



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA NORMAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

DANIEL MATO
COORDINADOR

Segunda edición ampliada

Caracas
2012

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador.
7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración

Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Minerva D'Elía

Diseño de carátula: Anhelio M. Rodríguez Paredes

Diagramación: Antonio Leiva L., Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-15-9

Depósito Legal: lf020420123784564

Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:

Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

ÍNDICE

PRÓLOGO - PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO, DIRECTOR UNESCO-IESALC	7
PRESENTACIÓN - DANIEL MATO, COORDINADOR DEL PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.....	11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA. CONSTITUCIONES, LEYES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	17
<i>Daniel Mato</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS ORIGINARIOS Y AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA	103
<i>Mirta Fabiana Millán</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA.....	139
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	177
<i>Maria das Dores de Oliveira-Pankararu</i>	
EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS	211
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	245
<i>Milena Margoth Mazabel Cuasquer</i>	
DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR	283
<i>Luis Fernando Cuji</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS (MAYA, GARÍFUNA Y XINCA) EN GUATEMALA	317
<i>Juan Chojoj Mux</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	347
<i>Mindahi Crescencio Bastida Muñoz</i>	
POLÍTICAS INTERCULTURALES EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA.....	379
<i>Sandra Davis y Marcos Williamson</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS
PÚBLICAS E INSTITUCIONALES..... 397
Gavina Córdova Cusihuamán

SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES..... 433

EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS⁽¹⁾

Maribel Mora Curriao (*)

Chile es un país que se funda –histórica, política y legalmente– en la concepción de unidad nacional. Esta visión se plasma en la Constitución Política de 1980, promulgada durante la dictadura militar, modificada parcialmente durante el Gobierno de Ricardo Lagos Escobar en 2005 y actualmente vigente. Allí se establece que la soberanía reside en «la Nación», omitiéndose cualquier referencia a otros pueblos, naciones o grupos étnicos que habitan el país. Diversidad, multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad, pueblos indígenas y afrodescendientes son términos ausentes en la Constitución Política de Chile. A pesar de este contexto jurídico, los reclamos de los pueblos indígenas por acceso a la educación, en general, y a la Educación Superior, en particular, han sido escuchados en alguna medida y son abordados actualmente desde leyes, decretos o normativas específicas supeditados a la Constitución Política del país. Los grupos afrodescendientes, en cambio, en proceso reciente de visibilización, a través de la articulación de pequeñas organizaciones, aún no constituyen una preocupación estatal. Visibilizar estas realidades socioculturales negadas, subalternizadas, reducidas, excluidas y/o vulnerabilizadas es una acción ineludible, si se quiere abordar la diversidad que conforma este país, en pro de la generación de una ciudadanía democrática, pluralista, inclusiva y respetuosa de las distintas culturas y

(1) Este trabajo se enmarca en una investigación mayor sobre interculturalidad en Chile, cuyos resultados han sido abordados en las ponencias: «Discusiones sobre la Interculturalidad en Chile: ¿Desde dónde estamos mirando?». Ponencia en Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogos entre las disciplinas del Conocimiento. Mirando al futuro de Latinoamérica y el Caribe. Universidad de Santiago, 2010; y «Políticas Públicas e Interculturalidad en Chile», en mesa redonda «A interculturalidade na América Latina: projeções a partir da educação, da arte, das políticas públicas e do direito», Congreso ALAS, Recife, Brasil, 2011.

(*) La realización de esta investigación ha contado con el apoyo de Ramón Mora Curriao, Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile.

(-) Mora Curriao, Maribel (2012) Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones Pospuestas. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 211-244.

pueblos. La Educación Superior (ES), en su rol de formadora, además de la generación de conocimiento, tiene un papel preponderante en la conformación de ciudadanía activa y empoderada, por eso resulta imperioso, necesario y justo pensar la inclusión con equidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes en este nivel educacional.

Este capítulo pretende dar cuenta de la situación actual de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Chile respecto de la Educación Superior, de los cuerpos legales, las políticas públicas y las normativas educacionales que los consideran y especialmente de la forma como la ES se hace cargo —o no— de esta realidad. Se considerarán también las demandas indígenas y afrodescendientes, sus propuestas actuales y los desafíos para la instalación de políticas públicas interculturales e inclusivas en la ES chilena. Todo ello en la coyuntura política de un movimiento estudiantil que se opone a la creciente privatización de este nivel educacional, abogando por una educación gratuita, de calidad y para todos. Este escenario político ha permitido visibilizar temas como la pertinencia cultural o la interculturalidad como parte de las demandas de los estudiantes movilizados, y aunque no es aún un tema central entre ellas, ha logrado concitar cierta atención sobre las organizaciones estudiantiles indígenas.

Censos, leyes y demandas por el reconocimiento estatal de la existencia

Cifras y definiciones

Según el XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, realizado en abril de 2002, la población total de Chile era de 15.116.435 habitantes; de ella, 692.192 personas (4,6%) manifestaron pertenecer a uno de los ocho grupos indígenas reconocidos en la Ley 19.253 de 1993⁽²⁾. El Censo de 1992 indicó que un 10,3% de la población chilena mayor de 14 años se autoidentificó como perteneciente a alguno de los tres grupos étnicos propuestos; la población mapuche contaba con un 93% de ese total (928.079 habitantes); los aymara, un 4,9% (48.477), y los rapanui, un 2,2% (21.848). En el Censo de 2002 la población que se asumió como perteneciente al pueblo mapuche concentra un 87,3% del total; los aymara alcanzan un 7% y los atacameños un 3%; otras etnias, como los colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe, suman en conjunto un 2,7% de la población indígena. Como se señaló, el total de autoidentificados como indígenas fue de un 4,6%. Por otra parte, el año 2006 el Estado de Chile reconoció la existencia actual de los diaguitas en el territorio nacional, introduciendo una modificación al artículo 1º, párrafo 2, del título primero de la Ley 19.253, que reconoce a las «principales etnias indígenas de Chile». El dato censal sobre la población diaguita aún no se conoce, pues el Censo de 2012 entregará sus resultados en 2013.

(2) Los Censos de 1992 y 2002 adoptaron criterios distintos para medir población indígena. En 1992 la pregunta fue: «Si usted es chileno(a), ¿se considera perteneciente a alguna de las siguientes culturas?». Las opciones fueron: mapuche, aymara, rapanui, o ninguno de los anteriores. Y en 2002: «¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?». Las opciones eran: alacalufe (kawaskar), atacameño, aymara, colla, mapuche, quechua, rapanui, yámana (yagán), o ninguno de los anteriores. Esta variación ha impedido hacer comparaciones estadísticas fiables; al respecto revisar: Valdés (2003), Gundermann, Vergara y Foerster (2005) y Pinto (2010). Según resultados preliminares del Censo 2012, entregados en agosto de este año, la población actual en Chile es de 16.572.475. No se han entregado aún datos sobre población indígena.

Existen otras mediciones que consideran la variable pueblos indígenas, pudiendo obtenerse datos importantes sobre la realidad de estos pueblos a partir de sus bases de datos, aunque no siempre entregan los resultados con esta variable desagregada⁽³⁾. La más importante es la Encuesta CASEN, que se realiza cada dos años desde 1985 y, por lo tanto, aporta información que muestra la evolución en el tiempo de las distintas variables, a pesar de las limitaciones propias del trabajo muestral⁽⁴⁾. Según esta encuesta, la población que se reconoce como indígena ha variado de un 4,4% en 1996 a un 7% en 2009; de esta última cifra, un 5,96% corresponde a los mapuche. En cuanto al lugar de residencia de la población indígena, el 68,22% vive en zonas urbanas y un 32,78% en zonas rurales; la mayor concentración poblacional indígena se registra en las regiones de La Araucanía (24,6%) y Metropolitana (24%).

Respecto de los afrodescendientes en Chile, la situación estadística es mucho más compleja, pues hasta ahora no se ha considerado su existencia legal. A partir de estudios académicos, iniciativas de instituciones de cooperación y organizaciones propias que desde la década de 1990 han incursionado en esta temática, se ha venido visibilizando lentamente a las personas pertenecientes a esta población descendiente de integrantes de diversos pueblos africanos traídos a América como esclavos. Si bien existen mayores antecedentes de la persistencia de esta población en la zona norte y central del país, se sabe que esta estuvo presente en todo Chile, aunque esto se minimice en los textos de historia. Los afrochilenos del norte del país, por su parte, vivieron un proceso de «chilenización» tardío, pues la zona de Arica y Parinacota, habitada por estas comunidades, perteneció a Perú hasta fines de siglo XIX. Allí residieron africanos esclavos o libres, trabajadores de haciendas o de las minas, avecindados en pequeños poblados o en las ciudades de la zona, cuyos descendientes actuales se agrupan en organizaciones exigiendo el derecho a ser reconocidos en sus particularidades.

Aunque no se han logrado avances en el plano legislativo, en la Cámara de Diputados se registran dos proyectos de ley en torno a este grupo humano: el Boletín 6236-24, que «autoriza erigir un monumento en la población afrodescendiente en la comuna de Arica», presentado en diciembre de 2008, y el Boletín 6655-17, que «establece el

(3) El Ministerio de Desarrollo Social enumera las siguientes encuestas que consideran la variable etnia: Encuesta Nacional de Dependencia de las Personas Mayores; Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile; Encuesta Nacional de Hábitos en Actividad Física y Deportiva en Población Mayor de 18 años; Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar; Desarrollo Infantil y Principales Determinantes Sociales y Económicas; Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia; Encuesta Nacional de Primera Infancia; Encuesta de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Violentos; Encuesta Nacional de Juventud; Estudio Nacional de Consumo de Drogas en Población Escolar; Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural; Encuesta Calidad de Vida y Salud; Encuesta Nacional de Condiciones de Empleo, Trabajo, Calidad de Vida y Salud en Población Trabajadora en Chile; y Encuesta CASEN.

(4) La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, actualmente realizada por el Ministerio de Desarrollo Social, da a conocer la situación general de la población, especialmente de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, su situación demográfica, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos; mide la magnitud de la pobreza, la distribución de los ingresos, las brechas que separan a los segmentos sociales y ámbitos territoriales; evalúa el impacto de la política social, cobertura, focalización y distribución del gasto fiscal. (Trabajo con los datos 2009, pues los resultados oficiales sobre pueblos indígenas de CASEN 2011 no han sido publicados desagregadamente a la fecha de elaboración de este capítulo).

reconocimiento de la etnia afrodescendiente en Chile», de agosto de 2009⁽⁵⁾. En ambos proyectos no ha habido avances hasta ahora. En 2010, la Corporación Participa, en colaboración con la Alianza Afrochilena, elaboró un documento de diez puntos que fundamenta las razones para incluir la variable afrodescendiente en el Censo de 2012; sin embargo, esta iniciativa, junto a otras de la Organización Cultural y Social de Afrodescendientes Chilenos Lumbanga, no han sido consideradas aún y por ahora no se contará con este dato estadístico en el país. Una iniciativa de Lumbanga que sí tuvo acogida fue la acordada con la oficina del INE de la Región de Arica y Parinacota que consiste en «realizar a partir del segundo semestre de 2012, y dentro de las actividades post censales, un estudio estadístico referente a la realidad afrodescendiente, dada su relevancia e impacto en el contexto regional» (Resolución exenta 4737 del INE, División Jurídica, 28 de diciembre de 2011).

Sobre el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas en Chile se ha generado un largo debate que aún no tiene una resolución definitiva. Desde 1979, con la entrada en vigencia de la Ley 2.568, sobre división de tierras indígenas, que pretendía terminar con la existencia legal de estos grupos, se sucedieron una serie de hechos político-territoriales que llevaron a estos pueblos a exigir a las autoridades democráticamente elegidas en 1990 una nueva legislación sobre sus derechos y territorios. Esto dio origen a la Ley 19.253, de octubre de 1993, «que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena». En el título primero, artículo 1º, de esta ley se señala que «el Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura». Evitando las palabras pueblo(s) o nación(es), este texto legal define como una de las condiciones para reconocer a una persona su «calidad indígena» en este país, que debe ser de «nacionalidad chilena», cerrando la posibilidad del reconocimiento a otras nacionalidades. A pesar de ello, ha habido avances respecto al reconocimiento de la existencia de estos grupos humanos, sus relaciones sociohistóricas de dominación e injusticias en relación con la sociedad chilena, lo cual ha sido documentado en el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, dado a conocer en 2003.

En relación al marco legal internacional, en octubre de 2008 se emite el Decreto 236 que, en Chile, «promulga el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo». Este significativo avance permite a los pueblos indígenas reforzar sus derechos y situar sus demandas en el plano internacional. Aunque el mismo convenio señala que «la utilización del término “pueblos” en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional», esta aprobación permite seguir abogando por un reconocimiento constitucional de los pueblos o naciones indígenas preexistentes a la

(5) Estos documentos han sido revisados en la página de la Cámara de Diputados de Chile (www.camara.cl) en el mes de agosto de 2012. Allí se señala que el estado actual de ambos proyectos es «en tramitación» y en «primer trámite constitucional». En el caso del 6236-24, este pasa a la Comisión de la Cultura y las Artes en diciembre de 2009, y el 6655-17 pasa a Comisión de Derechos Humanos, Nacionalidad y Ciudadanía en agosto de 2009.

República. Sin embargo, el Decreto 124, de 2009, que reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, sobre la consulta y participación de los pueblos indígenas, desde el punto de vista de estos pueblos, limita considerablemente el Convenio y actualmente distintas organizaciones indígenas trabajan para proponer su modificación.

El reclamo por un reconocimiento de la existencia actual de afrodescendientes en Chile (Boletín 6655-17) se realiza en base a las siguientes consideraciones: antecedentes histórico (introducción de africanos como esclavos en la zona de Arica y el valle de Azapa, para trabajos en las minas, y en otras zonas del país); la migración de «negros libres» desde el Perú, a fines del siglo XIX; los convenios internacionales contra la discriminación adoptados por Chile durante el siglo XX; y la posibilidad de implementar una ley análoga a la Ley Indígena de 1993. Un aspecto importante para avanzar en esta línea de reconocimiento es la caracterización que realizará el INE durante este año, ya que aportará datos fehacientes sobre el número de personas que se autoidentifican como afrodescendientes (al menos en la Región de Arica y Parinacota) y su situación socioeconómica y cultural actual.

Cabe señalar aquí que la Conferencia Ciudadana contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, y la Conferencia Regional Intergubernamental de las Américas, realizada en Santiago de Chile en el año 2000, otorga el impulso necesario a una visibilización inminente de las agrupaciones afrochilenas que venían articulándose. Según aproximaciones de estas entidades, en Arica la población afrodescendiente alcanzaría un 3% del total (Boletín 6236-24). La citada conferencia ciudadana también tiene influencia en la adopción del nominativo «afrodescendiente» en lugar de «negro», por parte de las organizaciones, en tanto permite involucrar elementos socioculturales e históricos que van mucho más allá de lo racial. Y es sin duda el establecimiento de relaciones con otras organizaciones afroamericanas las que continúan dando impulso a las comunidades afrochilenas. En marzo de 2012, Azeneth Báez Ríos fue elegida como una de las ocho mujeres más destacadas de Arica por su liderazgo y emprendimiento; ella es actualmente la representante de Chile en la Red de Mujeres Afrolatinas y Caribeñas.

Distribución territorial y conflictos vigentes

Según el Censo de 2002, los indígenas en Chile se distribuyen a lo largo de las quince regiones del país, concentrándose la mayor parte en las regiones de La Araucanía (29,5%) y Metropolitana (27%) y en la antigua X Región (14,7%), hoy dividida en Región de Los Ríos y Región de Los Lagos. En cambio, las regiones de Coquimbo (2,7%), de Atacama (1,1%) y del Maule (1,2%) son las que tienen menos presencia indígena. En la antigua I Región, hoy dividida en Región de Arica y Parinacota y Región de Tarapacá, se concentra el 7,1% de la población indígena. Visto de otro modo, entre las regiones del Bío-Bío, de La Araucanía, de Los Ríos y de Los Lagos se encuentra el 52% del total. Desde el punto de vista de la migración interna, la mayor población indígena migratoria se situó en la Región Metropolitana, con un 27%, integrada por distintas etnias⁽⁶⁾.

(6) La Encuesta CASEN 2009 señala que La Araucanía concentra un 30,1% de población indígena respecto del total regional de población y un 24,6% respecto del total indígena nacional, y la Región Metropolitana concentra un 4,1% del total de la población de la región y un 24% de la población indígena nacional.

Por otra parte, la observación de la población indígena por regiones muestra que el mayor porcentaje se ubica en las zonas originarias de estos pueblos, esto es: los aymara en las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá (84,4%), atacameños en Antofagasta (66%) y Atacama (14,4%), rapanui en Valparaíso (56,7%) y la población colla mayoritariamente en Tarapacá (54,3%). Sin embargo, cerca de un tercio de la población yámana se encuentra en la Región Metropolitana, los quechua tienden a ocupar las regiones de Antofagasta y Metropolitana y los mapuche se distribuyen ampliamente en el país, concentrándose principalmente en la Región de La Araucanía (33,6%), Región Metropolitana (30,3%) y regiones de Los Ríos y Los Lagos (16,7%)⁽⁷⁾.

Respecto del territorio ancestral de los pueblos indígenas, y a pesar de su dispersión actual, son los mapuche quienes más fuertemente reclaman un espacio reconocido como propio. Se registran reclamos que apelan a títulos de merced otorgados durante el proceso de radicación (entre 1840 y 1929), tras la ocupación militar de La Araucanía, apelaciones a los tratados firmados con los españoles que reconocieron límites geográficos para la «nación araucana» (nombre con que se conocía antes a los mapuche), reclamos referidos a las ratificaciones y tratados con los gobiernos de la República durante el siglo XIX y otros por tierras usurpadas durante la dictadura militar, entre 1973 y 1989. Los problemas derivados de estos distintos acontecimientos han puesto a los mapuche en una situación de precariedad frente a un elemento que resulta sustancial en la mantención de su cultura: la tierra. A la vez ha generado una nueva forma de ser producto de la diáspora: los mapuche urbanos. Durante los gobiernos de la Concertación por la Democracia (1990-2010) se realizaron múltiples iniciativas para resolver el tema de la propiedad de la tierra, pero no se abordó la autonomía territorial reclamada por algunos sectores mapuche que apelan al imaginario de País Mapuche o Wall Mapu⁽⁸⁾.

En el caso de los rapanui, que habitan fundamentalmente en Isla de Pascua —ubicada en la Polinesia— y pertenecientes políticamente a la Región de Valparaíso, los conflictos territoriales, aunque menos dramáticos, se han vuelto relevantes durante los últimos años, e igualmente han apelado a la cuestión de la autonomía en los momentos más álgidos de los conflictos. Las tomas de terreno de 2011 generaron gran atención mediática y la movilización de fuerzas especiales de Carabineros de Chile a la isla ocasionó el rechazo de gran parte de la población nacional⁽⁹⁾.

En la zona norte del país, los conflictos vigentes se relacionan con el uso del agua y la instalación de mineras transnacionales que contaminarían y dificultarían

(7) Datos obtenidos de: *Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002*. INE-MIDEPLAN, Santiago de Chile, 2005. He actualizado los nombres de las regiones vigentes desde 2006.

(8) Correa y Mella (2011), en *Las razones del Illkun/enojo*, realizan un acucioso estudio sociohistórico del conflicto mapuche en la zona de la provincia de Malleco, en la Región de La Araucanía; utilizando testimonios orales, documentos judiciales y cartas, muestran los antiguos deslindes de las tierras mapuche en esa zona; a su vez, presentan el panorama de conflicto de los últimos veinte años con sus episodios judiciales y muertes de comuneros mapuche a manos de la policía chilena. Otros estudios que abordan problemas de tierra son: Tricot y Buendía (2006), Molina y La Comunidad Monteverde (1989), Molina y Correa (1998).

(9) Al introducir la frase «conflicto de tierra en rapanui», los buscadores de Internet remiten a miles de páginas donde circuló la noticia de las tomas de terrenos en esta zona altamente turística.

aún más el acceso y uso de este escaso recurso. En un área de extrema aridez como esta zona del país, el agua ha sido tradicionalmente determinante para la mantención de los pueblos indígenas locales. Por otra parte, la movilidad estacional de algunos pueblos como el aymara, hace que su territorio contemple al menos dos espacios de habitación y trabajo correspondiente a invierno y verano. La Ley de Aguas de 1981 entregó el elemento hídrico en manos privadas, haciendo difícil generar políticas públicas de sostenibilidad de este recurso (Madaleno y Gurovich, 2007). Por otra parte, en la zona austral, la instalación de represas hidroeléctricas, celulosas y otras industrias, no solo modifican el defendido paisaje, sino también alteran los territorios indígenas y sus espacios sagrados. Por esto, las comunidades williches (mapuches del sur) de la zona de Panguipulli, Lago Ranco, Patagonia, Chiloé y otras, han levantado organizaciones que reivindican estos espacios y tratan de detener los proyectos que los afectan⁽¹⁰⁾.

Sobre la distribución geográfica de los afrodescendientes en Chile, como se ha señalado, no hay estadísticas actuales que los consideren, pero se registran reivindicaciones de este origen fundamentalmente en las regiones de Arica y Parinacota y de Antofagasta, de acuerdo a la visibilidad de las organizaciones que actualmente los agrupan⁽¹¹⁾. Los miembros de estas organizaciones se asumen como descendientes de esclavos –fundamentalmente de las minas de Potosí–, algunos asentados en Arica y otros en el valle de Azapa, territorios que –como se señaló– pertenecían anteriormente a Perú y Bolivia y fue parte de las negociaciones de posguerra del Pacífico. Lo conflictivo de la historia afrodescendiente en Chile entonces, también está ligado a un territorio en disputa, y la «chilenización», a un proceso de ocultamiento de la condición de origen, étnico-racial e histórica.

Por otra parte, los estudios sobre la presencia negra histórica en Chile hablan de esclavos en distintas zonas del país en la época colonial, fundamentalmente en las haciendas de la zona central, las regiones Metropolitana, de Valparaíso y de Coquimbo⁽¹²⁾. A esto habría que agregar la creciente migración de afrodescendientes avecindados en el país, durante los últimos años, fundamentalmente en la Región Metropolitana.

(10) Son emblemáticas las luchas contra el ducto de la celulosa CELCO en Mehuín (<http://www.noalducto.com/>), contra la hidroeléctrica Pilmaiquén que afectaría al complejo religioso del Ngen Kintuante (http://www.liberacion.cl/mapu_010112.htm), la defensa del bosque nativo en Chiloé (<http://www.bosquenativo.org/tag/conflictos/>), y las luchas contra la instalación de represas en la Patagonia chilena (http://www.patagoniasinrepresas.cl/final/noticia.php?id_noticia=5747). Un estudio relevante sobre conflictos indígenas en Chile es el Informe Final Análisis de la cobertura y tratamiento de conflictos indígenas 2010-2011, realizado por el ICEI, Universidad de Chile, Santiago, 2011.

(11) Sobre organizaciones de afrodescendientes en Chile se pueden revisar los siguientes enlaces: <http://confraternidadafro.wordpress.com/> Confraternidad de Familias y Agrupaciones Afroariqueñas; <http://ong-oronegro.blogspot.com/> Organización No Gubernamental Oro Negro, que existe desde 2001; <http://gracie-laleonm.blogspot.com/2005/08/organizacion-de-afrodescendientes.html> Sobre la Organización de aArodescendientes Lumbanga, que existe desde 2003.

(12) Sobre los esclavos negros en distintas zonas de Chile se puede revisar: Arre, Montserrat (2010 y 2011); Souza Gómez Neto, Álvaro de (2010); Soto Lira, Rosa (2011); Contreras, María Teresa (2010); y Araya, Katherina (2011).

Lenguas y culturas como ejes de la permanencia

Tal como se señala en el informe sobre las lenguas indígenas de Chile, emitido por la Unidad de Cultura de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en 2007, las estadísticas sobre la cantidad de hablantes de lenguas indígenas en el país son escasas y parciales (Painemal, 2007). Recién en el Censo 2012 se preguntó por el idioma en que cada persona puede tener una conversación, entregando entre las ocho opciones, cuatro lenguas indígenas: aymara, rapanui, quechua y mapudungun. Según el informe de la Unidad de Cultura de la CONADI, en Chile encontramos lenguas indígenas «vitales, en peligro de extinción y lenguas extintas». Las lenguas vitales son: mapudungun, aymara y rapanui. Las lenguas en peligro de extinción, por el reducido número de hablantes, son: quechua, kaweshqar y yagán; y las lenguas extintas: kunza, colla, chango, chono, aonike'nk y selk'nam (Painemal, 2007, pág. 3)⁽¹³⁾. El informe *Situación de las Lenguas Originarias de Chile*, de la Comisión Especial de Pueblos Originarios de la Cámara de Diputados, de junio de 2011, ratifica esta división de lenguas, pero considera lenguas vitales al mapudungun, aymara, quechua y rapanui.

El informe de la Cámara de Diputados, basado en la Encuesta CASEN, consigna que «solo el 24% de la población que pertenece a estos pueblos tendría algún grado de competencia en sus lenguas, existiendo variaciones geográficas y regionales importantes en cuanto al número y proporción de hablantes» (pág. 1)⁽¹⁴⁾. Según esos datos, en 2009 había 257.000 personas pertenecientes a uno de estos cuatro pueblos originarios que hablaban y/o entendían sus lenguas; de ellas, 232.000 eran mapuche, 20.800 aymara, 3.200 quechua y 1.340 rapanui; es decir, los rapanui serían quienes tendrían proporcionalmente la mayor población vital lingüísticamente hablando.

Sobre las lenguas propias de los afrodescendientes, por los factores derivados de la esclavitud inicial, la discriminación posterior y la negación del componente negro en la sociedad chilena, no hay registros que determinen con exactitud los grupos lingüísticos a los que pertenecían sus antepasados y no hay mantención de lenguas originarias de África, aunque se conservan en la toponimia palabras o rasgos de lenguas africanas, sobre todo en la zona de Arica. Como ejemplo, el topónimo Lumbanga (caserío), palabra del idioma congolés, adoptada actualmente por una de las organizaciones afrochilenas, era el nombre de un barrio de la ciudad de Arica que fue centro de reuniones de sus antepasados en la zona (Boletín 6655-17). Quizá por esta falta de mantención de la lengua, el proyecto de ley presentado a la Cámara de Diputados no contiene en sus seis puntos referencias a la o las lenguas africanas, sino solo a la cultura en general y a las expresiones artísticas.

(13) El mapudungun o lengua mapuche distingue variantes dialectales (estudiadas a fines de siglo XIX por Rodolfo Lenz) vigentes hasta hoy: pehuenche, lafkenche, williche y puelche, este último de Argentina.

(14) Los reparos para estudiar la variable indígena a través de la Encuesta CASEN han sido planteados en los estudios de Valenzuela, 2003; Sanderson, 2005, y Agostini, Brown y Roman, 2010; porque al ser una muestra aleatoria puede resultar poco representativa de ciertos aspectos de la realidad indígena. A pesar de ello, son los datos más precisos con los que se cuenta hasta ahora.

La cuestión de la pobreza

Según distintos estudios, respecto de la medición de la pobreza en Chile durante la última década, se registra una diferencia entre sujetos no indígenas e indígenas que pone a estos últimos en mayores rangos de pobreza⁽¹⁵⁾. Si se revisa la Encuesta CASEN 2009, en ella se muestra un índice de pobreza indígena que ha disminuido de un 31,1% en 1996 a un 19,9% en 2009, mientras que los porcentajes respecto de los no indígenas cayeron de un 22,7% a un 14,8% en los mismos años. Esta disminución de la pobreza y de la brecha de desigualdad muestran aún situaciones de profundidad de la pobreza. Un estudio de 2010 que utiliza la metodología de los Mapas de la Pobreza, explica que «la evidencia empírica muestra que la pertenencia a un pueblo indígena es un fuerte predictor de pobreza e indigencia» (Agostini, Brown y Roman, 2010); los investigadores sostienen, además, que

las tasas de pobreza son particularmente altas para los pueblos Mapuche y Aymara, con alrededor de un tercio de los hogares viviendo bajo la línea de la pobreza [...] Adicionalmente, altas tasas de pobreza están fuertemente correlacionadas con mayor profundidad de la pobreza. Por ejemplo, la brecha de pobreza estimada es 7,9% a nivel nacional para los chilenos no indígenas, comparada con 12,4% para los Aymara, 11,5% para los Mapuche y 11,2% para los Colla. Las tasas de indigencia siguen patrones similares y las estimaciones para la brecha de indigencia de los Aymara es casi el doble que la de los no indígenas (Agostini, Brown y Roman, 2010: 144).

Por otra parte, si se piensa en los sectores más vulnerables de la población por rangos de edad, es decir, infantes y adultos mayores, los rangos de pobreza también apuntan a los sujetos indígenas. Así, por ejemplo, el Estudio Nacional de Dependencia en las Personas Mayores de 2009 se señala:

Cuando se observa la dependencia de las personas mayores por pertenencia a pueblo indígena, llama la atención que en prácticamente todos los pueblos indígenas tienen mayor prevalencia de personas mayores que el total nacional. Destaca el caso de los Mapuche, donde el 33,6% de la población mayor presenta dependencia en alguno de sus grados (pág. 49).

Cabe considerar además, como se sostiene en otros estudios (Valenzuela, 2003; Sanderson, 2005), que el nivel educacional tiene una alta incidencia en la pobreza indígena. En el caso del pueblo Mapuche, por ejemplo, «un 80% de los jefes de hogar cuenta con menos de cuatro años de educación y menos de 3% de la población total con algún nivel de educación posterior a la enseñanza» (Agostini, Brown y Roman, 2010: 130). De este modo, si pobreza y educación se ven enlazadas en la realidad actual de los pueblos indígenas en Chile, resulta de la mayor importancia enfrentar de distintos modos la situación de la educación en el contexto indígena, para avanzar hacia la equidad social.

Sobre la condición socioeconómica de los afrodescendientes en Chile, nuevamente no se cuenta con datos sobre su situación. Esta información será recogida por

(15) Se ha revisado: Agostini, Brown y Roman, 2010; Sanderson, 2005; Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas, INE/Orígenes, 2005; y Valenzuela, 2003.

primera vez en la Región de Arica y Parinacota este segundo semestre de 2012, según consta en Resolución exenta 4737 del INE, de diciembre de 2011.

Acceso y permanencia en la educación formal

Según la Encuesta CASEN 2009, los indígenas registran a nivel nacional una cobertura en educación preescolar de un 36,5%, en educación básica de un 94,2 %, en educación media de un 66,5%, y en Educación Superior de un 18,6%. En enseñanza básica la matrícula indígena es ligeramente superior a la no indígena, que se sitúa en un 93,1%. En educación media, en cambio, es algunos puntos inferior que la matrícula no indígena, que se sitúa en un 71,1%. En el caso de la Educación Superior, la diferencia es notoria, pues la matrícula no indígena es de 29,9%.

Un elemento importante de mencionar es la relevancia que tiene el tipo de establecimiento educacional de enseñanza básica y media al que tienen acceso los estudiantes (municipal o pública, privada o subvencionada parcialmente por el Estado). De la calidad de esta enseñanza depende en gran medida el logro en el desempeño al rendir el examen de ingreso a la universidad: Prueba de Selección Universitaria (PSU). Según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre educación en Chile publicado en 2009, existe esta relación directa entre el tipo de establecimiento educacional y el acceso a la universidad. Esto se debe a que en los sectores vulnerables, en general la educación es de menor calidad, dejando a los estudiantes en desventaja, independientemente de su capacidad intelectual, su talento o su mérito, ya que estos no logran ser evidenciados por la falta de contenidos, entrenamiento y de formación de actitudes necesarios para el ingreso y la permanencia en la vida universitaria. Los indígenas, al provenir en general de sectores vulnerables, sufren estas desventajas del sistema.

Sobre los afrodescendientes no se registran datos al respecto.

Educación Intercultural Bilingüe pensada para indígenas

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (MINEDUC) se inicia gradualmente desde 1995 al alero del área de Educación Rural. Desde al año 1996 se implementan los primeros programas piloto a nivel nacional en distintas comunas con apoyo de universidades y municipalidades⁽¹⁶⁾. Recién en el año 2000 se independiza este programa, ocupándose de crear políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para zonas con alta población indígena, determinándose 34 zonas en el país. De ellas, 19 pertenecen a la zona mapuche (entre la Región del Bío-Bío y la Región de Los Lagos) y cuatro a la Región Metropolitana. Ese mismo año 2000 el Gobierno de Chile suscribe un Convenio con el BID que permite la creación del Programa Orígenes, que va a reforzar las políticas de EIB entregando recursos focalizados

(16) En la zona norte participan las Universidades de Tarapacá, Antofagasta y Católica del Norte; en la zona de La Araucanía, la Universidad Católica de Temuco; en la zona de Valdivia, la Universidad Austral; y en Punta Arenas, la Universidad de Magallanes.

a escuelas que desarrollen programas de este tipo⁽¹⁷⁾. Este refuerzo se dio tanto a nivel de formación docente especializada en EIB, desarrollo de material educativo pertinente, desarrollo y mejoramiento de programas educativos, formación de educadores tradicionales, creación de bibliotecas e implementación tecnológica. A pesar de las buenas intenciones, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) acusa falta de sistematización y evaluación de la experiencia en la primera y segunda etapas (2000-2006) de aplicación del programa de EIB apoyado por Orígenes y, sobre todo, ausencia de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

En general, los problemas de la EIB, implementada en Chile a través del MINEDUC, apuntan a cuestiones estructurales no resueltas que parten de esta ausencia de modelo que plantea el CIAE en su estudio, pero también de una focalización excesiva que da cuenta más bien de una educación pensada para la integración de los indígenas que para una educación inclusiva que atienda e incorpore la diversidad lingüística y la pluriculturalidad vigente en el país. Por otra parte, la calidad de la enseñanza en instituciones de alta vulnerabilidad escolar (IVE) es un tema a resolver de manera integral. La distribución de los recursos, el acceso a medios y herramientas educativas y tecnológicas se vuelve un tema central en muchas zonas de alta población indígena. Recordemos que la relación pueblos indígenas y pobreza está vigente aún en este país. Y por cierto, no hay referencia alguna a los afrodescendientes u otros pueblos en estas políticas de EIB.

Donde sí hubo un avance concreto fue en las políticas lingüísticas del Estado. Estas se derivan de las disposiciones emanadas de la Ley Indígena 19.253, en sus artículos 7° del título primero y 28 y 31 del título cuarto. En ellos se señala explícitamente el reconocimiento, respeto y protección de las lenguas indígenas; el uso y conservación de las mismas; y se señala la necesidad de implementar «programas de idiomas indígenas», cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas, y la fundación de institutos de culturas indígenas. Aunque la Ley Indígena data de 1993, recién el año 2009, bajo el Gobierno de Michelle Bachelet y acogiendo los planteamientos del Convenio 169 de la OIT, que en su articulado promueve el desarrollo y mantención de las lenguas indígenas, se crea el Decreto 280, que mandata la enseñanza de estas lenguas en establecimientos educacionales de enseñanza básica que cuenten con más de un 20% de matrícula indígena. Dicho decreto entró en vigencia el 2010 y se aplicará gradualmente desde primero a octavo básico, terminando su implementación en 2017 con la enseñanza de lenguas indígenas en octavo año de enseñanza básica. Por lo inicial del proceso no se cuenta aún con sistematización ni evaluación de la implementación de este decreto.

Para educación preescolar, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ha creado en 2007 el Programa Nacional de Interculturalidad, que considera, además de los pueblos indígenas, la atención e inclusión de hijos e hijas de inmigrantes o refugiados en el país. Se plantea como un modelo de «educación intercultural para todos y

(17) Sobre este programa en general hay un estudio completo, realizado por el CIAE de la Universidad de Chile en 2011, que entrega datos, cifras, describe proceso y muestra resultados de las intervenciones de este programa en las escuelas focalizadas.

todas». En este marco se implementan tanto los jardines infantiles interculturales como los programas de interculturalidad en los jardines tradicionales, se prepara a las y los educadores de párvulos en formación intercultural, se incorpora a la comunidad y a educadores tradicionales que pasan a formar parte de la planta educadora de este nivel educativo⁽¹⁸⁾. Este programa se prevé de alto impacto en la sociedad, por la importancia que tienen en la formación humana los primeros años de vida.

No existen aún políticas públicas, programas estatales o normativa legal para la implementación de EIB en enseñanza media en ninguna de sus modalidades. Tampoco hay normativa legal para la implementación de líneas de interculturalidad en ES, salvo lo indicado en la Ley 19.253 en su artículo 28, título cuarto, letra d), que señala que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas contemplará: «La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior». Veremos más adelante cómo se ha implementado este mandato de la ley.

Becas y beneficios estatales para indígenas

En consecuencia con las políticas de «reparación» o compensatorias diseñadas por el Estado para los indígenas, en 1993 se crea el sistema de «beca indígena» de apoyo a la educación. Estas becas se otorgan desde séptimo básico a último año de ES, según carrera y distintas modalidades, y desde 1993 a la fecha se ha ido ampliando la cobertura y la asignación de recursos. Las becas consisten en un aporte monetario directo al estudiante indígena y de libre disposición. Son asignadas considerando la pertenencia a un pueblo indígena de Chile, según definiciones de la Ley Indígena; buen rendimiento académico y condición socioeconómica vulnerable. En educación básica el aporte 2012 es de 93.500 pesos anuales y para la educación media 193.000, los que son pagados en dos cuotas⁽¹⁹⁾. Para la Educación Superior la cifra aumenta a 607.000 pesos anuales, pagados en diez cuotas. Según datos del Ministerio de Desarrollo Social, la cobertura de becas ha aumentado en un 39% desde el 2009 al 2012, entregándose este año 63.216, llegando a una inversión de 15.435 millones de pesos. El año 2011 la asignación fue de 15.957 becas⁽²⁰⁾. En el caso de la Educación Superior, esta beca puede ser utilizada tanto para estudios universitarios (del ámbito público o privado) como para institutos profesionales o centros de formación técnica.

(18) En la página de la JUNJI se pueden obtener los detalles de este programa. http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&id=1467&Itemid=160

(19) Los montos aproximados en dólares serían los siguientes: para enseñanza básica, 196,35; enseñanza media 405,30; Educación Superior, 1.275. En todos los casos, las cifras corresponden a montos anuales y son muy inferiores al costo real de mantención de un estudiante. En el caso de la educación universitaria, el mínimo que gasta un estudiante en alimentación, locomoción y materiales (sin considerar otros gastos) es de un valor aproximado de 2.100 dólares anuales. El valor de la carrera universitaria generalmente es costeadado a través de otras becas o créditos y llega a significar en promedio unos 3.400 dólares anuales.

(20) Información obtenida de la página de JUNAEB: www.junaeb.cl, del Ministerio de Desarrollo Social: www.ministeriodedesarrollosocial.gob.cl, y el Informe Glosa Ley de Presupuesto 20.557 de la JUNAEB al Senado de la República de Chile. Un estudio relevante sobre becas y otros beneficios del Estado hacia los pueblos indígenas en ES fue el realizado por Blanco y Meneses (2011).

La beca indígena se entrega año a año y es renovable si se mantienen las condiciones que permitieron la asignación. Este es uno de los logros importantes de las demandas indígenas de siglo XX y es regulado por el título cuarto, párrafo segundo, de la Educación Indígena, artículo 33, en que se señala: «La Ley de Presupuestos del Sector Público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación».

El caso de los hogares para estudiantes indígenas ha sido más polémico y en determinados momentos de difícil solución para el Estado. La demanda siempre ha superado la oferta de becas de residencia y hogares para estudiantes indígenas, lo que ha generado la permanencia «ilegal» de algunos estudiantes en estos espacios, generando conflictos de diverso tipo en que se han mezclado desde demandas por más cupos a autonomía y pertinencia de estos lugares⁽²¹⁾. Estos hogares, en general, son para estudiantes universitarios que deben cumplir requisitos similares a los de las becas indígenas, agregándosele provenir de una comuna diferente a donde se realizarán los estudios. En Temuco se encuentra el Hogar Mapuche Pelontuwe; en Valdivia, el Hogar Wiliwen; en Padre Las Casas, el Hogar Mapu Lawen; en Concepción, Caesma, Ruka Liwen y Pegun Dungun, entre otros. El año 2007, la administración de este programa de apoyo pasa a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). En 2011, en el marco de las movilizaciones nacionales de estudiantes, los estudiantes indígenas solicitaron el cambio de «glosa» a «ítem» que indica el presupuesto de educación para los hogares indígenas y becas de residencia, pues este cambio implica permanencia y regulación de un presupuesto que hasta ahora es variable⁽²²⁾. Este cambio no ha sido llevado a cabo hasta ahora.

En cifras concretas, la JUNAEB ha informado que respecto de las becas de residencia y hogares para estudiantes indígenas, el año 2012 la cobertura alcanza a 1.112 estudiantes. Los hogares indígenas cuentan 412 asignaciones y la beca de residencia indígena con 700. A estas asignaciones deben agregarse las renovaciones de beca. Las estimaciones de la JUNAEB consideran que existe un universo de 10.095 posibles beneficiarios de este tipo de becas, y el presupuesto de 2012 alcanzó a 654.452 millones de pesos, lo que implica que la falta de recursos asignados deja fuera del beneficio a una gran cantidad de estudiantes indígenas.

(21) Un caso emblemático fue el del Hogar Pelontuwe, más conocido como el Hogar de las Encinas, en Temuco, Región de La Araucanía. El conflicto se inició con la toma de un recinto fiscal abandonado, en 1997, por parte de estudiantes mapuche de distintas edades. Producto de esta toma, el espacio fue entregado a los estudiantes. Sin embargo, los conflictos internos y las constantes manifestaciones que realizaban los estudiantes llevaron a que muchas veces estuviera a punto de ser cerrado. A pesar de ello, el Hogar de las Encinas es un espacio que se mantiene vigente, y así como ha sido varias veces parcialmente dañado, ha sido también reparado por los mismos estudiantes o con apoyo del Estado. Sobre este hogar se puede leer: <http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-98.htm>. También en Williamson (2008) se describe la historia e importancia de este hogar mapuche.

(22) Los estudiantes mapuche hicieron circular el documento que indica la glosa dentro del Presupuesto Nacional de Educación, explicando que un ítem es permanente con cargo a rentas generales, lo que lo hace parte de una estructura presupuestaria. La información completa aún se encuentra disponible en la página: <http://www.mapuexpress.net/?act=news&id=7493>

Respecto de la educación técnica superior y de postgrado, existe una beca específica para indígenas, otorgada por concurso anual realizado por CONADI. Se otorga como subsidio para la especialización de técnicos y profesionales indígenas, consiste en financiamiento en dinero destinado a cancelar el arancel anual de cursos de especialización o postgrados. El problema de este subsidio es que el monto (un millón de pesos anuales en 2011) alcanza a financiar solo parcialmente una especialización. En Chile, el monto de referencia de un postgrado en 2011 oscilaba entre 1,5 y 2,5 millones de pesos anuales aproximadamente. Un postgrado considera al menos dos años de estudios. De este modo, el monto ofrecido por CONADI solo alcanza a financiar cursos breves y diplomados a distancia.

Tal como se desprende del título de este apartado y de la información entregada antes, no hay beneficios similares para afrodescendientes en Chile.

Revitalización de lenguas y culturas. Acciones autonómicas

Considerando la situación de vulnerabilidad lingüística en que se encuentran actualmente las lenguas indígenas, se han realizado diversas iniciativas desde los mismos pueblos indígenas, como desde el Estado, para promover su revitalización. Esto en la consideración de que son ellas un elemento central del sustento cultural, cosmovisional y de identidad. Si bien, desde hace varias décadas, se realizan talleres de mapudungun en distintas zonas, tanto por personas indígenas como por agrupaciones, estos se han ido incrementando con el paso de las décadas e instalándose en diferentes espacios comunitarios e incluso al alero de instituciones educacionales de diversos niveles y en espacios universitarios. En general, estos talleres de lenguas indígenas son autofinanciados por los participantes o financiados por fondos estatales (área indígena del Fondo de Desarrollo de las Artes, Fondos de Cultura de la CONADI, Fondos Indígenas Municipales, entre otros) o con recursos de otras organizaciones. Comúnmente son diseñados y ejecutados por los mismos sujetos indígenas. Vital importancia han tenido los cursos y talleres que han sido gestionados por los mismos estudiantes que se reúnen al interior de sus universidades y se autoeducan en su cultura. En esta forma de trabajo, los hogares indígenas juegan un rol fundamental, pues reúnen a integrantes con distintos niveles de conocimientos culturales que pueden socializar

Otra forma actual de difusión, promoción y enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas en Chile es el uso de las redes sociales, fundamentalmente Facebook y YouTube, páginas de Internet, blogs y medios audiovisuales, como CD's de audio y video⁽²³⁾. Un medio más tradicional, pero aún vigente, es la radiofonía. Programas como «Witrage Anai» se han mantenido durante largos años al aire transmitiendo actualidad noticiosa, foros y espacios de promoción del mapudungun.

(23) Entre los enlaces más visitados sobre el mapudungun se encuentran: <http://amulzugun.cl/>, allí se puede acceder a videos gratuitos previa inscripción. Algunos de estos videos se encuentran disponibles en YouTube. El blog de Fiestóforo contiene tutoriales: <http://fiestoforo.blogspot.com/2011/07/guia-para-aprender-mapudungun-por.html>. El blog Kultura Mapuche contiene audio en mapudungun: <http://kultura-mapuche.blogspot.com/2010/06/aprenda-mapudungun-leccion-1-los.html>. En el caso del aymara y el quechua se puede acceder a páginas realizadas desde Bolivia, Argentina y Perú, tales como: <http://www.ilcanet.org/ciberaymara/> y <http://www.yachay.com.pe/especiales/quechua/>

Uno de los hitos más significativos en esta área es la creación de la Red por los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, que ha organizado ya dos congresos, con amplia participación de agentes indígenas tradicionales y profesionales universitarios. Entre los acuerdos del primer congreso estuvo crear un proyecto de ley por los derechos lingüísticos. Este proyecto de ley fue redactado por abogados indígenas y ha sido distribuido entre las organizaciones indígenas y otras organizaciones civiles, además de ser entregado al Presidente del Senado en julio de 2012. En el documento *Propuesta de Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile*, se consignan cuatro capítulos relativos a la protección, difusión, desarrollo y uso de las lenguas indígenas en Chile, basándose en el Convenio 169 de la OIT, la Ley General de Educación y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas⁽²⁴⁾.

En el caso de la revitalización cultural de las comunidades afrochilenas han jugado un rol central tanto las organizaciones del norte del país como las relaciones que estas han establecido con otras organizaciones afrolatinoamericanas, y en el rescate de la memoria que algunas entidades y personas realizan actualmente a través de iniciativas propias, autogestionadas o a través de fondos concursables de cultura. Resulta emblemático el proyecto de «La ruta del esclavo», realizado en 2009, que se extiende entre Arica y el valle de Azapa y que otorgó la posibilidad de reconocer parte de la historia oculta de Chile.

Demandas indígenas por educación

En Chile, las demandas indígenas por educación tienen una larga historia, sobre todo en relación con los mapuche. Estas demandas de las modernas organizaciones mapuche y las tradicionales, durante el siglo XX abarcaron la preocupación por el acceso a los distintos niveles educacionales y modalidades, centrándose tanto en el aumento de posibilidades de ingreso como en el acercamiento de escuelas e institutos a las zonas de alta población indígena. En la década del veinte del siglo pasado ya se registran exigencias por acceso a la ES, sobre todo a las escuelas normales de preceptores⁽²⁵⁾. Otros requerimientos inmediatos fueron la asignación de becas y la creación de hogares indígenas que permitían la permanencia de los estudiantes rurales en las instituciones educativas. El modelo de educación pertinente fue ampliamente debatido, oscilándose entre posiciones integracionistas y autonomistas, respecto del Estado de Chile; entre la formación técnica y universitaria, y con énfasis o no en la cultura propia. Desde fines de la década del ochenta se aúnan las voces de los movimientos indígenas del país, manteniendo las antiguas demandas por acceso, becas y hogares, y complejizando las del tipo de educación pertinente. En el caso mapuche, estas van a adquirir un carácter más autonomista, tendiente hacia una educación indígena para los

(24) El documento se encuentra disponible en: <http://www.mapuexpress.net/?act=publications&id=5334>

(25) Sobre las demandas indígenas en el movimiento mapuche, desde el punto de vista histórico se puede revisar Foerster y Montecino (1988), Cañulef (1998), Flores y Robles (2007) y Marimán (2008). Cabe recordar que la mayor parte de organizaciones mapuche de siglo XX fueron lideradas por profesionales mapuche, en su mayoría profesores formados en escuelas normalistas, algunos de los cuales accedieron posteriormente a la formación en Derecho, titulándose de abogados.

integrantes de estos pueblos (o intercultural bilingüe) y una educación intercultural para todos⁽²⁶⁾.

En términos legales existen dos instrumentos centrales en torno a los cuales los pueblos indígenas exigen actualmente del Estado políticas públicas educacionales pertinentes: la Ley Indígena 19.253 y el Convenio 169 de la OIT. En la Ley Indígena se sostiene que «la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas». Asimismo, plantea la creación de programas de Educación Intercultural Bilingüe en zonas de alta densidad indígena, becas para estudiantes, un archivo de documentación indígena con sede en Temuco e institutos independientes de desarrollo cultural en distintas zonas del país. El Convenio 169, por su parte, aboga por una educación que considere y respete las particularidades culturales e incorpore y consulte a los integrantes de estos pueblos en las instancias y decisiones educativas que corresponda. Además, hay una serie de convenios y acuerdos internacionales vigentes firmados por distintos gobiernos del país, a los que se apela en estudios y reivindicaciones indígenas y ahora también por los afrochilenos, entre ellos la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965; la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, de 2005, ratificada por Chile en 2007; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, de 2007; y la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, de 1992, entre otros.

Educación Superior, diversidad e interculturalidad

Posibilidades de las leyes vigentes y obstáculos contextuales

La Constitución Política de la República de Chile, en su artículo 10, delimita el derecho a la educación estableciendo, en el inciso 6 de este artículo, que «corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación». En el artículo 11, referido a la libertad de enseñanza y al derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, se señala, en el inciso 5, que «una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, debe establecer los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel». En consideración a este artículo, el 10 de marzo de 1990 se dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, ampliamente criticada por las movilizaciones estudiantiles de 2006 y que generan su derogación, dando paso a la creación de la Ley

(26) Revisar las propuestas de la Red EIB por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en: <http://redeibchile.blogspot.com/>. Este año 2012, la Red entregó al Parlamento un proyecto de ley sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile, que puede descargarse en este blog.

20.370, promulgada en septiembre de 2009, que establece la Ley General de Educación (LGE). Esta, entre los «principios y fines de la educación», en su artículo 2º, párrafo primero del título preliminar, Normas Generales, señala:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Subrayado mío).

La LGE se refiere a todos los niveles educacionales (parvularia, básica, media y superior) y a las modalidades que puedan desarrollarse, entendiéndose por estas últimas aquellas «opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación» (artículo 22, LGE). En el artículo 23, incisos 4 y 5 del título primero, De los Niveles y Modalidades Educativas, se señala:

Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.

La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.

Por otra parte, el artículo 3º, párrafo primero, del título preliminar, en los principios de equidad y autonomía (letras c y d), refuerza los derechos constitucionales de la educación y la libertad de enseñanza que garantizan la autonomía de los establecimientos educacionales, así como la definición y desarrollo de sus propios proyectos educativos, en el marco de las leyes. Las letras e), h) y j) de este artículo promueven el respeto por la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como por la diversidad cultural, étnica, religiosa, social, económica y cultural de las poblaciones atendidas. En la letra l), principio de interculturalidad, se señala que «el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia».

Consistente con lo anterior, en el párrafo segundo, sobre derechos y deberes, del título preliminar, Normas Generales, en su artículo 4º, inciso sexto, se señala que «es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias»; y en el inciso décimo se sostiene que «es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras». Más adelante, en el artículo 5º, inciso

primero, se refuerza la idea de que al Estado le corresponde «fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación; la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medioambiental, y la diversidad cultural de la Nación». (Subrayado mío).

A partir de esta ley se instala el cuerpo legal necesario para la posterior creación del Decreto 280, de 2009, que instaura la asignatura de lengua indígena en la educación básica y deja abierta la posibilidad de instalación de la modalidad intercultural en otros niveles educacionales. Pero antes de ahondar en las posibilidades reales que esta ley ofrece para la incorporación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en ES, veamos qué se entiende por Instituciones de Educación Superior (IES) en Chile y cómo estas se regulan.

En términos generales, se debe considerar que el sistema de Educación Superior chileno considera tres tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, reconociendo oficialmente tres modelos de certificaciones académicas: títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos. Además, se reconocen como instituciones de ES a los establecimientos de las Fuerzas Armadas, de la Dirección General de Aeronáutica Civil, de Carabineros y de la Policía de Investigaciones. Esto implica que dichas instituciones pueden otorgar títulos y grados académicos propios del ámbito de su competencia. La LGE considera una serie de regulaciones sobre la forma como el Consejo Nacional de Educación (CNE) debe hacerse cargo de la supervisión, de la creación, funcionamiento y cierre de IES, de acuerdo a lo establecido en esta misma ley, y en la Ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El CNA es un organismo público de carácter autónomo encargado de verificar y promover la calidad de las IES y de las carreras y programas de estudios que ellos ofrecen, mediante: la acreditación institucional de las IES; el pronunciamiento sobre la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, vigilando su funcionamiento; la acreditación de los programas de pre y postgrado de las universidades autónomas; la mantención de un sistema de información pública que contenga las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo, entre otras funciones que le asigna la Ley 20.129.

Las IES deben realizar un proceso de acreditación voluntario que reconoce su nivel de calidad y mejoramiento educativo, otorgándole más o menos años de acreditación de acuerdo a niveles de calidad establecidos por este organismo, en concordancia con estándares internacionales. La acreditación permite a los estudiantes de estas instituciones y a las instituciones mismas postular a fondos del Estado a través de concursos, becas y otros mecanismos. La acreditación mínima es por dos años y la máxima por siete años, acreditándose independientemente la IES y sus diferentes carreras o programas. En el transcurso de los años acreditados, las carreras y/o las IES deben mejorar las debilidades evidenciadas en el proceso de evaluación. Un antecedente importante para el tema que nos ocupa es que esta normativa ha permitido, hasta la fecha,

la acreditación de al menos dos carreras de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe; una en la Universidad Arturo Prat y otra en la Universidad Católica de Temuco, ambas en proceso de reacreditación.

En términos generales, y de acuerdo a lo expuesto en este apartado, puede sostenerse que las normativas legales sobre ES en Chile permiten la creación de programas, carreras e IES centradas en o con atención a la diversidad y la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes. Las posibilidades son múltiples y van desde la implementación de programas y carreras hasta la creación de instituciones de educación intercultural. La autonomía institucional y la libertad de enseñanza, consagradas constitucionalmente y ya explicitadas, otorgan el marco ideal para la creación, puesta en marcha y funcionamiento de IES interculturales o al menos de programas o carreras dentro de las IES tradicionales en cualquiera de las modalidades actualmente vigentes; esto es: centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades. Sin embargo, en la práctica el panorama no resulta tan alentador como parece, pues, por una parte, se presenta el obstáculo de que el Estado no cuenta aún con políticas educacionales interculturales para las IES públicas y, por otra parte, los privados no se interesan en una inversión de este tipo, y quienes pudieran interesarse –integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes–, en general no cuentan con los recursos para solventar los altos costos de inversión en infraestructura, implementación, contratación de profesionales, personal administrativo y funcionamiento de una IES.

Respecto del primer obstáculo, la ausencia de políticas estatales de promoción de la interculturalidad y la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en ES, cabe señalar que puede desglosarse en dos aspectos. El primero, que el Estado no destina fondos directos o concursables a las IES públicas para que creen, desarrollen o mejoren programas o carreras con este enfoque. El segundo aspecto es la falta de interés de las propias universidades –salvo excepciones–, que en facultad de su autonomía de proyectos institucionales no consideran perspectivas de inclusión y diversidad o lo hacen de manera mínima o marginal, generalmente a modo de programas y sin respaldo de políticas institucionales específicas. La salvedad la hacen la Universidad de Santiago, con su Doctorado en Educación con mención en Interculturalidad; la Universidad Arturo Prat y la Universidad Católica, con sus pedagogías interculturales; las Universidades de Tarapacá, La Frontera, Austral, Los Lagos y de Valparaíso, con programas de apoyo a estudiantes indígenas y de inclusión de sus conocimientos en determinadas áreas, como veremos más adelante.

Uno de los puntos conflictivos derivados de esta situación es el de los recursos a invertir para el establecimiento de iniciativas de este tipo. En general, se hace en base a proyectos de colaboración con la CONADI u organismos internacionales (Fundación Ford, Kellogg's, UNESCO y otras), pensados como transitorios, de pocos recursos y sin un compromiso económico mayor por parte de la misma institución, lo que los hace altamente vulnerables y de alta caducidad. A pesar de ello, algunos de estos programas se sostienen por la voluntad y la gestión de sus integrantes, que deben buscar permanentemente recursos, a través de proyectos, para financiar sus actividades y funcionamiento general.

Respecto de la inversión privada en interculturalidad en IES, esta se vuelve difícil si pensamos en quiénes detentan el poder económico, pues esta perspectiva se topa directamente con problemas territoriales, medioambientales y de la explotación de recursos naturales en territorios indígenas actualmente vigentes. Un caso particular, en que la interculturalidad se tensiona y se cruzan una serie de elementos éticos, políticos y de derecho, es en programas de aplicación de la comunicación intercultural para la interacción y la negociación entre agentes de proyectos mineros y/o de explotación de otros recursos naturales y los pueblos indígenas afectados, como en el Diplomado de la Universidad Central Implementación de Proyectos de Inversión Minera en Tierras y Territorios Indígenas. Este diplomado está destinado a profesionales que se desempeñan en las áreas de responsabilidad empresarial y relaciones comunitarias de las compañías mineras que generan ingresos a la universidad a través de esta modalidad⁽²⁷⁾. Con mayor amplitud se plantea el Magíster en Comunicación e Interculturalidad de la Universidad Mayor, sede Temuco (entidad privada), dirigido a profesionales de distintos ámbitos y bajo un enfoque de globalización; también con este enfoque, pero desde una perspectiva que escapa al ámbito de este trabajo, la Universidad Adolfo Ibáñez (también privada) desarrolla programas de interculturalidad y negocios referidos a China y la zona andaluza-Magreb.

Respecto del tercer obstáculo, la posibilidad de que los mismos integrantes de los pueblos indígenas o afrodescendientes gestionen instituciones, programas o carreras interculturales, las cifras económicas evidencian las dificultades internas. Como se señaló anteriormente, es en los sectores indígenas donde se concentra la pobreza nacional, situación difícil de revertir cuando no solo provienen de sectores desposeídos, sino porque al sumarse a la fuerza laboral muchos trabajadores indígenas ganan salarios inferiores a sus pares no indígenas (Zúñiga, 2008). Por otra parte, la dispersión de profesionales y las dificultades de colaboración advertidas en las organizaciones indígenas durante las últimas décadas dificultan, muchas veces, las mejores iniciativas. A pesar de ello, como ya se señaló, en el ámbito de las universidades están surgiendo asociaciones de estudiantes indígenas que generan acciones de revitalización cultural, formando colectivos que poco a poco adquieren notoriedad por sus incursiones en distintos ámbitos universitarios; el nuevo sueño de una universidad mapuche fue durante 2011 no solo un tema mediático, sino un nuevo impulso para el activismo indígena y los proyectos políticos autónomos.

Universidades indígenas. Los sueños frustrados y las esperanzas de la autonomía

Entre las demandas de los pueblos indígenas, y particularmente de los mapuche, en Chile, la universidad propia ha sido una constante. Considerando solo las dos últimas décadas se han proyectado al menos cinco universidades mapuche, siendo la de Purén la que llegó más lejos en su intento. En 2004 se anunció pública y mediáticamente la creación de una universidad mapuche en esa comuna, en la pequeña localidad

(27) La Universidad Central es una universidad pública que, como todas las demás, genera programas de diverso tipo que vía arancel del estudiantado genera ingresos. Ver antecedentes completos del diplomado en: http://www.ucentral.cl/mailling/mineria/programa_3a_version.pdf

del mismo nombre, ubicada en la Región de La Araucanía y caracterizada por sus escasos recursos económicos. Esta universidad, según sus gestores, se financiaría con aportes de entidades europeas y contaría con el apoyo de universidades de Francia y España. Para llevarla a cabo se creó una corporación y se desarrolló un proyecto que fue presentado dos veces ante el Consejo de Rectores, pero fue rechazado en ambas ocasiones, abandonándose finalmente⁽²⁸⁾. Esta iniciativa contemplaba las carreras de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, Pedagogía Media Intercultural en Ciencias y Biología, Ingeniería Forestal y Derecho. Según Acuerdo 005/2006, de 12 de enero de 2006, dictado por el Consejo Superior de Educación, en el marco de la Ley 18.962, se negó la aprobación al proyecto institucional de esta universidad. Algunas de las razones fueron las siguientes: no presentaba una vinculación con la realidad donde se insertaría; no define el perfil de los estudiantes que recibirá; al no presentarse formas de ingreso selectivo, se supone el ingreso de estudiantes que pudieran recibir apoyos en la adaptación a la vida universitaria, y estos no están considerados; falta de coherencia entre el sello de la universidad y las carreras que se pensaba implementar; además de deficiencias en la formulación general del proyecto, inconsistencias respecto del financiamiento, la gestión, la administración y desacato en relación a las sugerencias que se habían formulado al primer proyecto (Acuerdo 005/2006).

Otras iniciativas menos desarrolladas fueron abortadas antes de llegar a la presentación formal del proyecto, pero a pesar de ello el año 2011 surgen nuevas voces y esfuerzos en pro de una universidad mapuche. El primero parte de la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), en el marco de las movilizaciones estudiantiles en julio de 2011, llevando a cabo una toma de un antiguo establecimiento educacional municipal abandonado en la ciudad de Temuco. Aunque el acto fue muy mediático y obtuvo apoyo de algunos diputados, no se concretó ningún acuerdo y los estudiantes fueron desalojados del lugar⁽²⁹⁾.

Posteriormente, en noviembre de 2011 se lanza la iniciativa de una Universidad Nacional Mapuche para la Libre Determinación en la zona de Villarrica, respaldada por las comunidades de Mallolafken⁽³⁰⁾. Esta iniciativa se plantea con una visión de comunidad que avanza hacia la autonomía, pero no se señala aún cuál es el proyecto institucional que pretende desarrollar y en qué marco legal se presentará.

Inclusión en Educación Superior e interculturalidad postergada

Según el Consejo Nacional de Educación (CNED), en su informe 2012, la Educación Superior en Chile cuenta con un total de 1.032.571 matriculados, considerando las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Teniendo

(28) Aún está en Internet el blog creado para esta universidad: <http://universidadmapuche.blogspot.com/>

(29) Son abundantes las fuentes de prensa que registraron este hecho y que pueden rastrearse con la frase universidad mapuche, FEMAE.

(30) Esta iniciativa fue difundida a través de un medio mapuche: <https://liwenmapu.wordpress.com/2011/11/11/wallmapu-nacio-universidad-mapuche-para-libre-determinacion-se-inauguro-hoy-en-villarrica-11-de-noviembre-de-2011/>

en cuenta solo la matrícula en primer año de 2012, en las universidades es de un total de 157.897, repartiéndose un 40% de ella en las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) y un 60% en las universidades privadas. En los institutos profesionales la matrícula llega a 108.340, y en los centros de formación técnica a 60.645. Un dato relevante es que la matrícula en las universidades del CRUCH ha crecido solo levemente desde 2005 (6%), mientras que las universidades privadas han aumentado su matrícula en un 68%. Desde este punto de vista, la cobertura total en ES en Chile ha aumentado en un 67% desde 2005 a la fecha⁽³¹⁾.

Sobre indígenas y Educación Superior, los últimos datos publicados por CAsen en 2009 indican que la cobertura de matrículas de estudiantes indígenas habría aumentado de un 9,6% en 1996 a un 18,6% en 2009, acortándose levemente la brecha de un 11,9% a un 11,3% respecto de la matrícula no indígena. Esta mayor cobertura de la Educación Superior reflejada en el ingreso de estudiantes indígenas no se relaciona directamente, hasta ahora, con el aumento o creación de políticas universitarias que permitan el desarrollo de una Educación Superior pertinente a la pluriculturalidad del país. Como en otros temas anteriores, no existen datos respecto de la población afrodescendiente en ES.

Desde la promulgación de la Ley Indígena en 1993, poco se ha avanzado, a pesar de que la Educación Superior es mandatada por esa ley a crear cátedras sobre culturas e idiomas indígenas (Ley 19.253, artículo 28, letra d, del título cuarto). En los casos que esta implementación existe, generalmente no responde a políticas integrales de inclusión de la diversidad cultural en las instituciones (G. Williamson, 2008). En términos legales, las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica estarían incurriendo en una falta al no implementar estas cátedras; sin embargo, cabe señalar que la CONADI, que debiera ser el ente fiscalizador de la aplicación de esta ley, no ha velado adecuadamente por su cumplimiento ni los integrantes de pueblos indígenas han reaccionado legalmente. Cabe señalar que una dificultad de implementación es que no existe una regulación normativa o alguna indicación legal sobre cómo debieran implementarse estas cátedras indígenas en las IES. Si a esto agregamos los acuerdos y convenios firmados por el Gobierno de Chile, en distintos momentos, desde la década del sesenta con el Convenio contra la No Discriminación, observamos que se cuenta con una amplia batería legal para que los pueblos indígenas exijan del Estado de Chile y las IES una formación que considere sus particularidades culturales y lingüísticas. Los compromisos y promesas de los gobiernos concertacionistas, a través de sus propuestas de atención a los pueblos indígenas, no han sido cumplidos en este plano y el actual Gobierno no ha avanzado en este u otros sentidos.

Consultados algunos actores relevantes sobre la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en Educación Superior, las respuestas no fueron del todo alentadoras. Si bien se reconoce que este es un tema importante y urgente de abordar, también se evidencia la falta de proyecciones reales –al menos en el corto plazo– de la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes y sus saberes en políticas de ES.

(31) Datos del informe: Proceso de Matrícula 2012, Matrícula de Primer Año y Total, CNED.

Consultada Natalia Torre, Secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de Educación, sobre la consideración de la inclusión de pueblos indígenas en la educación chilena, señala que uno de los criterios de evaluación de los establecimientos es el sesgo de discriminación por género y etnia, acotando que las políticas de inclusión de pueblos indígenas establecidas y reglamentadas existen para educación básica y no para ES⁽³²⁾. Sin embargo, señala que cada institución educacional debiera tener un registro de diversidad, pues un dato requerido desde las instancias reguladoras es la procedencia étnica de los estudiantes, y en función de su autonomía, cada institución puede abordar la problemática desde su realidad.

Por su parte, Mónica Jiménez, Ministra de Educación durante el Gobierno de Michelle Bachelet y actual Directora ejecutiva de Aequalis⁽³³⁾, reconoce que en el trabajo de su organización, dedicada a la observación y propuestas sobre ES, no es un tema actual el de la inclusión de la diversidad cultural. Sostiene que en la contingencia de las demandas estudiantiles y ciudadanas ha priorizado en la agenda inclusiva la variable de vulnerabilidad socioeconómica. El tema de la segregación educacional en Chile, las barreras de acceso a las IES, la permanencia en el sistema y el egreso exitoso, son temas que han determinado las investigaciones y publicaciones de su institución, supeditando a un futuro no definido, aunque cercano, el de la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en ES.

Del mismo modo, Rosa Devés, Prorectora de la Universidad de Chile (la universidad pública más antigua e importante del país), señala que aun cuando hay en esta universidad algunas iniciativas que consideran a los pueblos indígenas, no es todavía un tema de política institucional. Señala que si bien se cuenta con apoyos institucionales en el acceso y la permanencia para estudiantes de diferentes pueblos indígenas (como la beca para estudiantes rapanui y kaweshqar y una futura beca para estudiantes atacameños), además de las becas ofrecidas por el Estado, reconoce que falta un compromiso mayor hacia el total de pueblos indígenas y que la Universidad de Chile no puede permanecer pasiva en temas como este.

Hay acuerdo entre las tres entrevistadas sobre la necesidad de avanzar hacia la inclusión de la diversidad cultural, más allá de la cuestión de vulnerabilidad socioeconómica que ahora ocupa las agendas. Daniela Torre señala que no hay impedimento para que esto ocurra y que ella cree que más bien estamos avanzando hacia esa perspectiva de inclusión. Mónica Jiménez cree que solo es cuestión de tiempo para que esto suceda, pues Chile no puede seguir eludiendo esta parte de su realidad y más bien se sitúa en una progresión que va desde lo socioeconómico a lo étnico-cultural y de género.

(32) Las opiniones e información entregada por Daniela Torre, Rosa Devés, Mónica Jiménez y Pablo Marián fueron obtenidas a través de entrevistas realizadas personalmente durante el segundo semestre de 2012.

(33) Aequalis es un foro permanente de Educación Superior que convoca a especialistas a discutir y proponer acciones relevantes para este nivel educacional. Según su propia presentación: «Aequalis es un foro pluralista, integrador e innovador donde los diferentes actores dialogan, se escuchan y procuran llegar a consensos en favor de propósitos comunes o superiores [...] En su primera etapa (2010-2011) fue considerado unánimemente como una muy buena iniciativa, desde la sociedad civil, para contribuir al perfeccionar de las políticas de Educación Superior» (<http://www.aequalis.cl/aequalis/etapa-2/quienes-somos/>).

Enfatiza que este es un tema de derechos humanos que se debe abordar, al igual que el de los inmigrantes, que aún no se toca. Rosa Devés, por su parte, señala que las actuales acciones y programas de equidad e inclusión de la Universidad de Chile, tendientes a instalar una política institucional al respecto, necesariamente deben considerar a los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como abordar y atender a otras características que sitúan a las personas en situación de exclusión o vulnerabilidad. Pone de manifiesto que el cambio de paradigma de la universidad hacia una universidad inclusiva es un proceso gradual pero profundo en el que no solo la comunidad universitaria debe participar, sino también establecer redes de apoyo en temas complejos como este de la diversidad cultural.

Sobre los afrodescendientes en Chile hay coincidencia entre Daniela Torre y Mónica Jiménez del profundo desconocimiento y la falta de políticas públicas al respecto, lo que impide su consideración respecto de las IES. Sin embargo, Rosa Devés señala que si bien la Universidad de Chile no tiene políticas de acceso o permanencia pensadas para estos grupos, sí cuenta con un seminario permanente sobre afrodescendientes en Chile y Latinoamérica que promueve la investigación y difusión sobre la realidad histórica, social y económica de esta población. Este seminario, a cargo de la académica Celia Cussen, según nos informa la Prorectora, se lleva a cabo desde 2004 y es pionero en el país en hacerse cargo de este tema.

Desde el punto de vista de Pablo Marimán, Vicepresidente de la Comunidad de Historia Mapuche y candidato a Doctor en Historia, la universidad es un espacio de empoderamiento para los pueblos indígenas, y la Educación Superior debiera, sobre todo, «permitir que podamos reconstruirnos como pueblo y crear las condiciones para el ejercicio de un derecho humano fundamental, como es la autodeterminación». Él observa como posibilidades actuales la actitud positiva de parte del movimiento indígena hacia las IES, la apertura y comprensión de ciertos sectores de la sociedad chilena, el Convenio 169 de la OIT (que es vinculante), y mandata que «debemos estar en los espacios institucionales de los Estados, especialmente en educación, cuando áreas curriculares (territorio, energía, recursos naturales, interculturalidad, derechos humanos) o materias (historia, lengua, cultura, derecho, etc.) tienen directa relación con nosotros, con nuestra realidad». Por otra parte, Pablo Marimán advierte de la existencia de una soberanía epistemológica indígena que reivindica espacios de socialización, difusión, organización y sistematización de conocimientos, información y tecnologías que no deben supeditarse a los conocimientos oficiales y predominantes de la sociedad nacional. En el plano de las dificultades, reconoce que cierto dogmatismo universitario reduce lo indígena a un asunto puramente cultural (de tradiciones y/o manifestaciones culturales más o menos exóticas), de diversidades encasillables en el multiculturalismo y una omisión de las desigualdades contextuales en que viven estos pueblos y sus complejidades propias. En el plano de las orientaciones lucrativas en que se mueven algunas IES, lo indígena folclorizable, mistificable y exotizante se asocia a otra forma de hacer dinero. Considera que subyacen criterios racistas o etnocéntricos al no invertir en un sistema de educación para pueblos indígenas y sí en otras «urgencias» sociales. Por último, sostiene que en materia de ES debieran conseguirse posiciones soberanas de los indígenas, dentro de esa institucionalidad, que permitan tener el control sobre qué enseñar, promover y conseguir respecto de los intereses y conocimientos de sus

pueblos. Tal como se desprende del Convenio 169, no debieran aprobarse cátedras, carreras, programas e instituciones que no involucren en su conformación, gestión y decisiones relevantes a los mismos pueblos indígenas.

Hasta aquí las opiniones de actores relevantes, veamos ahora los avances y logros de los esfuerzos por incluir de distintos modos la diversidad cultural en Educación Superior en Chile.

Interculturalidad en Educación Superior: avances y logros

Tal como señala G. Williamson (2008), no existe en Chile una política de interculturalidad en Educación Superior, aun en aquellas universidades o centros en que se imparten o han impartido programas, cursos, cátedras u otras formas de incorporación de las culturas y lenguas indígenas en este ámbito. Más aún: como hemos visto, la educación intercultural en Chile es una educación pensada para indígenas con foco en la enseñanza básica. En este contexto, la revisión que adquiere la interculturalidad en el sistema de Educación Superior de Chile se torna engorrosa, variable de un año a otro y, por lo tanto, difícil de comparar y evaluar. Aquí optamos por entregar la información obtenida de la investigación de acuerdo a las formas que adquiere la incorporación y atención a la diversidad e interculturalidad en Educación Superior, esto es: por carreras y menciones de pregrado, postgrados, cursos, perfeccionamientos y otros programas afines, en el entendido de que son los vigentes a 2012 y que pueden no mantenerse en el tiempo o cambiar.

a) *Pregrado*: Existen solo dos programas de pregrado creados con enfoque intercultural: la Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco, que funciona desde 1993, con ingreso especial hasta 2007 (estudiantes mapuche-hablantes), y desde entonces con ingreso PSU (Prueba de Selección Universitaria) para cualquier estudiante, con presupuesto del MINEDUC; y la Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Aymara, de la Universidad Arturo Prat, con ingreso especial para estudiantes aymara y quechua. Inicialmente se daba en Iquique, pero luego se trasladó a Arica y no recibe ingreso anual de estudiantes, sino que abre en determinados períodos.

En la misma área de pregrado existen carreras que incorporan menciones en interculturalidad, como es el caso de la Universidad de Los Lagos (ULA) con su carrera de Educación Parvularia con mención en Interculturalidad, en convenio con la CONADI. Este programa tiene ingreso especial para estudiantes williche y se dicta los fines de semana. Según los académicos de la ULA Mariela Casas, Amilcar Forno y Martín Quintana, entrevistados en esta investigación:

Esta carrera tiene un enfoque intercultural de tipo transversal; es decir, cada una de las asignaturas incorpora elementos de la educación intercultural desde una perspectiva crítica y elementos culturales y lingüísticos mapuche y williche. Además, hay cursos específicos de formación en lengua y cultura mapuche y williche. Para lograr esto, en la docencia se incorporan profesores que son kimche de las comunidades williche, kimche de Temuco, junto con académicos de la Universidad de Los Lagos

y la Universidad Católica de Temuco (con experiencia en formación de profesores de educación básica intercultural, y que aportan con su experiencia reflexiva sobre la formación de profesores interculturales mapuche). También se configuran espacios de aporte de parte de las docentes-alumnas, para intercambiar sus conocimientos culturales y su experiencia formadora como docentes de educación inicial. En la perspectiva de la educación inicial intercultural, tiene énfasis el enfoque de derechos; la perspectiva globalizada (no fragmentaria) de la pedagogía infantil y la educación intercultural; y el desarrollo del profesionalismo docente (autonomía, capacidades reflexivas y de pensamiento crítico) (septiembre de 2012).

Otro caso relevante es el de la Pontificia Universidad Católica sede Villarrica. El enfoque aquí es rural en contexto mapuche, en la Pedagogía General Básica. Esta sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con un centro de desarrollo local, educación e interculturalidad. La carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de La Frontera entrega una mención en Comunicación Intercultural y las carreras de Nutrición, Ingeniería Forestal y Trabajo Social y Periodismo; asimismo, desarrollan líneas de trabajo sobre interculturalidad y saberes indígenas.

En la Universidad Católica de Temuco, las carreras de Antropología, Trabajo Social, Psicología, Kinesiología y Fonoaudiología consideran líneas de trabajo de interculturalidad, multiculturalidad y/o enfoque para trabajo en contexto indígena; pueden ser asignaturas en la malla curricular o áreas de estudio e investigación. El lingüista Raúl Caamaño, en entrevista (septiembre de 2012), nos indica que la Universidad Católica de Temuco ha desarrollado programas sobre pueblos indígenas desde hace cuarenta años, cuando se crea el Centro de Estudios de la Realidad Regional (CEREN) y de la carrera de Licenciatura en Antropología con mención en Etnolingüística. Nos señala que en ambos proyectos participaron activamente el antropólogo Milan Stuchlik y el lingüista Adalberto Salas, los dos con aportes importantes en la investigación y promoción de los pueblos indígenas y sus culturas. Tal como señala Raúl Caamaño, la entonces sede Temuco de la Pontificia Universidad Católica de Chile destinó recursos para la investigación del mapudungun y la realidad y cultura del pueblo mapuche en la Región de La Araucanía y zonas aledañas, y ya como Universidad Católica de Temuco fue pionera en la formación inicial de profesores desde la perspectiva intercultural, con inclusión de sujetos indígenas, tanto entre sus estudiantes como en su plantel docente y directivo.

La Universidad Austral de Chile, en sus carreras de pregrado, considera como un área de trabajo en antropología la educación intercultural, enfoque intercultural en educación en la carrera de Historia y Ciencias Sociales, interculturalidad y multiculturalidad en Artes. La Universidad del Bío-Bío, en su carrera de Diseño, contempla una asignatura de apreciación del diseño intercultural. La carrera de Trabajo Social en la Universidad de Tarapacá está pensada para el desempeño en contexto indígena. Antropología en la Universidad de Concepción contempla la enseñanza del mapudungun. En la mayoría de los casos se trata de asignaturas que no desarrollan un trabajo con otras áreas de la carrera. La Universidad de Chile, por su parte, desarrolla la única cátedra indígena vigente en Educación Superior. Sin embargo, al no contar con una reglamentación sobre cómo esta debiera implementarse, se ha recurrido a un convenio entre la

CONADI y la Vicerrectoría de Extensión de la universidad para implementar durante 2012 y en años siguientes algunas acciones de extensión y un curso de formación general sobre lenguas y culturas indígenas.

De las universidades privadas encontramos los cursos que viene desarrollando desde 2007 la Universidad Diego Portales, en la línea de literaturas indígenas en la carrera de Escritura Creativa, utilizando la modalidad de electivos o talleres; las iniciativas de la Universidad Alberto Hurtado que, aunque aisladas, han permitido incorporar asignaturas semestrales sobre pueblos indígenas, en formato electivo, del mismo modo que en la Universidad Arcis y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esta última actualmente ha permitido la implementación en Chile de la Cátedra Indígena Itinerante, de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena.

b) *Postgrados*: En este momento se encuentran en desarrollo algunos programas de magíster con enfoque intercultural o sobre pueblos indígenas. En este caso son las instituciones privadas las que están desarrollando más programas con enfoque intercultural o con atención a los pueblos indígenas. De las universidades del CRUCH, la Universidad Católica de Temuco tiene el Magíster en Relaciones Interétnicas e Interculturales en contexto Mapuche.

En las universidades privadas encontramos los siguientes programas: Magíster en Estudios Indígenas Étnicos o Nacionales de la Escuela Latinoamericana de Estudios de Postgrado de la Universidad Arcis, que se inició este año; Magíster en Comunicación e Interculturalidad de la Universidad Mayor, sede Temuco, inicio en 2012; Máster en Investigación Intercultural Latinoamericana, Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (ILAE), 2012; y Magíster en Antropología con mención en Estudios Étnicos y Multiculturales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El único programa de Doctorado con enfoque de Atención a la Diversidad e Interculturalidad es el Doctorado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural, que se dicta desde 2010 en la Universidad de Santiago de Chile y que se encuentra en proceso de acreditación.

c) *Formación continua*: Aquí la oferta se diversifica un poco más y encontramos programas que incluyen en sus temáticas a los pueblos indígenas y afrodescendientes, como el Diplomado en Cultura Política y Sociedad en América Latina, el de Antropología Jurídica Derechos Indígenas, Medio Ambiente y Procesos de Diálogo en el marco de la Consulta del Convenio 169, y el de Etnicidad y Movimientos Indígenas Contemporáneos, todos de la Universidad de Chile. En la Pontificia Universidad Católica de Chile se dicta el curso de Derechos Humanos Interculturalidad y Género. En la Universidad de Valparaíso, desde 2002 se han puesto en marcha distintos cursos de perfeccionamiento docente en el ámbito de la educación intercultural, desarrollados por el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, financiados por la CONADI y dirigidos a profesores y/o educadores tradicionales. Durante este año 2012, en la Universidad de Tarapacá se realiza el Diplomado en Educación Intercultural y Migración Latinoamericana, y en la Universidad Arturo Prat, en convenio con la CONADI, el Diplomado en Políticas Públicas Indígenas.

d) *Centros e institutos*: Los centros o institutos sobre pueblos indígenas o con enfoque intercultural que se crean al interior de las universidades adquieren distintas características de acuerdo a los reglamentos internos de estas instituciones. Entre los más visibles por sus acciones encontramos el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, que editó durante una década la revista *Pentukun*; el Centro Pachakuti, la Biblioteca Intercultural y el Programa Thakhi de la Universidad de Tarapacá; el Centro Isluga de la Universidad Arturo Prat; el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, que edita la revista académica *Cuadernos Interculturales*, y el Centro de Desarrollo Local, Educación e Interculturalidad de la sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estos centros tienen en común su dedicación a la promoción y difusión de las culturas indígenas, constituyéndose en algunos casos en centros de documentación (como el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera) o generando otras instancias de documentación, como el caso de la Biblioteca Intercultural de la Universidad de Tarapacá.

e) *Programas y otras instancias*: En las universidades chilenas se crean programas y otras instancias de duración y características variables que abordan las realidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y en algunos casos las migraciones, con enfoque inclusivo e intercultural. En las universidades públicas, como la de Chile, la de Santiago y la Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), estos programas son de duración acotada y generalmente se financian vía proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP). Este es el caso del Proyecto de Interculturalidad y Patrimonio que actualmente implementa la UMCE.

Cabe mencionar aquí el «Seminario Permanente de Historia: Africanos y Afrodescendientes en América», de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, creado en 2004 y vigente hasta ahora.

Conclusiones y propuestas para la educación intercultural en la Educación Superior

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en Chile, a pesar de las demandas por interculturalidad en ES y las posibilidades que otorgan las leyes relacionadas con este ámbito y el de los pueblos indígenas, no se han creado aún instancias reales para desarrollar una interculturalidad efectiva en las IES. Y en el mejor de los casos, cuando se generan ciertos espacios, estos se limitan a la cuestión indígena, obviando a las comunidades afrodescendientes. Más aún: en la creación y puesta en marcha de programas, carreras y centros –salvo excepciones– se concibe la interculturalidad como una práctica dirigida hacia las comunidades indígenas y no en el contexto educacional general, para todos, en la diversidad sociocultural que habitamos.

En el caso de la Educación Superior, son las universidades y no otras instituciones, como los centros de formación técnica o los institutos profesionales, las que desarrollan cursos o programas relacionados con pueblos indígenas, afrodescendientes

o interculturalidad. El problema es que todavía –siempre salvando las excepciones– lo hacen de una manera unidireccional (desde la academia hacia los grupos indígenas), excluyente de los integrantes de estos pueblos indígenas (aun cuando ya existe un número de postgraduados), de sus propias formas de enseñanza-aprendizaje y de su propio desarrollo y generación de conocimiento. Quedan entonces las tareas de incluir con equidad y de generar educación de calidad para los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Las propuestas de acción pensadas en este contexto tienen que ver precisamente con las críticas formuladas:

1) Elaborar un modelo de educación intercultural para todos, inclusiva, equitativa y de calidad, acorde con los convenios internacionales firmados y con las leyes nacionales vigentes.

2) Elaborar una ley que reconozca a los afrodescendientes chilenos y difundir su historia y cultura.

3) Mejorar los programas de becas vigentes, sobre todo considerando la gran brecha existente aún entre los posibles beneficiarios y las becas efectivamente otorgadas.

4) Crear políticas universitarias interculturales que enmarquen, enlacen y potencien las distintas iniciativas que ciertos académicos o grupos de trabajo desarrollan voluntariamente en torno a los pueblos indígenas y afrodescendientes

5) Incorporar al amplio número de profesionales universitarios y postgraduados a las plantas de universidades, institutos y centros de formación técnica, considerando los aportes que estos pueden hacer desde sus distintas formaciones y experiencias.

6) Crear universidades interculturales o indígenas en las zonas de alta población indígena y en la Región Metropolitana que aborden las áreas de formación profesional e investigación que decidan sus comunidades.

7) Crear cátedras u otras instancias que permitan la investigación, rescate y relevamiento de las culturas afrodescendientes en Chile.

8) Pensar y promover las IES, en cualquiera de sus modalidades, como espacios inclusivos, respetuosos de la diversidad y formadores de ciudadanía para la paz.

Referencias Bibliográficas

- Agostini, Brown y Roman (2010). «Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares». *Cuadernos de Economía*, Vol. 47, págs.: 125-150.
- Araya, Katherina (2011). «Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina». Informe sobre la situación del PCI afrodescendiente en Chile. CRESPIAL-UNESCO.
- Arre Marfull, Montserrat (2011). «El duro tránsito del “ser mujer” y el “ser hombre” esclavo en el Chile colonial. Una reflexión desde la infancia». Revista *Nomadías*, N° 13, págs.: 9-30.
- _____ (2010). «Esclavos en Coquimbo. Espacios, identidad y doble dimensión de la servidumbre de origen africano (1702-1820)», *Tiempo Histórico*, N° 1, año 1, págs.: 85-106.
- Blanco, Christian y Francisco Meneses (2011). «Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios». *Inclusión Social, interculturalidad y Equidad en Educación Superior*, Fundación Equitas y Universidad de La Frontera, Santiago de Chile, págs.: 88-115.
- Cañulef, Eliseo (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2011). PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. CIAE-MINEDUC, Santiago de Chile.
- Contreras, María Teresa (2010). «Raza y etnicidad en Chile colonial. Castas africanas en Valparaíso, 1770-1820». Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Afrolatinoamericanos. Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos. Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Correa, Martín y Eduardo Mella (2010). *Las razones del Illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Lom Ediciones, Observatorio Derechos de los Pueblos Indígenas e IWGIA, Grupo Internacional de Asuntos Indígenas, Santiago de Chile.
- Flores, Fabián y Claudia Robles (2008). «La unidad y la diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo mapuche». Revista *ISEES*, N° 2, Fundación Equitas, Santiago de Chile.
- Foerster, Rolf y Sonia Montecino (2008). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. CEM, Santiago de Chile.
- Gundermann K., Hans, Jorge Iván Vergara del S. y Rolf Foerster G. (2005). «Contar a los indígenas en Chile. Autoadscripción étnica en la experiencia censal de 1992 y 2002». Revista *Estudios Atacameños*, N° 30.

- Madaleno, Isabel María y Alberto Gurovich (2007). «Conflictting Water Usages in Nothern Chile». *Boletín de la A.G.E.*, N° 45, págs.: 439-443.
- Marimán, Pablo (2008). «La educación desde el programa del movimiento mapuche». Revista *ISEES*, N° 2, Fundación Equitas, Santiago de Chile.
- Molina, Raúl y la Comunidad Monteverde (1989). *Mawidam*. «Historia de la comunidad mapuche-huilliche Monte Verde». *Serie Tierra, Conflicto y Organización*, N° 1, Canelo de Nos.
- Molina, Raúl y Martín Correa (1998). *Las tierras huilliches de San Juan de La Costa*. Santiago, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).
- Painemal Morales, Necul (2007). *Acerca de las lenguas indígenas en el país*. Informe de Unidad de Cultura y Educación, CONADI, Temuco, Chile.
- Pinto Rodríguez, Jorge (2010). *Los censos chilenos del siglo XX*. Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Temuco, Chile.
- Sanderson Espinoza, Jorge (2005). «El censo y encuestas territoriales». Seminario Internacional Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Soto Lira, Rosa (2011). *Esclavas negras en Chile colonial*. Bravo y Allende Editores, Santiago de Chile.
- Souza Gómez Neto, Álvaro de (2010). «De Buenos Aires a outras pracas: O transaldo de escravos ao Chile e Peru no século XVIII». Revista *Territórios e Fronteiras*, Vol. 3, N° 1, págs.: 223-238.
- Tricot, Tito y Mauricio Buendía (2006). *La lucha del pueblo mapuche. Selección de diez años de artículos Revista Punto Final*. Ilwen Ediciones, Santiago de Chile.
- Valdés, Marco (2003). «Reflexiones metodológicas en torno a los censos de 1992-2002 y la cuestión mapuche». Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-10432005000200006&script=sci_arttext
- Valenzuela, Rodrigo (2003). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Chile*. CEPAL.
- Williamson, Guillermo (2008). «Educación Intercultural y Educación Superior en Chile». *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, Vol. 6, N° 10, 2008.

Documentos

- Constitución Política de Chile, versión 2009.
- Decreto 124. Reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, a fin de regular la consulta y la participación de los pueblos indígenas.
- Decreto 236. Promulga el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo, 15 de septiembre de 2009.

Decreto 82. Promulga la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y su Anexo.

Decreto Ley 3.541. Delega facultades que indica (sobre facultades del Gobierno para reestructurar la ES), 13 de diciembre de 1980.

Decreto con Fuerza de Ley N° 1. Fija normas sobre universidades.

Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002. INE-MIDEPLAN, Santiago de Chile, 2005.

Índices 2012. Estadísticas de Educación Superior sobre carreras e instituciones, CNED.

Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003.

Informe Glosa Ley de Presupuesto 20.557, enero de 2012. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Senado de la República de Chile.

Informe Por qué los afro sí. Argumentación complementaria sobre la inclusión y reconocimiento de los afrodescendientes en Chile. Red INCIDE, Corporación Participa y Alianza Afrochilena, 2011.

La Educación Superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. OCDE-Banco Mundial, 2009.

Ley 19.253, versión 2008.

Proceso de Matrícula 2012, Matrícula de Primer Año y Total. CNED, junio de 2012.

Pueblos Indígenas. Encuesta CASEN 2009.

Resolución exenta 4737 del INE, División Jurídica, 28 de diciembre de 2011, Región de Arica y Parinacota.

Páginas web

<http://confraternidadafro.wordpress.com/>. Confraternidad de Familias y Agrupaciones Afroariqueñas.

<http://gracielaaleonm.blogspot.com/2005/08/organizacin-de-afrodescendientes.html>. Sobre la Organización de Afrodescendientes Lumbanga, que existe desde 2003.

<http://ong-oronegro.blogspot.com/>. Organización No Gubernamental Oro Negro, que existe desde 2001.

<http://seminarioafroamerica.blogspot.com/2012/01/bibliografia-actual-sobre-presencia.html>. Seminario Permanente de Historia: Africanos y Afrodescendientes en América. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

<http://www.ine.cl/>. Instituto Nacional de Estadísticas de Chile

<http://www.isees.org/contenido.aspx?id=8803>. Revista de Inclusión Social y Equidad en Educación Superior.

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es. Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.

<http://www.camara.cl/>. Página de la Cámara de Diputados de Chile.

<http://www.congreso.cl/>. Página del Congreso Nacional de Chile.

<http://www.mineduc.cl/>. Ministerio de Educación de Chile.

<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/>. Ministerio de Desarrollo Social de Chile.

<http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>. Consejo Nacional de Educación.