvaro; Wilson, Angélica; González, Sergio y Marimán, Pablo. (1997) *Pueblos Indígenas. Educación y desarrollo*. Santiago de Chile: CEM, IEI-Universidad de La Frontera.
- Bengoa, José. (1999) *Historia de un conflicto. El estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago de Chile: Planeta/Ariel.
- Chihuailaf, Elicura. (1999) *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago de Chile: LOM.
- Chiodi, Francesco y Bahamondes, Miguel. (2000) *Una escuela, diferentes culturas*. Santiago de Chile: CONADI, LOM.
- Colom, Francisco (1998). *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona; Anthropos.
- Foerster, Rolf y Montecino, Sonia. (1988) *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
- Hernández, Natalio. (2007) “La educación intercultural en la perspectiva universitaria”. En: Zapata, Claudia (editora). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: CECLA-Universidad de Chile, Universidad Andina Simón Bolívar, Serie Tinkuy, Abya Yala (en prensa).
- JUNAEB. (2006) *Informe de Gestión Beca Indígena*. Santiago de Chile: Coordinación Nacional Programa Beca Indígena, Unidad de Becas JUNAEB.
- MIDEPLAN. (2005) *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional y Población Indígena CASEN 2003*. Documento preparado por la Coordinación de Políticas y Programas Indígenas de la Subsecretaría del Ministerio de Planificación. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

- Mora Curriao, Maribel. (2007) "Identidad mapuche desde el umbral (o la búsqueda de la mismidad étnica en el Chile de los noventa)". En: Zapata, Claudia (editora). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: CECLA-Universidad de Chile, Universidad Andina Simón Bolívar, Serie Tinkuy, Abya Yala (en prensa)..
- Morales, Roberto. (Comp.) (1997) *Universidad y Pueblos Indígenas*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo y Cárdenas, Prosperito. (editores) (2005) *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, FRASIS editores.
- Said, Edward W. (1996) *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Vergara, Jorge I.; Foerster, Rolf y Gundermann, Hans. (2005) Instituciones mediadoras, legislación y movimiento indígena de DASIN a CONADI (1953-1994). *Atenea*, 491, Universidad de Concepción, I Semestre, Concepción, pp. 71-85.
- Wallerstein, Immanuel. (2005) *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Zapata, Claudia. (2005) Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N° 4, enero-junio, pp. 65-87.
- Zapata, Claudia. (2006) Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales mapuches. *Revista Mexicana de Sociología*, Año 68, 3 (julio-septiembre), pp. 467-509.
- Zemelman, Myriam y Jara, Isabel. (2006) *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Serie Estudios, Universidad de Chile.

Recibido: 17 de abril de 2007

Aceptado: 4 de junio de 2007