

# UNIVERSIDADES Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA: APROXIMACIÓN CUALITATIVA A SUS EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

UNIVERSITIES AND CULTURAL DIVERSITY IN LATIN AMERICA: A QUALITATIVE  
APPROACH TO THEIR EXPERIENCES, LEARNINGS AND CHALLENGES

*Andrés Donoso Romo*  
*Especialista en Educación y Cultura*  
*Universidad de Chile*  
*andresadr@esfera.cl*

*Recibido: 13 de agosto, 2007. Aceptado: 16 de septiembre, 2007*

**Resumen:** El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa sobre el estado del arte de la educación y la diversidad cultural en Chile y América Latina, con especial interés en lo realizado por las universidades. Una investigación que se prolongó por casi tres meses, que incluyó revisión bibliográfica actualizada, entrevistas a especialistas en Chile, Bolivia y Perú y un grupo focal con estudiantes de postgrado sensibilizados y que logró determinar cuáles son y han sido las experiencias más significativas al respecto, cómo son analizadas e interpretadas por las voces más autorizadas en la materia y cómo se estima que deberían proyectarse en los próximos años. El estudio debió despejar dudas sobre las diferencias entre educación intercultural, etnoeducación y educación intercultural bilingüe, optando por incluirlas bajo la denominación "educación y diversidad cultural", asumiéndolas como herederas de la tradición indigenista latinoamericana y analizando, luego, sus convergencias y divergencias en tanto prácticas y comprensiones. Finalmente, las recetas recogidas para impulsar, profundizar y proyectar estos temas estribaron entre mayor militancia y mayor investigación.

**Palabras clave:** Educación, universidad, diversidad cultural, Chile, América Latina.

**Abstract:** The paper presents the results of a qualitative investigation over the state of art of education and cultural diversity in Chile and Latin America, with a special emphasis on what universities have done. The investigation lasted for almost three months, included an updated bibliographic review, interviews to specialists in Chile, Bolivia and Peru, and a focus group with sensitized post graduate students who determined which are and which have been the most significant experiences related to this matter, how they are analyzed and interpreted by the most authorized specialists and how it is estimated they should project themselves in the coming years. The study had to clear the doubts over the differences between intercultural education, ethnoeducation and bilingual intercultural education; it was decided to

include them under the denomination of “education and cultural diversity” as heirs of indigenous Latin American tradition and analyzing the convergences and divergences in practice and comprehension. Finally, the recipes picked to impulse, study in depth and project these issues resulted in more militancy and more investigation.

**Key words:** Education, university, cultural diversity, Chile, Latin America.

## INTRODUCCIÓN

El artículo presenta los resultados del estudio “Estado del arte de la educación intercultural en Chile en perspectiva latinoamericana”, dirigido por quien suscribe, implementado entre los meses de mayo y julio de 2007 en Chile, Bolivia y Perú y financiado por el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

A través de una metodología cualitativa que descansó en entrevistas a especialistas y un grupo focal con estudiantes de postgrado de la misma universidad, se exploraron las distintas percepciones que actualmente existen sobre los temas asociados a la educación y la diversidad cultural. Analizándose especialmente aquellos aspectos relacionados con el papel que han desempeñado y podrían desempeñar las universidades.

Al tiempo que se presentan los resultados de la investigación se exponen las principales líneas de desarrollo que han adquirido estas temáticas en Chile y el continente, integrando, a su vez, las voces de personas que han hecho de estos temas una cuestión de vida, de pasión y de fe.

Para satisfacer estos objetivos el artículo consta de cuatro secciones. Se inicia con un breve acercamiento al tema y al problema que constituye la carencia de informaciones y análisis respecto a la labor que han desempeñado las universidades. Luego se expone la metodología y las técnicas utilizadas para recoger y analizar información. A continuación se da paso a la exposición de los resultados, un panorama general de las experiencias impulsadas en educación y diversidad cultural por universidades chilenas y latinoamericanas y una evaluación de las mismas hecha por el conjunto de personas consultadas. Se concluye incorporando las sugerencias que deberían ser tomadas en consideración por cualquiera universidad que quiera emprender un trabajo innovador, eficaz y en armonía con lo que actualmente se realiza.

## EL PROBLEMA A INVESTIGAR

Hoy en América Latina las acciones y reflexiones que vinculan con mayor fuerza y claridad las nociones de educación y diversidad cultural son las que se conocen como educación intercultural, educación intercultural bilingüe o etnoeducación. Aunque distintas, todas son herederas de la tradición indigenista desarrollada en el continente durante todo el siglo XX.

En Chile, pese a registrarse tempranos exponentes en el indigenismo educacional, es sólo a principios de la década de 1990 que éste logra materializarse en prácticas sistemáticas. Fue la Ley Indígena N° 19.253, promulgada en 1993, la que le dio su impulso inicial, indicando en sus artículos fundamentales (28 y 32) el establecimiento de un sistema educativo nacional que posibilite el conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas, la promoción y el establecimiento de cátedras de historia y cultura indígenas en la enseñanza superior y la creación de organismos estatales encargados de velar por su consecución: la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que tiene el mandato específico de atender a los indígenas y lo indígena y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (PEIB-MINEDUC), que hace lo propio pero con alcance nacional.

Tanto en Chile como en el resto de América Latina ha sido una constante que el financiamiento de las experiencias en educación y diversidad cultural haya sido otorgado por agencias de cooperación internacional (Ford, Kellogg's, Terra Nuova, GTZ, entre otras), por organismos multilaterales (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etc.) y, en menor medida, por arcas fiscales. Asimismo, tanto en Chile como en el continente, las experiencias han tendido a concentrarse en los niveles de educación primaria en aquellos establecimientos que, asentados en zonas rurales, atienden números proporcionalmente significativos de estudiantes indígenas.

Hoy como ayer los objetivos de fondo que han guiado estas iniciativas son dos. El primero es afrontar los problemas de convivencia que se suceden al interior de nuestras sociedades en pos de evitar el incremento paulatino de conflictos culturales, sociales, políticos y económicos que puedan desestabilizar integralmente a los países, afectar su gobernabilidad y/o alejar a los inversores. Así lo entiende Sergio González Miranda, académico de la Universidad Arturo Prat, al especificar que el estudio y fomento de estas iniciativas tiene "un rol súper importante, [y que no se reduce] solamente a rescatar una lengua, rescatar una cultura, rescatar una comunidad, sino que incluso puede ser – léase el caso boliviano– conservar un país, evitar guerras civiles, generar

nuevas oportunidades de desarrollo, es decir, un papel bastante más amplio, que excede con mucho a una comunidad específica que nos interesa estudiar” (entrevista). Para la tradición indigenista latinoamericana los problemas de convivencia serían provocados por falencias en la integración de las poblaciones indígenas a las sociedades mayores, lo que las mantendría invariablemente en condiciones de marginalidad y pobreza y presta a iniciar acciones desestabilizadoras.

El segundo objetivo es acabar con la discriminación que sufren los estudiantes indígenas en los contextos educacionales. A sabiendas que son muy variadas las formas y los grados que alcanza este tipo de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1995), ella redundaría en que obtengan bajo rendimiento escolar y presenten altas tasas de repetición y abandono. Gladis Ancalaf, estudiante del Magíster en Educación de la Universidad de Chile, señaló al respecto:

“...hay cosas en la educación escolar que a mí me marcaron, por ejemplo, al trabajar principalmente en las áreas de historia, cuando se pasaba algún contenido relacionado con la historia de Chile, siempre estaba el prejuicio ahí presente, explícitamente, ‘los indios, el cacique, los flojos’, muchas tipificaciones hacia ciertos personajes que representaban a los míos. Yo me sentía estereotipada así. Entonces yo decía, ‘yo soy mapuche, entonces soy floja, entonces soy fea, entonces no soy inteligente...’ empieza el cuestionamiento ahí en la educación básica. No es cuestionamiento sino sufrimiento, porque el cuestionamiento viene después, cuando de alguna manera uno toma conciencia...” (grupo focal).

La violencia simbólica no sólo se vivencia en los niveles primarios del sistema educacional, también en las instancias superiores, inclusive en las de postgrado. Así dan fe los testimonios de la estudiante de Chiapas-México del Magíster en Educación de la Universidad de Chile, María Elena Ballinas, cuando explica que en clases “tú no puedes compartir tus saberes porque no te entienden” (grupo focal) y también Carmen Gloria Ñancuvil, estudiante mapuche del Magíster en Antropología y Desarrollo de la misma universidad, quien señala: “a mí me pasa que yo no sé si opinar o no, porque estoy pensando de otra manera y yo siempre digo como broma que *yo pienso al revés*” (grupo focal).

La violencia simbólica la reciben sólo por ser indígenas, no por ser mapuches, aimaras o quechuas, por ser indígenas. Así lo ha comprendido la antropología contemporánea que sostiene, en sus variantes más progresistas, que la categoría *indio* o *indígena* sólo tiene sentido en un orden colonial

pues no denota particularidades simbólicas o culturales compartidas por las personas o pueblos a quienes distingue, sino más bien les aúna en su condición de subordinados (Bonfil, 1995). Es por ello que, paradójicamente, situaciones que comúnmente son valoradas como positivas, como lo es desenvolverse bien en dos idiomas, es motivo de desprecio cuando uno de ellos es indígena. Así lo evocó Álvaro Bello, académico de la Universidad Católica de Temuco:

“Me recuerdo de un testimonio de un niño mapuche que hablaba mapudungún pero que no deseaba hablar en la escuela porque sus compañeros se burlaban de él diciéndole que hablaba inglés. Entonces a él le avergonzaba mucho porque, primero, sabía que no era inglés lo que hablaba, sino otra lengua. Y ahí se daba una relación muy particular, porque en el fondo él manejaba otra lengua, cosa que sus compañeros no hacían, lo cual en otros contextos debiera tener un valor; o sea ‘yo manejo otra lengua y tú no’, en este caso es causal de desvalorización porque lo que tú hablas es una lengua extraña y distinta, de una cultura subordinada...” (entrevista).

En la práctica estos objetivos de fondo han impulsado tres tipos de acercamientos distintos al tema de educación y diversidad cultural. Aquellos que se inclinan por la *educación intercultural* a secas y que priorizan el objetivo asociado a la convivencia. Los que optan por la modalidad *etnoeducación* y que destacan lo concerniente al menoscabo escolar que sufren los indígenas. Y aquellos que defienden la *educación intercultural bilingüe* y que otorgan similar preponderancia a ambos objetivos.

Las universidades de la región, pese a que no han tenido roles protagónicos en el desarrollo de experiencias y reflexiones sobre la educación y la diversidad cultural, sí han impulsado, apoyado y/o mantenido distintas iniciativas asociadas a estos temas y, en los últimos años, han comenzado a ubicarse en lugares más centrales de los debates a raíz de los intentos por determinar el grado de responsabilidad que han tenido en la persistente insatisfacción de los objetivos de fondo o, desde otro ángulo, observar qué es lo que las universidades pueden aportar para que sean éstos satisfechos. Las opiniones, análisis e interpretaciones son muy diversas y sobre ellas tratarán los resultados y conclusiones que se presentan a continuación.

Para el caso puntual de esta investigación es nuevamente la cooperación internacional la que insta a agudizar los análisis y profundizar en lo obrado, particularizada ahora en la Fundación Ford y sus becarias indígenas. El Departamento de Educación de la Universidad de Chile recogió la inquietud que manifestaron dichas estudiantes, sopesó el desafío y solicitó insumos para poder ver de qué manera se podrían emprender trabajos fértiles en la

materia. Este estudio buscó proveérselos, acudió a los especialistas y universidades que más experiencia han tenido en estos temas para recoger de primera fuente sus aprendizajes. Aquí se presenta una sistematización de lo obtenido.

## METODOLOGÍA

El carácter emergente de esta área problemática requirió una metodología cualitativa para abordarle por permitir un acercamiento comprensivo a situaciones inicialmente desconocidas, posibilitar la recolección de una amplia gama de puntos de vista sobre las mismas, dar espacio para profundizar en aquellos aspectos que se van revelando como los más fundamentales según los propios objetivos y por tornar viable la consecución de resultados interpretativos. En términos teóricos y sustentando la metodología que guió el estudio, se utilizó una epistemología constructivista, dialógica e interpretativa, que tiene exponentes destacados en los sociólogos Berger y Luckman (1999), en el educador Paulo Freire (1972) y en el antropólogo Clifford Geertz (1997) respectivamente.

Las técnicas principales fueron entrevistas a especialistas, diecisiete en total, y un grupo focal que incluyó a seis estudiantes, un profesor y una moderadora (todos referenciados al final del artículo). Los especialistas tienen una reconocida trayectoria y pertenecen a universidades, centros de estudios, organismos estatales e internacionales de Chile, Bolivia y Perú. El grupo focal incluyó estudiantes de postgrado de la Universidad de Chile sensibilizados con la temática, invitándose expresamente a becarias Ford, quienes fueron además las que en un primer momento acusaron la necesidad de abrir líneas de trabajo en estas perspectivas en la universidad.

Las pautas que orientaron las entrevistas y el grupo focal se construyeron sobre la base de los objetivos y de la lectura pormenorizada de un corpus bibliográfico pertinente y actualizado. Ellas se orientaron en lo medular a obtener respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se ha hecho en materia de educación y diversidad cultural? ¿Cómo evalúa usted dichas experiencias? y ¿Qué proyecciones y/o sugerencias se desprenden del análisis de las mismas?

El conjunto de la información obtenida fue analizada en sus contenidos. Proceso sistemático que implicó "...la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable" (García et al., 1999, p. 205). El análisis se realizó con la ayuda de un programa computacional idóneo,

Atlas.ti, el cual cooperó en la reducción, organización, clasificación e interpretación de la información, proceso previo a la elaboración de los resultados.

## RESULTADOS

La información que se expone a continuación constituye una sistematización y reelaboración interpretativa de las respuestas obtenidas a las primeras dos preguntas mencionadas anteriormente.

Lo primero a consignar es que tanto en Chile como en el resto de América Latina se están impulsando muchas iniciativas en los ámbitos de la educación y la diversidad cultural. Ello como resultado de la incesante búsqueda por satisfacer sus objetivos de fondo, porque existen distintas perspectivas que intentan alcanzarles y porque son muchos también los agentes y agencias involucrados en su desarrollo (Estado, cooperación internacional, organizaciones indígenas, entre otras).

En un rápido recorrido por el continente se pudo recopilar información de algunas experiencias en marcha que ayudaron a conformar, con fines ilustrativos mas no exhaustivos, una imagen integral de lo que se está realizando actualmente en la región. En México ya están en funcionamiento cuatro universidades interculturales, la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco y la Universidad Veracruzana Intercultural, las que presentan un estado de avance maduro producto también de la rica tradición indigenista que poseen. Sus experiencias no siguen patrones o modelos predefinidos pero sí orientaciones de principios explícitos, entre ellos: "formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones" (Schmelkes, 2006). En Nicaragua existe una universidad muy reconocida por sus pares, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – URACCAN, la cual cuenta con un desarrollo profundo, sistemático y excepcional en áreas como salud y educación intercultural.

En Perú, nos informamos de la existencia de RIDEI, la Red Internacional de Estudios Interculturales, liderada por la Pontificia Universidad Católica del Perú y que articula a más de veinte universidades latinoamericanas y europeas. Ésta es una iniciativa financiada por la Fundación Ford que ha cumplido cuatro años de existencia y que en estos momentos cierra su ciclo inicial y evalúa su continuidad. Sus temas de interés son variados, sin embargo destaca

la profundidad que han alcanzado en las reflexiones sobre ciudadanía intercultural (varios autores, 2007). En Bolivia, más específicamente en Cochabamba, en la Universidad Mayor de San Simón, se instala hace diez años uno de los más reconocidos programas universitarios en el abordaje de la educación y la diversidad cultural: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), que coordina a universidades e instituciones públicas de seis países de la región y que mantiene una maestría para estudiantes indígenas que ya va en su quinta promoción. Este programa también está cerrando su ciclo inicial, en el cual contó con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana GTZ y actualmente está en vías de ser totalmente sustentado por la misma universidad. Desde Bolivia, y como parte de los aprendizajes y proyecciones que posee el PROEIB Andes, comienza a funcionar el año 2006 la Universidad Indígena Intercultural, flamante institución que opta por la formación semi-presencial y que descansa su funcionamiento práctico en estamentos de varias universidades de la región. Ésta se proyecta como una universidad de y para indígenas y es apoyada por el Fondo Indígena (que se constituye con aportes de los estados iberoamericanos, entre otros).

En Chile también se cuenta con experiencias relevantes. Actualmente es el Estado el principal impulsor de estas temáticas a través de la CONADI, del PEIB-MINEDUC y del Programa Orígenes. Tanto la CONADI como el PEIB-MINEDUC desarrollan políticas neoliberales tradicionales apoyando a las escuelas que se les acercan o abriendo concursos para impulsar iniciativas específicas con fondos públicos. El Programa Orígenes, proyectado entre 2001 y 2010, es el que tiene la mayor envergadura: se ha estado desarrollando desde 2001 con alrededor de 160 escuelas primarias asentadas en áreas de alta densidad de población indígena, siendo financiado por un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo al Estado chileno.

Dentro de las universidades que en Chile han trabajado estos temas se cuentan la Universidad Arturo Prat, ubicada en Iquique, que desarrolló durante la década de 1990 un programa pionero de formación de profesores interculturales bilingües que contó con el apoyo financiero de la Agencia de Cooperación Italiana Terra Nuova. En esta universidad funciona actualmente el Instituto de Estudios Andinos "Isluga", que se orienta entre otras cosas a investigar en temas relativos a la educación intercultural bilingüe. En el sur del país, en Temuco, hay dos universidades que destacan por lo obrado, la Universidad Católica de Temuco, que posee una carrera de pedagogía básica intercultural y una maestría en relaciones interétnicas e interculturales, ambas para contextos mapuches, y la Universidad de La Frontera, que tiene un Instituto de Estudios Indígenas dedicado a actividades de extensión,

investigación y docencia y muchos académicos de distintas áreas impulsando iniciativas variadas en la materia.

Antes de reseñar las últimas dos experiencias significativas en el país, planteamos una discusión vigente sobre la existencia y conveniencia de distinguir entre población indígena rural e indígena urbana. Hay quienes piensan que no habría tal distinción y todos serían indígenas solamente. Detrás de esta idea/controversia se halla la comprensión/idea de que esta separación redundaría a corto y mediano plazo en el fomento de políticas y acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de los sectores urbanos y, aunque sea indirectamente, se estimularía aún más al éxodo de esta población a las ciudades, lo que es apreciado como inconveniente pues afectaría sus reivindicaciones territoriales. A continuación consignamos una de las variantes más taxativas en el entendimiento de esta disyuntiva, expresada por el académico de la Universidad de La Frontera, Guillermo Williamson:

“... al hablar de Educación Intercultural Bilingüe [EIB] urbana, primero vas a terminar separando, dividiendo los territorios [...] tiene una connotación política complicada [...] las empresas queriendo ocupar los territorios rurales van a encontrar una debilidad y van a empezar a fortalecer la EIB y a poner plata en la EIB urbana y jugársela por la EIB urbana, van a presionar al Estado por la EIB, van a debilitar las zonas rurales; y {hay} un elemento un elemento más: se va debilitando la conciencia política que existe en torno a la defensa de los territorios, [sobre todo] cuando hay gente que está con unas ganas de pegarle una mascada a un tercio de esta región que es mapuche, para ‘meterle árboles lo más posible’. Entonces hay que tener cuidado porque una cosa son los principios, las concepciones más idealistas, en el sentido de abstractas, colocadas en genérico, y otra cosa son las consecuencias políticas que las conceptualizaciones tienen...” (entrevista).

Asabiendas de ello, y asumiendo que más allá de estos criterios la población indígena en las ciudades es numéricamente muy significativa y posee carencias apremiantes, hay dos universidades que contemplan de manera protagónica los contextos urbanos en su actuar y reflexionar. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, emplazada y orientada a atender a la población indígena de Santiago, cuenta con una mención en multiculturalismo en su Magíster en Educación y posee un núcleo de investigación en temas étnicos y multiculturales. La Universidad de Valparaíso, por su parte, mantiene el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio desde donde se realiza investigación, capacitación y se edita, además, una revista académica de proyecciones internacionales que lleva por nombre *Cuadernos Interculturales*.

A la hora de evaluar estas experiencias, tanto en planos generales como en lo específicamente referido a la educación superior, los aspectos positivos son escasamente destacados. Cabe la posibilidad de que el planteamiento metodológico fuese incapaz de recogerles o tal vez que sea un aspecto transversal en nuestra forma de ver el mundo; cuestión que no es el caso resolver aquí. Lo que sí se afirma con propiedad es que todas las personas consultadas manifestaron gran lealtad hacia la temática pues señalaron que en último término prefieren que estas iniciativas existan a no tenerlas, pues constituyen un aporte sustantivo a los objetivos de fondo ya planteados, restando mejorarles o enrumbarles pero no acabarles.

La valoración positiva de estas experiencias estaría dada porque habrían ayudado a que estos temas tengan grados de visibilización pública considerables. Al decir de Francesca Uccelli, investigadora del Instituto de Estudios Peruanos, "la gente reconoce la diversidad, es un tema que se habla. Antes, cuando tú nombrabas estos temas, había que explicar. Ahora no, ya no hay que explicar, se reconoce: 'sí, somos un país diverso, somos un país multilingüe, somos un país pluricultural'" (entrevista). Pese a que hoy en día hablar de estos temas es algo más cotidiano, la misma investigadora advierte que ellos no se encuentran en la agenda de las autoridades públicas, empresariales o universitarias del Perú; ni tampoco de Bolivia y Chile, agregamos nosotros.

En el mismo sentido, aunque expresado con otros matices, el Oficial de Educación de UNICEF Bolivia, el intelectual quechua Adán Pari, así como también Guillermo Williamson, entregan elementos para interpretar que lo realizado en educación y diversidad cultural no necesariamente tiene que evaluarse por la consecución de los objetivos concretos que cada iniciativa se impone, aspecto en que probablemente, y por razones que escapan muchas veces al control de las mismas, no serían del todo satisfactorios. Lo que habría que sopesar es que ha habido avances desde el punto de vista de la historia larga, pues se ha logrado distinguir, efectivamente, mayores grados de sensibilidad o apertura con respecto a estos temas (entrevistas).

Otro de los aspectos positivos con que se juzga a estas iniciativas tiene que ver con que los estudiantes indígenas que se han visto involucrados en ellas han fortalecido su autoestima, estando más "alegres, libres y expresivos", tal y como lo expresan Xavier Albó y Amalia Anaya (2003) en el título de su libro a propósito de la situación boliviana. Así pudo vivenciarse, también, en el grupo focal realizado en el marco de la investigación, pues los estudiantes se mostraron agradecidos por la instancia de conversación y dieron a entender, a la vez que sugirieron, que éstas deberían repetirse, prolongarse, proyectarse.

## SITUACIÓN OBSERVADA ACTUALMENTE

Se apunta como desafío el determinar, con más precisión, cuáles han sido los avances o aspectos positivos en las temáticas asociadas a la educación y la diversidad cultural tanto en Chile como en América Latina. A continuación se procede a presentar aquellos aspectos que se observan como dificultades o errores.

Los especialistas y estudiantes consultados se refirieron con mucha acuciosidad a las falencias o problemas que afectarían a estas iniciativas. Indicativo de esto es que un mismo fenómeno, pese a ser interpretado de maneras diametralmente distintas, fue relatado siempre desde una posición de carencia o inconformidad al ser consultada la opinión a tres personas que conocían de cerca la experiencia de la reinserción laboral que tenían los egresados del PROEIB Andes, en Cochabamba, Bolivia. Por un lado José Antonio Arrueta, académico de dicho programa desde 1997, señaló: “Mira, tú preparas un profesional determinado que tiene determinados niveles de impacto esperado, pero el marco institucional del Estado o del Gobierno no tiene lugar para el perfil de esta persona, entonces lo incorpora como administrador de ramas o vuelve en muchos casos a la escuela de donde salió, por ejemplo,... cosa que ya es una pérdida en sí misma” (entrevista). Precizando inmediatamente que lo que se consideraba una pérdida lo era en función de los objetivos del PROEIB Andes, no en el sentido de que sea trabajo perdido desempeñarse como profesor de aula.

Por otro lado, Alejandro Herrera, Director del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, institución colaboradora del PROEIB Andes y José Calfuqueo, ex - alumno del mismo y actual Jefe de la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI, interpretaron lo contrario, es decir, veían que los egresados se incorporaban en la estructura estatal y por ello restaban sus competencias en el trabajo directo con los estudiantes, lo que evaluaban como un resultado no previsto y como falencia. Herrera sostuvo,

“...uno de los objetivos fundamentales de la maestría en Bolivia, a la cual contribuimos nosotros junto con otros seis países, era formar docentes que retornaran a transformar el sistema educacional de sus países, pero desde la base, desde el aula. Y lo que ha pasado es que nosotros enviamos cerca de veinte estudiantes indígenas a Bolivia, en su mayoría mapuches, también aimaras, atacameños, todos ellos han vuelto y todos han sido contratados por el Estado, un gran número de ellos trabaja en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, otros son lo que ocupan cargos a nivel nacional o de jefatura en la CONADI, en lo que es educación

y cultura, otros están contratados a través de Orígenes, incluso algunos de ellos son directores de liceos en el caso de la VIII región, del liceo de Cañete, la directora es una ex-alumna nuestra. Lo que quiero decir es que ese objetivo de lograr que gente con alto nivel de preparación volviera al aula, no resultó así, terminaron siendo parte del sistema, generando el sistema educacional, fortaleciéndolo fuertemente [...] no esperábamos que llegaran ahí y ahí están, yo no sé si eso es bueno o malo, yo creo que para las personas probablemente es bueno, me imagino que les da mejor estabilidad laboral, etc. pero no era la filosofía del programa” (entrevista).

Concordando con lo expuesto, José Calfuqueo afirma:

“Hay una cuestión desde el punto de vista del estatus, no lo sé, estos estudiantes no tienen muchas ganas de irse a las [escuelas de] comunidades, sino buscarse un trabajo en alguna ONG, o en algún lado, entonces se pierde un poco esta idea de crear recursos humanos para poder hacer cosas, entonces se opta por una cuestión en que los proyectos asignados permitan [a los involucrados] autoformarse con pequeñas orientaciones de estos pseudo especialistas que bajan, de algún modo, a la escuela” (entrevista).

Es lógico pensar que cada agente, por desempeñar roles distintos al interior del PROEIB Andes, posea expectativas particulares sobre el tema. Es distinta la visión que puede tener Arrueta, desde el corazón del programa e incorporando a los seis países que participan de él, a la de Herrera y Calfuqueo, que poseen acercamientos más nacionales. Lo que interesa subrayar es el ambiente de crítica, el cual se debería en gran medida a la percepción de que la temática, pese a todos los esfuerzos, ‘no prende’, no moviliza, no seduce, no se propaga más allá de las posibilidades que otorgan los recursos financieros de cada iniciativa. En términos concretos, lo más sensible a ojos de los especialistas, es la incertidumbre sobre su continuidad y/o proyección, sobre todo atendiendo a la baja cobertura que alcanzan estas iniciativas, a que son escasos inclusive los encuentros que alienten la conversación, el análisis y/o el aprendizaje sobre estos temas y, además, a que las condiciones estructurales del sistema educacional no son siempre favorables, no pudiéndose intervenir, por ejemplo en el caso de Chile, los currículos de las instituciones educacionales pues ellos están determinados por sistemas de medición muy rígidos y exigentes.

Las razones dadas para explicar este desinterés son de tres tipos, unas de carácter general, ampliamente compartidas por los colaboradores de esta investigación, otras más específicas y que dependen de la perspectiva con que se comprende el tema y una más de fondo, de orden ideológico si se

quiere, que no se aprecia tan claramente en los discursos pero que de todas maneras se enuncia a modo de hipótesis.

Las críticas de orden general hacen notar las falencias que existirían en el compromiso de los agentes involucrados: profesores-magisterio, estudiantes-familia, universidades y organizaciones indígenas. Ellas se presentarán de manera pormenorizada.

Amplio consenso hay en que el número de profesores formados en la temática de la diversidad cultural ha estado muy por debajo de las estimaciones deseables para conseguir logros duraderos. Detrás de esta apreciación se encuentra la idea de que no sólo sería necesario que los docentes sean proclives a sumarse a estos procesos, se requeriría además que sean nutridos con elementos técnicos que hasta el momento no se han provisto masivamente. Esta crítica se profundiza al apreciarse una profunda escasez de personas que podrían, eventualmente, oficiar como formadores de formadores.

La crítica hacia el profesorado es exacerbada por quienes sostienen que muchos de ellos, si no la mayoría, serían indiferentes hacia estas temáticas porque las apreciarían como mera sobrecarga laboral. Siendo temáticas que no logran adquirir pleno sentido para ellos. Adán Pari clarifica esta situación al señalar:

“Entonces, un profesor mismo dice, ‘pero si a mí como quechua me costó mucho entrar en el ámbito del profesorado, en la ciudad, este proceso de mestizaje, que ha sido una pelea muy dura de aprender a hablar bien el castellano para no ser discriminado, tratar de hablar bien el castellano, haber dejado aquello que se consideraba de indio, lo negativo, estereotipados con cosas de sucios y flojos y todas esas cosas’. Entonces, para él fue bastante difícil luego promover aquello que ha dejado o aquello con lo que peleó, con lo que le costó pasar su proceso educativo y con los mismos niños. Si antes él había rechazado el que los niños hablasen quechua en las escuelas y promover más la enseñanza del castellano. Iba en contradicción con lo que ahora se le estaba pidiendo, aquello que se le había prohibido y había sido parte para poder aprender en la escuela el habla de la lengua indígena, que él lo promoviera, le parecía contradictorio y obviamente tenía razón, desde su autoestima, desde su percepción personal le parecía un contrasentido hacer eso, entonces hubo mucha oposición...” (entrevista).

Los especialistas peruanos y bolivianos consultados, Albó, Arrieta y Pari, esgrimieron, además, que el profesorado no sólo era indiferente sino que se oponía explícitamente a este tipo de iniciativas porque consideraban que

cambiaba los modos de ser profesor y de hacer docencia, lo que significaba, en cierta medida, desplazarlos (entrevistas). También se identificó que su negativa obedecía a que tenían preceptos civilizadores profundamente arraigados que ven en lo indio un símil de barbaridad que es preciso domesticar. En este sentido, Xavier Albó, Director del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado-CIPCA, señaló: "Los maestros, el magisterio siempre ha sido... ahora son distintos los maestros, ya se va notando un cambio, pero siempre habían tenido esta idea de que su sagrada vocación era la de civilizar a los incivilizados" (entrevista).

Sobre los estudiantes y sus familias, se expresó que ellos muchas veces se oponían a estas iniciativas porque, al igual que en el caso del profesorado, ellas no lograban tener sentido para ellos. Sobre todo en consideración a que promoverían aspectos diametralmente distintos a los impulsados por la educación tradicional y hegemónica, encontrándose opiniones como éstas: "¿Para qué vamos a volver a aprender lo que nos obligaron a dejar atrás?" (Calfuqueo, entrevista). El mismo razonamiento, pero visto desde otro ángulo, entiende que dicha resistencia se basaría en la demanda por una educación tradicional, que enseñe a los estudiantes a leer y escribir en castellano, que se enseñe lo que se enseña en las escuelas consideradas como las más prestigiosas, las que se ubican en Lima, en Santiago o en La Paz, en fin, se entiende a estas iniciativas como una especie de educación para pobres. Juan Ansión, académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú, enriquece el análisis al afirmar:

"Porque la gente muchas veces no percibe el por qué es necesario: 'y yo quiero que mi hijo aprenda castellano', a veces los padres de familia piensan que [aprender una lengua indígena en la escuela] compite con que aprendan castellano, entonces 'que no hable quechua en la escuela, porque la mejor forma es la inmersión total, etc.' Sabemos técnicamente que esto no es cierto, que así no van a aprender mejor. [Pero] son creencias que tienen ciertas bases en la medida que no se hace una buena educación intercultural bilingüe. También tú pones el nombre y lo haces mal, entonces la gente dice que no funciona. O dicen. '¿Por qué no lo hacen en Lima? Yo quiero lo mejor y quiero lo que hay en Lima', la gente de los pueblos en Puno dice 'yo quiero como en Puno, en la ciudad' o dicen 'no queremos una educación para pobres' dicho de otro modo. Y yo creo que de hecho tienen razón, pero entonces tiene que ser una educación bien hecha, de calidad, etc. Cuando la gente ve que hay recursos, te la acepta. Entonces, hay toda una discusión" (entrevista).

Se evaluó también que las universidades tampoco habían desarrollado cometidos muy alentadores. Xavier Albó afirma que si bien hay universidades que han realizado trabajos profundos y sistemáticos en la materia, “si no fuera por este insumo externo que se daba desde la cooperación internacional, es probable que no hubiera pasado mucho” (entrevista). José Antonio Arrueta (entrevista) apoya lo expuesto al afirmar que las universidades serían “un aparato burocrático pesado” que cuesta que se plantee siquiera la posibilidad de cambiar o adaptarse. Maribel Mora, en su calidad de estudiante del Magíster en Literatura de la Universidad de Chile, confirma lo expuesto al señalar que las universidades no entregan contenidos pertinentes a los interesados en estos temas y agrega que tampoco proveen de los insumos necesarios para que los otros niveles del sistema educacional desempeñen adecuadamente labores en estos ámbitos (grupo focal). Otro aspecto que les fue muy criticado a las universidades fue el que tendieran a desentenderse de estos temas y que, al menos en el caso de Chile, hayan dejado una y otra vez solo al Estado funcionando en la materia (Calfuqueo, Campos y Millacura, entrevistas).

El último conjunto de críticas de carácter general dice relación con que las mismas organizaciones e intelectuales indígenas no siempre se han sumado a reflexionar y/o emprender iniciativas de esta índole básicamente porque estarían en desacuerdo con aspectos de forma o de fondo en los planteamientos más extendidos de las mismas, lo que incidiría, por último, en que la temática pierda fuerza y parte importante de sus posibilidades de ser eficaz en la consecución de sus objetivos. Álvaro Bello (entrevista) insiste en que ellos, antes que alejarse, deberían trabajar por perspectivas más acordes a sus intereses.

Las críticas más específicas se sustentan en la insatisfacción de una aspiración fundamental, no siempre verbalizada, pero omnipresente, que dice relación con que todos los que se inmiscuyen en estos temas depositan en ellos anhelos de transformación y justicia social. La constatación de que estos cambios no se estén produciendo y que ni siquiera estuviesen cerca de propiciarse, estaría en la base de las distintas críticas específicas que se procederá a presentar.

Desde aquellos que defienden o promueven la perspectiva de la *etnoeducación*, que buscan que “los mismos actores [indígenas] definan y decidan qué es lo que se va a enseñar y para qué y cómo” (Abarca, entrevista), se critica fuertemente al Estado, pues éste implementaría políticas de cooptación de los líderes indígenas, comprándolos, dividiéndolos. Guillermo Williamson, otrora Coordinador Nacional del PEIB-MINEDUC, observa lo mismo pero desde otro ángulo: el problema estaría en que “no hay poder de decisión de

los pueblos en las decisiones curriculares y pedagógicas, ni [tampoco] en la gestión de los establecimientos” (entrevista).

Entre quienes impulsan una perspectiva de *educación intercultural bilingüe* al modo más tradicional, es decir, que en cierta medida esperan que ella mejore, mas no necesariamente que cambie de orientación, se considera que hay ciertas anomalías en las concepciones de cultura utilizadas, entendiéndoles en su mayoría como folclóricas, estereotipadas y empobrecedoras de la realidad indígena. Hans Gundermann, Director del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R. P. Gustavo Le Paige S.J. de la Universidad Católica del Norte, desarrolla este aspecto a partir del análisis crítico de lo que ha sido la Escuela Andina, experiencia impulsada por dicha casa de estudios y que tiene como objetivo, entre otras cosas, otorgar elementos históricos y antropológicos a los operadores turísticos de la zona atacameña:

“No se trabaja sobre la cultura de los atacameños, cualquiera que ésta sea. Se trabaja sobre estereotipos de cultura. Y eso para mi gusto es tradicionalizante, es regresivo, es conservador y a largo plazo es inconducente, porque por un lado se habla de la cultura tradicional y de la necesidad de compromiso y fidelidad cultural, etc., pero en el mismo momento hay algo que está presente extensivamente en la gente, hay una perspectiva de sujeto y visión de sujeto en función de la educación, de la modernización, de la movilidad social, de la proletarianización, de... suma y sigue. Entonces, es una especie de... yo no le llamaría diálogo de sordos, no hay ni siquiera diálogo. Hay una esquizofrenia más bien, porque son un conjunto de contenidos que quedan bastante aislados, como una especie de testimonio fósil de lo que fue alguna vez la gente que hoy día es vista por la población ahí, por lo demás una población bastante mestiza, vista como la cultura de los antepasados. Y los antepasados, en realidad, algo de eso tenían, pero tenían mucho más también” (Gundermann, entrevista).

Desde quienes postulan la *interculturalidad para todos* se desprende una crítica ampliamente compartida, y que expresa medularmente Sergio González: “yo creo que el gran error estuvo en pensar que esto era un problema indígena, y por lo tanto de los indígenas, y lo que es peor, para los indígenas” (entrevista). En el mismo sentido pero un paso más allá están quienes afirman que lo problemático no sólo es su concentración en los indígenas, sino que además que al interior de los mismos se *focalice* a los beneficiarios, propiciando quiebres al interior de dichas colectividades (Abarca, Castro, Donoso y otros, entrevistas, 2006). En lo profundo de esta crítica se piensa que se han perdido de vista los objetivos que tienen que ver con la convivencia y se genera con ello resistencias que reducen consecuentemente el campo de posibilidades

de lograr más que el reconocimiento de la diversidad cultural. A propósito de la experiencia peruana, Uccelli sostiene que la educación y la diversidad cultural “en realidad sólo se circunscriben a un grupo muy pequeño y se vincula mucho lo intercultural con lo bilingüe, con lo indígena. No ha logrado trascender el tema de que necesitamos una convivencia más respetuosa en todos lados. Y no sólo en relación a grupos indígenas. Pero entonces, hasta ahí hemos llegado y creo que es bueno reconocerlo, pero falta mucho por andar” (Uccelli, entrevista).

La última crítica tiene que ver con aspectos ideológicos no siempre explícitos, pues cada participante tiende a mostrar su modo de entender la situación como el único o más adecuado. En el escenario boliviano contemporáneo se vive un proceso de replanteamiento de lo avanzado en los ámbitos de nuestro interés porque unos sostienen que la educación intercultural bilingüe ha privilegiado los aspectos técnicos, como los lingüísticos, por ejemplo, y ha descuidado los intereses políticos de los pueblos indígenas, los que tienen que ver, entre otros, con territorios y procesos productivos. Ello evidencia un conflicto profundo en la forma de entender y proyectar esta educación en la que distinguiremos, sin ánimo de ser originales, posturas culturalistas y materialistas. Mientras los primeros afirman que se está al debe en los aspectos simbólico-culturales, donde entrarían gran parte de las críticas relacionadas con que los distintos agentes implicados no estarían cumpliendo a cabalidad sus papeles. Los segundos, sin mayor visibilidad pública, critican lo realizado precisamente porque se descuidan los aspectos que tienen que ver directamente con lo político y económico.

## CONCLUSIONES

Cuando se consultó a especialistas y estudiantes por cuáles serían las *sugerencias* que darían a una universidad que quisiera abrir una línea de trabajo original y fecunda en las temáticas de la educación y la diversidad cultural, las respuestas fueron variadas y estribaron entre los dos polos del eje: militancia – investigación.

La apuesta por la militancia, es decir, por emprender iniciativas con una convicción total, cualesquiera que ellas sean, era observada como el único camino para doblegar las dificultades, difundir eficazmente estas perspectivas y seducir a quienes están o podrían estar en su contra. Al mismo tiempo se sugirió que se generasen experiencias con un máximo de calidad para que se transformen así en ejemplo o inspiración para otros grupos o universidades. Se sugirió emprender experiencias pilotos que incluyan las variables

consideradas más significativas, que sean replicables y que den testimonio de los beneficios pregonados. También se recomendó iniciar procesos de intervención de los currículos educacionales con contenidos afines a la materia, aunque se asumió que aún no se consensuaban fórmulas para ello. Al respecto José Antonio Arrueta señala:

“El currículum tiene que ser pensado desde la interculturalidad, o sea, la interculturalidad es el tema para situarse en las universidades. Pensar un currículum que deje de ser tan exclusivamente positivista; que es una herencia que la tenemos y no la podemos cambiar. Hasta el día de hoy se sigue enseñando Derecho con los mismos cánones que se establecieron cuando se creó la universidad, por ejemplo. Entonces eso hay que cambiar un poco, hay que darle flexibilidad. Hay que evitar el temor a cambiar, a probar cosas nuevas, a innovar. Creo que eso es importante pensar. Y ése es un punto que yo lo pondría. Y la interculturalidad tiene que ser explicitada no como tema, sino como aspecto transversal” (entrevista).

Cuando se pesquisaron los aspectos considerados con mayor *vigencia y proyección* en la materia, aquellos que aunque no estuviesen zanjados sí permitirían profundizar y mejorar lo realizado, se comentaron tres problemáticas–desafíos tanto para la realidad chilena como latinoamericana: profundizar la reflexión epistemológica, distinguir indígena de pobre y atender aquellos *olvidos raros*.

Con mucha fuerza fue planteada la necesidad de propiciar reflexiones epistemológicas que permitan incluir legitimados los conocimientos indígenas dentro del sistema educacional, universidades incluidas. Esto implica concretamente que en las universidades se promueva, entre otras cosas, la instalación de cátedras que reflexionen sobre esta relación en el ámbito teórico y otras que incluyan contenidos culturales indígenas en particular. Unos especialistas como Adán Pari (entrevista) no sólo esperan un reconocimiento de la legitimidad y el valor que tienen los distintos conocimientos indígenas, sino que aspiran a poder potenciarlos también desde las universidades.

Un segundo aspecto desafiante para el entendimiento y proyección de esta materia es deslindar las nociones de indígena y pobre, intentar presentar estos temas de manera positiva, a partir de sus riquezas y no como acciones remediales o caritativas.

En tercer lugar se aúna una serie de aspectos paradójales que no han tenido la oportunidad de investigarse acuciosamente y que se entienden como *olvidos raros*, cosas que se verifican en la realidad pero que no están siendo

abordadas. Como la sugerencia que hiciese Sergio González de que se utilice la distinción de Bourdieu (2002) entre campo y aparato, dando a entender que las relaciones de poder que se dan entre los agentes y las agencias involucradas no son estáticas ni polares. Sus palabras terminan de dar claridad al punto:

“Dentro de esa identidad, por supuesto, hay heterogeneidad, hay conflicto y hay diferencias, ¿o acaso las comunidades andinas son todas iguales? Perdón, en las comunidades andinas la mayor explotación que se produce al indígena la hacen otros indígenas. Aquí como son explotados los chipallas por los aimaras es una cuestión que no tiene nombre. Y la gente de las comunidades, el dinero que reciben a través de todas estas cadenas de comercialización que hace la burguesía aimara de La Paz, evidentemente es una vergüenza. Por lo tanto, estas miradas un poco generales no dan cuenta de la filigrana del problema” (entrevista).

Otro aspecto visto como irresoluto es el que planteó adecuadamente Maribel Mora: “Hay un elemento en que me parece que se contradice la cultura occidental, esta cultura letrada que se interesa por el conocimiento y el saber. Porque en la investigación de estos mismos sistemas de números, en la investigación de estos mismos conocimientos que producen las culturas indígenas, se podría ampliar el mismo conocimiento occidental al tratar de entender estas otras culturas que producen de una manera distinta el conocimiento, sería un avance bastante mayor para la cultura occidental misma, pero eso ni siquiera se ha considerado. Entonces creo que hay una contradicción de esta cultura que se supone que lo que busca es conocer” (grupo focal).

*Olvido raro* ha sido el analizar el papel que desempeña el idioma inglés en el imaginario de la población regional y cómo se podría compatibilizar con las propuestas bilingües existentes. En más de alguna oportunidad, olvidos como éste, sumados al alto interés que presentan las agencias de cooperación internacional en estos temas son interpretados bajo lógicas conspirativas que les aprecian como iniciativas insertas dentro de estrategias imperialistas.

El último desafío es fortalecer los análisis sobre las orientaciones de fondo o nociones de desarrollo que guían a estas iniciativas. Xavier Albó señala, el progreso “...lo logran algunos, pero muchas veces a costa de otros. [...] Ahora claro, para poder convivir todos no [necesariamente se tiene que hacer] haciendo miseria de todos, sino que todos tienen que tener una forma en que se puedan realizar bien, en todos los conjuntos y por lo tanto, esto implica también desarrollos económicos, pero enfocados de otra forma” (entrevista).

Los desafíos expuestos alientan a profundizar las investigaciones en la materia, cual es el segundo de los polos en que se ubicaron las *sugerencias*. Así concluyeron también las investigadoras Geraldine Abarca y Claudia Zapata (2007) en un reciente artículo a propósito de la situación de los mapuches en Chile.

Se espera que los estudios otorguen claridad sobre los distintos conceptos asociados a la educación y la diversidad cultural pues ellos no terminan de quedar claros, ni siquiera para los especialistas. Se considera apropiado que futuras investigaciones aspiren a grados de abstracción amplios que se ubiquen en las escuelas y las comunidades educativas pero insertados en los contextos nacionales y regionales y que entiendan a la educación como un sistema, para que se traspasen las miradas parciales que distinguen la educación en niveles, grados o contextos y que sean investigaciones que sopesen las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales de las nociones que se utilizan. Se estimó, en consecuencias, necesario, entre otros aspectos, privilegiar miradas interdisciplinarias que puedan abrir estos temas a las ciencias en general y a las humanidades en particular.

Sobre el cómo ir avanzando en este sentido, se observó como prioritaria la apertura de espacios de reflexión y debate: encuentros, congresos, seminarios, foros, cátedras, etc., cuidando siempre que en estos espacios participen los grupos y comunidades indígenas o de *diversos*", como les llamó sugerentemente Xavier Albó (entrevista). Contemplando una participación que no sólo se reduzca a espacios de deliberación, sino también en aquellos con carácter de resolutivos.

Se subraya que son muchas y diversas las iniciativas que a distintos niveles del sistema educacional se están implementando bajo el horizonte de la diversidad cultural. Se destaca que son muchas y muy valiosas las personas que día a día van haciendo de estas reflexiones una realidad. Se sopesa la pluralidad de puntos de vista en las evaluaciones y proyecciones de las mismas. Se toma nota de las sugerencias recibidas y de los desafíos planteados. Y se agradece a todas las personas e instituciones que han hecho posible esta investigación, en especial al Departamento de Educación de la Universidad de Chile por su interés y apoyo financiero, a los especialistas y estudiantes que generosamente pusieron su conocimiento a nuestra disposición y, muy especialmente, al equipo de trabajo que confió en la propuesta y que la llevó a cabo, Francisca Fierro, Gabriela Lincovil y Andrea Chamorro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. y C. Zapata, 2007** Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. En: *Revista Calidad en Educación*, Nº 26, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile, pp. 55-79.
- Albó, X. y A. Anaya, 2003** *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, UNICEF-CIPCA, La Paz.
- Berger, P. y T. Luckman, 1999** *La construcción social de la realidad*, Amorroutu, Buenos Aires
- Bonfil, G., 1995** El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. En: *Guillermo Bonfil, obras escogidas*. Tomo 1, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 337-357
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron, 1995** *La reproducción*, Editorial Laia, México D.F.
- Bourdieu, P., 2002** *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*, Monttessorir. Buenos Aires.
- Donoso, A. y otros, 2006** Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. En: *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 32, Nº 1, Universidad Austral de Valdivia, Valdivia.
- Freire, P., 1972** *¿Extensión o comunicación?*, ICIRA, Santiago de Chile.
- García, E., J. Gil, & G. Rodríguez, 1999** *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ediciones Aljibe, Granada.
- Geertz, C., 1997** *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Schmelkes, S., 2006** Universidades interculturales en México: hacia una política de equidad e inclusión en la

educación superior. En: Díaz-Romero, P. [ed.] 2006. *Caminos Hacia la Inclusión en la Educación Superior en el Perú*, Fundación Equitas, Perú, pps. 113-125.

**Varios Autores, 2007**

*Educación en Ciudadanía Intercultural*, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

### FUENTES PRIMARIAS

#### Transcripciones de entrevistas a 17 especialistas

**Mg. Geraldine Abarca**

Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Formación Docente. Profesional de Transparencia Internacional Capítulo Chile. Entrevista realizada: 13-6-2007.

**Dr. Xavier Albó**

Director del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado – CIPCA – Bolivia. Entrevista realizada: 11-6-2007.

**Dr. Jean Marie Ansión**

Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Miembro de la Red Internacional de Estudios Interculturales, RIDEI. Entrevista realizada: 19-6-2007.

**Mg. José Antonio Arrieta**

Coordinador de la Universidad Indígena Intercultural y Académico del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Entrevista realizada: 14-6-2007.

**Dr. Álvaro Bello**

Académico de la Universidad Católica de Temuco. Entrevista realizada: 7-6-2007

**Mg. José Calfuqueo**

Jefe Unidad Educación y Cultura, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Entrevista realizada: 6-6-2007.

- Dr. Luis Campos** Coordinador del Núcleo de Estudios Étnicos y Multiculturales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Entrevista realizada: 4-6-2007.
- Dr. © Luis Castro** Académico del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso. Entrevista realizada: 12-6-2007.
- Dra. Teresa Durán** Directora del Centro de Estudios Socioculturales y Directora de la Escuela de Antropología. Coordinadora Magíster en Relaciones Interétnicas e Interculturales en Contexto Mapuche, Universidad Católica de Temuco. Entrevista realizada: 6-6-2007.
- Dr. Sergio González** Director del Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional Arturo Prat. Entrevista realizada: 5-6-2007.
- Dr. Hans Günderman** Director del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R. P. Gustavo Le Paige S.J. de la Universidad Católica del Norte. Entrevista realizada: 30-5-2007.
- Alejandro Herrera** Director del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad La Frontera. Coordinador de la Subred de Derechos Indígenas de la UII miembro del Directorio Internacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Entrevista realizada: 6-6-2007.
- Claudio Millacura** Sub Coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación. Entrevista realizada: 13-6-2007.
- Mg. Adán Pari** Oficial de Educación de la oficina de UNICEF Bolivia. Entrevista realizada: 18-6-2007.

- Dra. Inge Sichra** Académica del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Entrevista realizada: 13-6-2007.
- Mg. Francesca Uccelli** Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos. Entrevista realizada: 19-6-2007.
- Dr. Guillermo Williamson** Académico del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Entrevista realizada: 4-6-2007.

**Participantes del grupo focal  
(estudiantes de la Universidad de Chile, 18-6-2007)**

1. **Maribel Mora Curriao**, Programa Magíster en Literatura.
2. **Carmen Gloria Ñancuvil**, Programa Magíster en Antropología y Desarrollo.
3. **Gladis Ancalaf**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
4. **Cecilia Yaupe Antivil**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
5. **María Elena Ballinas**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
6. **Sady Pérez López**, Programa Magíster en Educación (Currículo).
7. **Manuel Silva**, Coordinador Programa Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa.
8. **Andrea Chamorro**, Co-investigadora. "Estado del Arte de la Educación Intercultural en Chile en Perspectiva Latinoamericana".