

COOPERACIÓN INTERNACIONAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE

Cuatro casos en la educación superior

GUILLERMO WILLIAMSON / SUSANA NAVARRETE

Resumen:

Este artículo trata del aporte de la cooperación internacional –en diversas modalidades y varios objetivos– a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), principalmente en Chile, a partir de su papel histórico y de cuatro experiencias que se han llevado a cabo desde los años noventa con apoyo internacional. Tales experiencias están vinculadas a la educación superior, una de pregrado, dos de posgrado y una de educación intercultural en las comunidades y sus escuelas como proyecto de desarrollo académico. Metodológicamente este trabajo se fundamenta en investigaciones, sistematizaciones, entrevistas y experiencias personales. Con un enfoque crítico, sintetiza de cada experiencia con apoyo internacional, destaca las características de sus aportes a los programas, presenta información de resultados, analiza y concluye sus contribuciones directas e indirectas a la EIB.

Abstract:

This article is about the contribution of international cooperation—in diverse forms and with various objectives—to intercultural bilingual education (IBE), mainly in Chile. The basis of the article is the historical role of IBE and four experiences in IBE carried out since the 1990s with international support. Such experiences are linked to higher education: one at the undergraduate level, two at the graduate level, and one in intercultural education in communities and their schools as a project of academic development. Methodologically, the paper is based on research, systematization, interviews, and personal experiences. With a critical focus, it describes each experience with international aid, emphasizes the characteristics of the experience's contribution to programs, presents information on results, analyzes, and reaches conclusions about direct and indirect contributions to IBE.

Palabras clave: Derecho a la educación, educación intercultural, educación superior, cooperación internacional, población indígena, Chile.

Keywords: Right to education, intercultural education, higher education, international cooperation, indigenous population, Chile.

Guillermo Williamson es profesor asociado del Departamento de Educación y director del Programa Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera-UFRO; Investigador Asociado UFRO en el Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas de la P. Universidad Católica de Chile. Avenida Francisco Salazar núm. 01145, edificio Irma Salas, Temuco, Región de La Araucanía, Chile. CE: Guillermo.williamson@ufrontera.cl

Susana Navarrete es coordinadora Académica del Programa Rüpü de la Universidad de La Frontera. Chile. CE: Susana.navarrete@ufrontera.cl

Introducción

Este artículo reflexiona sobre el aporte de la cooperación internacional al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a partir de un panorama de su papel histórico y de la presentación de cuatro experiencias universitarias –basadas en investigaciones, sistematizaciones, entrevistas y experiencias personales– que se han llevado a cabo desde la década de los noventa con apoyo internacional. Se propone mostrar, analizar y rescatar aprendizajes de esas experiencias y los impactos positivos, directos e indirectos, de los aportes de la cooperación internacional a la EIB; ello no implica el desconocer enfoques críticos sino rescatar criterios que han devenido en estrategias con buenos resultados para la EIB en el tiempo, sin asistencialismos ni autoritarismos. El artículo valora las experiencias que permiten autonomía de decisión, pensamiento y acción a los académicos o profesionales de universidades, organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones de la sociedad civil; que han tenido impactos en la EIB –entendida como ejercicio del derecho constitucional a la educación escolar y a una formación de la identidad, cultura, lengua indígena, dentro y fuera del sistema escolar–; que han mantenido algún nivel de sustentabilidad y continuidad en el tiempo; que han formado personas con grados de calificación diferenciada y diversa para dirigir y dar sustento a las políticas y programas de educación intercultural. Trata de experiencias de educación superior, una en las comunidades y sus escuelas, otra en pregrado y dos de posgrado. En el texto utilizaremos los conceptos cooperación, apoyo y ayuda internacionales como sinónimos pese a sus diferencias de sentido, la cooperación con un carácter más horizontal y las otras más asistenciales, sin embargo ambas estableciendo una relación entre donantes y beneficiarios de recursos, con mayor o menor incidencia en el tema y diseño de los proyectos financiados; la solidaridad internacional (que puede ser bajo esas mismas modalidades u otras más de reciprocidad) hace referencia a aquellos apoyos a la lucha de derechos humanos durante la dictadura militar (1970-1973). Nos concentraremos en Chile con extensiones a otros países del continente y a los pueblos indígenas del país con particular énfasis en el mapuche.

Breve panorama de la cooperación internacional y la EIB

La cooperación internacional ha pasado en Chile por varias etapas, desde un apoyo estatal de los países centrales en la primera mitad del siglo XX hasta uno más abierto a fundaciones privadas con apoyo estatal, empresarial,

religioso o político e, inclusive, familiar, a partir de la segunda mitad del siglo. Estas acciones tenían objetivos variados como generar una hegemonía política y cultural en contextos sociales de conflictos (Alianza para el Progreso de la USAID), de evangelización de pueblos indígenas (fundaciones de las iglesias Católica, Anglicana, Luterana o Baha'í en territorios indígenas de Chile), y de dominación o extracción cultural (Instituto Lingüístico de Verano). Varias contribuyeron, en territorios rurales e indígenas, a las condiciones para los golpes militares de los años setenta y a una difusión de la estrategia extractiva de las lenguas y culturas indígenas que contribuyeron, a su vez, a una integración pasiva y subordinada de los pueblos, a la ocupación y conocimiento de sus territorios (y su riqueza) y a una folclorización de su lengua y cultura. No hubo aportes positivos a la educación de los pueblos indígenas.

Posterior a 1973, cuando inicia la dictadura militar, la cooperación internacional se empieza a orientar por principios de solidaridad en defensa de los derechos humanos apoyando a la sociedad civil, organizada precariamente, que resistía al régimen de facto e intentaba generar condiciones para la recuperación de la democracia y ampliar las temáticas de reflexión crítica sobre las características que debería asumir la sociedad emergente de los tiempos de dictadura: derechos humanos, de género, de los pueblos indígenas,¹ tecnologías apropiadas, economía solidaria, ecología, etc. La solidaridad internacional fue muy importante para formar y mantener profesionales, dirigentes, militantes y ciudadanos integrados al movimiento social que defendía los derechos humanos en todas sus expresiones y empezaba a colocar en la discusión social nuevos temas adecuados a los cambios que el análisis crítico de la globalización proponía a las condiciones de desarrollo del planeta. Hubo una gran contribución, más que a la educación escolarizada, a lo que en el continente se denominó educación popular y a un inicio de discusiones y reflexiones sobre la EIB en el contexto de demandas indígenas de orden político y cultural.

Luego se cooperó a la transición democrática (1990) manteniendo durante un tiempo el apoyo a diversas organizaciones no gubernamentales, sociales e indígenas. Chile fue creciendo y desarrollándose hacia el fin del siglo XX e inicios del XXI y, en ese proceso, la sociedad civil organizada fue perdiendo fuerza pues una parte de sus cuadros profesionales se integró al Estado con gobiernos que no la priorizaron como colaboradora de su quehacer en los territorios y temáticas, mientras emergían movimientos

sociales ecologistas, regionales, locales y, finalmente, estudiantiles de los años 2006 y 2011. En este periodo las universidades se posicionan como receptoras de cooperación internacional. Los pueblos indígenas se levantan como una fuerza social con carácter propio constituyéndose en un referente político-social que imprime sus propias reivindicaciones educacionales a la sociedad y cooperación al trabajar diversos temas de desarrollo con identidad e interculturalidad, en la defensa de derechos humanos, entre ellos a la educación intercultural bilingüe (EIB), no necesariamente escolar.² La pobreza disminuye, emerge una clase media precaria, se amplía la desigualdad, el país se integra absolutamente al neoliberalismo global, y surge la demanda indígena política y social por derechos, entre ellos los educacionales.

Chile se ha ido convirtiendo de país receptor de ayuda externa a país que participa, desde el Estado y sociedad civil (financiada por el Estado muchas veces), en tareas de cooperación internacional a poblaciones vulnerables o en crisis; si hace décadas el Estado cumplió tareas de pacificación con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (como la misión militar en Pakistán a inicios de los sesenta), hoy la sociedad civil empieza a asumir tareas de cooperación (a veces financiadas por el Estado o empresas); de la ayuda militar, estatal y asociada a organismos internacionales se ha ido ampliando a la cooperación civil, como en Haití.³ Apoyar una sociedad desde la cooperación sur-sur expresa un nuevo modo de relación donde lo educativo depende del contexto en que deba realizarse.

Surge un nuevo concepto en las relaciones internacionales de ayuda: la cooperación emergente. Países que eran receptores de ayuda internacional, al alcanzar mejores indicadores de desarrollo, ahora ofrecen ayuda técnica más horizontal a otros países.

Chile a finales de los años noventa “se convirtió en un país emergente con calidad de socio de las fuentes donantes, según la Agencia de Cooperación Internacional de Chile (AGCI)” (Celedón, Piracés y Zulueta, 2010: 132). Esto implica una serie de aprendizajes políticos, técnicos e interculturales para el país, sus instituciones y voluntarios, pero también que la cooperación internacional se hace más difícil de obtener para ese conjunto de ONG, movimientos sociales e indígenas y fundaciones, que no cuentan con recursos internos por razones político-ideológicas, de prioridades de políticas o de discriminación de cualquier tipo. El contexto actual de Chile es el de un país que recibe cada vez menos ayuda externa.

Se ha abierto otro enfoque en la ayuda entre Estados y sociedades: la “cooperación transfronteriza” (Salas, 2003), es decir, acciones entre Estados y sus unidades descentralizadas o desconcentradas, que comparten un territorio entre dos o tres fronteras, de modo que puedan “lograr equilibrio y armonía entre las diferentes regiones involucradas [lo que] no puede detenerse en las fronteras nacionales por el solo hecho de estar ante una frontera” (Salas, 2003:149). Los Estados y/o la sociedad civil, asociados o no, promueven una cooperación multidireccional, desde el principio de reciprocidad, tan caro al mundo indígena.⁴

La cooperación internacional ha tenido diversas intenciones y expresiones, se ha desarrollado con varios objetivos según distintos contextos históricos, es dinámica en relación con las condiciones de desarrollo de los países y con las prioridades políticas que determinen las fuentes de financiamiento o las organizaciones donantes o de cooperación. En términos generales, ha sido unidireccional bajo principios de respeto a las decisiones de las organizaciones sociales (donantes), de difundir políticas, programas o metodologías (función de extensión) o de aportar cooperación técnica según solicitud local. Hay cooperación de reciprocidad (horizontal y de colaboración mutua) y también transfronteriza entre organizaciones que pueden o no contar con apoyo de la cooperación internacional, la que transita entre el fortalecimiento de políticas públicas en un polo de acción y de empoderamiento de los pueblos en otro. Esta es una tensión que acompaña las experiencias que se analizan más adelante.

Las evaluaciones respecto de las acciones de las organizaciones no gubernamentales y universidades apoyadas por la cooperación o directamente por instancias de ayuda internacional están marcadas por la ambigüedad o contradicción tanto desde su vínculo a programas estatales de educación intercultural como a los procesos de educación indígena.

Algunos ejemplos: en el caso boliviano las ONGs se sitúan explícitamente en el apoyo a los pueblos y la EIB basada en principios ideológicos relacionados con el empoderamiento de los históricamente oprimidos; Unicef ayuda a la EIB desde una posición menos crítica respecto de las estructuras sociales; el Banco Mundial (BM) y el Interamericano de Desarrollo (BID) –pese a apoyar el Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, de carácter político– están más próximos a “aliviar la pobreza” y a la “democracia” que a principios transformadores (Nicunkis, 2006). Hay críticas respecto del impacto en las concepciones que se instalan en la

investigación de las lenguas y culturas indígenas: Emilia Ferreiro crítica la visión del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en México (lo que podría extenderse a Perú y Chile) en su trabajo con las lenguas vernáculas y su enseñanza, por su concepción de purismo lingüístico en la transcripción, que termina imponiendo como mayoritaria y validada políticamente una de sus variables dialectales (Quinteros, 1999:236). La histórica dirigente mapuche Isolde Reuque analiza en su autobiografía las relaciones –durante la dictadura– con las ONGs (apoyadas internacionalmente) concluyendo que al hacer un balance se puede decir que han servido mucho a la organización mapuche (Mallon, 2012:135), sin embargo les critica el bajo porcentaje de recursos que llegaban a las organizaciones y comunidades (entre 10 y 30%) (Mallon, 2012:134) y que generaron división en las comunidades al abanderarse con uno u otro líder (Mallon, 2012:135).

En este contexto dinámico se han desarrollado diversas experiencias de cooperación que son destacables por su aporte a la EIB en las comunidades y la formación de profesionales indígenas en la educación superior. Al revisar la bibliografía disponible las referencias a la cooperación internacional y a su valoración en los procesos de desarrollo son escasas, a veces se plantea como agradecimiento ante eventos o publicaciones, pero hay poco reconocimiento a sus aportes estratégicos al desarrollo de la EIB. Un ejemplo es lo ambiguo de las referencias en las memorias de los cinco congresos latinoamericanos de EIB que contaron con importante apoyo internacional.⁵ En los congresos de Guatemala y Lima se trató el tema de las agencias de cooperación técnica y financiera: se les solicita mayor apoyo financiero a las acciones directas en las comunidades y generar esfuerzos para atender a pueblos divididos por las fronteras nacionales; se plantea la preocupación con la evaluación participativa y sustentabilidad de los proyectos una vez finalizada la ayuda (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2004:79)

Pero, ¿cómo se entiende la EIB en este contexto? Trata del carácter de la educación en las relaciones culturales, políticas, sociales y lingüísticas desiguales entre los pueblos indígenas, la sociedad global y el Estado nacional. La educación intercultural bilingüe no se restringe a lo escolarizado, corresponde a diversas modalidades educacionales formales y no formales, de diversos niveles y concepciones teóricas en los cuales se produce el (des)encuentro cultural entre la educación/cultura oficial y la educación/cultura indígena en territorios específicos. Abarca desde la etapa inicial a la superior donde se educan los niños, niñas y jóvenes indígenas. Las

diferencias conceptuales respecto del campo de la educación relacionada con los pueblos indígenas son varias, reflejando enfoques muy diversos (Williamson, 2004) y van variando en el tiempo según condiciones históricas y avances políticos, así como del desarrollo del conocimiento educacional y la perspectiva indígena o no, como se visualiza en las actas de los congresos latinoamericanos de EIB (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2004; Ministerio de Educación de Guatemala, PACE, GIZ, 2011).

En el caso de este artículo consideramos a la EIB desde la perspectiva político-pedagógica de reconstrucción del sistema educacional formal basado en concepciones curriculares y pedagógicas que se fundamentan en los sistemas indígenas y no-indígenas, en un currículum que asume contenidos culturales de ambas culturas, con educadores profesionales o no hablantes de lenguas originarias, con una perspectiva dialéctica de renovación cultural, orientada al fortalecimiento de relaciones igualitarias de decisión entre los pueblos y el Estado y de co-responsabilidad con el desarrollo de los territorios. La educación intercultural bilingüe se visualiza como un proyecto político-pedagógico que busca una autonomía y fortalecimiento cultural de los pueblos para que puedan contribuir, desde un diálogo simétrico, a la cultura y el desarrollo del conjunto de la sociedad y los territorios. En esta perspectiva las experiencias que se analizan muestran ejemplos de cooperación que, directa o indirectamente, contribuyen a ese proceso de búsqueda de una autonomía cultural y lingüística y de los pueblos y de reconstrucción político-pedagógico de las relaciones educativas y culturales entre ellos y la sociedad global, principalmente en el marco formal de la educación.

En este artículo nos centraremos en cuatro programas universitarios que fueron importantes receptores de cooperación internacional durante la segunda mitad de la década de los noventa en Chile.

Casos de cooperación internacional con impacto positivo en la EIB

Proyecto Kelluwün. Gestión participativa en educación⁶

Apoyo: Fundación W. K. Kellogg's, Estados Unidos, con colaboración de IPE/Unesco-Buenos Aires.

Destinatario: Universidad de La Frontera (UFRO) / Fundación Desarrollo Educativo de La Araucanía (FUDEA).

Carácter: Comunal.

Área temática: Educación Intercultural y Desarrollo Comunitario Local.

El “Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün” (Williamson y Gómez, 2004) se llevó a cabo, entre 1999 y 2005, en comunidades educativas municipales y locales⁷ de la Comuna de Ercilla, región de La Araucanía, en torno a dos ejes: educación intercultural bilingüe y participación social en la gestión y cultura escolar y territorial. Metodológicamente utilizó la investigación acción participativa (IAP) como instrumento de reflexión crítica respecto de las necesidades del desarrollo y de la educación por las comunidades, así como de formación de los participantes y construcción de demandas ante el gobierno local y regional; se basó en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Hubo formación de monitores y perfeccionamiento en EIB a los profesores y directivos de las escuelas. Éstas, en diversos grados, se caracterizaban por contextos interculturales, con predominio de población indígena mapuche, varias hablantes del mapudungun, lengua propia de este pueblo. El proyecto fue desarrollado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, en alianza con la Fundación Desarrollo Educacional La Araucanía y el municipio de Ercilla. Contó con el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg, constituyendo parte de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje que esta Fundación impulsó –bajo la inspiración de Rosa María Torres– con 14 proyectos en América Latina, para el desarrollo de innovaciones en educación básica y educación popular. La evaluación y sistematización la llevó a cabo el IIPE-Unesco/Buenos Aires.

Según datos del último Censo de Población válido (2002), en Chile hay 692 mil 192 personas que se identifican como indígenas, 4.6% de la población total. El pueblo mayoritario es el mapuche que representa en Chile 604 mil 349 personas, de los cuales 203 mil 221 viven en la región de La Araucanía (donde se desarrolló el Proyecto), 33.7% de todos los mapuche en el país y 23.5 % de la población regional. El 69.5% de los indígenas son menores de 39 años. Tienen un promedio de escolaridad de 8.5 años, sin embargo su deserción es alta (30.4) entre la educación básica y la media.

La comuna de Ercilla es una de las más pobres de La Araucanía que –según datos de la Encuesta CASEN 2000–⁸ es la que tiene mayor pobreza del país (32.7%) e indigencia (11.1%). Cuenta con una alta proporción de población mapuche (65%), la mayoría rural y semi-rural. En 2003, el único Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la población que declara pertenecer al pueblo mapuche en Ercilla mostró que si bien 74.9% sabe leer y escribir, el promedio de escolaridad es de apenas 4.4 años, lo que

genera un IDH de la comuna de 0.512 y de la dimensión educación de 0.59, localizándose en el lugar 20 en el índice general y 19 en el educacional, entre las 22 comunas estudiadas (PNUD/UFRO-IDER/MIDEPLAN, 2003).

El proyecto se incorpora en la línea de las acciones “de educación con la comunidad” en relación con otros que lo hacen “para la comunidad” o “desde la comunidad” (Hevia, 2005:242); buscaba “aumentar la capacidad de acción, de interlocución, de reflexión crítica y el poder social de las comunidades frente al gobierno local, para que cultura, lengua y cosmovisión se integren al currículo, pedagogía, gestión y cultura escolar” (Hevia, 2005:208). Se plantea una serie de logros:

1. Producción de conocimiento a través del enlace de la educación con temas de desarrollo y conocimiento local. [...]
2. Desarrollo de la metodología Investigación Acción Participativa (en las comunidades) [...]
3. Conflicto social y desarrollo de participación-colaboración [...]
4. La praxis de los derechos fundamentales de la gente [...]
5. Interculturalidad versus educación multicultural en Chile (Hevia, 2005:242).

Se generaron procesos de formación de monitores, profesores y estudiantes de pedagogía en temas de interculturalidad. Asimismo, se valora la libertad de acción que tuvo el equipo UFRO durante el proyecto, lo que permitió generar un espacio de creatividad para el desarrollo de acciones en defensa de los derechos humanos de quienes iniciaban acciones de recuperación de tierras y de demandas de derechos.⁹

Hoy, Ercilla es el campo del más agudo conflicto entre las comunidades, empresas agrícolas y forestales y el Estado de Chile, en una situación de violencia con víctimas y serias consecuencias sociales, políticas y de violación de derechos. Las comunidades de Temucuicui, Chakaiko, Chiguaihue, San Ramón, Chakaimapu y otras en esos años y producto de la IAP levantaron sus demandas y las dieron a conocer pacíficamente a las autoridades locales y regionales vinculadas a las cuestiones indígenas; lo hicieron en tres cabildos comunales anuales organizados por el proyecto Kelluwün: señalaron sus necesidades y problemas, demandas al Estado y aportes de las comunidades a la solución de cada problema. No hubo respuestas estatales a esas propuestas; entonces se empezaron a movilizar y el Estado a reaccionar llegando a aplicar Ley de Seguridad Interior, generándose una espiral de violencia que cada día se complejiza más.

Otra consecuencia del proyecto fue la instalación de la EIB en las comunidades, no sin resistencias: la escuela de Temucuicui se retiró del proyecto para llevar a adelante uno propio de educación intercultural bilingüe por desacuerdo con el enfoque socio-político del Kelluwün.

El proyecto se mantiene hasta hoy, en una escala menor de extensión y financiamiento, pero con una presencia activa en el territorio.¹⁰ Actualmente el Departamento de Educación lleva a cabo un proyecto de investigación en sala de clases con metodología de encuesta de opinión en la escuela Millalevia de Chacaiko (Williamson y Hidalgo, 2012).¹¹ Se generó la primera radio comunitaria de la región de La Araucanía, Radio Ercilla 100.3 FM, de propiedad de la organización funcional Centro Radiofónico Cultural Ercilla que funciona hasta hoy, cumpliendo su primera década de transmisión en 2012.¹² Esta radio desarrolla la educomunicación en la comunidad y con la EIB al colocar sus instalaciones al servicio de proyectos de estudiantes de pedagogía de la UFRO (pre y posgrado) y del sistema educacional local (Williamson, 2009)

Hay otra consecuencia en la EIB: el director del Proyecto Kelluwün fue llamado por el Ministerio de Educación para coordinar nacionalmente, en 2002 y 2003, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para instalar el componente educacional del Programa Orígenes de Desarrollo de Comunidades, con financiamiento del BID. Esto permitió que experiencias, ideas, conceptos, propuestas y redes construidas pudieran proyectarse y plasmarse en algunas políticas públicas. Por su parte, Patricia Gómez R., coordinadora técnica del proyecto, asumió la coordinación del PEIB de la comuna de La Pintana, Santiago, que fue probablemente una de las primeras expresiones municipales de EIB urbana (Williamson y Gómez, 2006); en este cargo pudo generar varios programas y organizar un equipo de educadoras mapuche que permanece.

El proyecto fue una de las fuentes que permitió generar la conceptualización teórica de Territorios de Aprendizajes Interculturales (Williamson, 2005) y de Investigación Acción Participativa Intercultural (Williamson, 2002) que permiten entender y diseñar programas de EIB desde una perspectiva crítica, transformadora, participativa e intercultural.

Desde el punto de vista de los aprendizajes respecto de la cooperación internacional, esta experiencia nos muestra que: fue clave para el diseño de, quizás, la más importante experiencia de desarrollo de la EIB basada en la investigación acción participativa de las comunidades indígenas; per-

mitió entender que la educación no sólo es resultado de su propio campo disciplinario sino depende del desarrollo del contexto local, lo que obliga a entenderla en una dimensión territorial; que puede haber impacto en las políticas públicas de EIB a través de individuos o grupos que se instalan en el aparato de Estado o a través de ideas, metodologías o instrumentos; el apoyo a tareas de defensa de derechos humanos; que estos proyectos pueden ser sustentables, en alguna proporción, en el tiempo.

El proyecto Kelluwün se desarrolló como una acción académica de la universidad en las comunidades; ello no agota el quehacer de la cooperación internacional con estas instituciones: la formación de personas de alta calificación plantea una nueva línea de apoyo que se expresa en favorecer condiciones para el estudio de posgrados.

Hay dos programas que han tenido un importante impacto en la formación de posgrado para estudiantes indígenas chilenos, uno en Bolivia y otro en Chile. El PROEIB Andes y el Programa Internacional de Becas de La Fundación Ford (IFP), ambos desarrollaron múltiples acciones, sin embargo nos centraremos en una de sus líneas: la formación de posgrado a través de becas financiadas por gobiernos con la cooperación internacional o sólo por ésta. El posgrado es el eslabón superior de un sistema de educación formal que considere un enfoque intercultural.

Al intentar recoger para este artículo información cuantitativa de resultados de ambos programas (egresados, impactos, empleabilidad) e incluso cualitativa, no se encontraron los suficientes datos desde investigaciones evaluativas; hay estudios parciales y que se complementan con la experiencia de los co-autores respecto de los programas, bibliografía de referencia o consulta a egresados.

Programa PROEIB Andes

Apoyo: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, Alemania.

Destinatario: Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia. Programa de Educación Intercultural Maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

Carácter: Posgrado.

Área temática: Educación Intercultural Bilingüe.

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) está destinado –desde 1996– a apoyar la consolidación y el desarrollo de la EIB en Latinoamérica, a través de la

formación de los recursos humanos que este tipo de educación requiere. Comienza como una iniciativa conjunta entre instituciones y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina (después se incorporó México) y se ejecuta desde el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. Posteriormente se integraron –conformando una red de EIB latinoamericana– los ministerios de Educación de esos países,¹³ aproximadamente 20 universidades, algunas ONG y organizaciones indígenas.

Incorpora cuatro líneas de acción: *a)* formación de recursos humanos; *b)* investigación; *c)* gestión del conocimiento, documentación y publicación; y *d)* la cooperación en red. En la línea de formación se han ofrecido seis promociones de maestrías en EIB –el año 2011 se inició la séptima– para profesionales indígenas que permanecen en Cochabamba gracias a becas de la cooperación internacional bi o multi-lateral,¹⁴ ministerios de educación y fundaciones privadas. Entre diciembre de 2000 y abril de 2012 concluyeron sus estudios de maestrías 196 profesionales indígenas con una tasa de graduación de 74% (88 hombres y 58 mujeres). La cooperación del gobierno alemán concluyó el 30 de septiembre de 2007 dando origen a la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) que se constituyó legalmente en Cochabamba, Bolivia (marzo, 2006), dando continuidad al PROEIB Andes (<http://programa.proeibandes.org/>)

López y Rojas señalan varios impactos en áreas o temas de educación intercultural: la formación de especialistas; producción de conocimiento en temas de construcción curricular, desarrollo curricular en aula para la escuela básica y formación docente; nuevas formas de gestión escolar; inserción de los egresados como directivos y académicos de centros de formación docente, funcionarios en ministerios de educación, dirigentes de organizaciones indígenas, consultores de organismos internacionales, investigadores y docentes en comunidades indígenas (López y Rojas, 2006:359)

Este programa era financiado por la GTZ de Alemania y las becas, al menos en el caso chileno, por el Ministerio de Educación (Mineduc) a través de su unidad de relaciones internacionales; la gestión la llevaba a cabo el PEIB del Mineduc por tres promociones cuando, por decisión ministerial, se decidió finalizar este financiamiento. En consecuencia, este era un programa de cooperación multilateral entre el gobierno de Chile, la

GTZ y la UMSS en que cada institución realizaba un aporte específico en recursos para que el programa se ejecutara y los estudiantes egresaran. El PROEIB Andes apoyó, a través de recursos financieros o expertos, múltiples iniciativas vinculadas a la EIB en diversos países, entre ellos, los congresos latinoamericanos de EIB.

En las tres primeras promociones de los estudiantes aymara y mapuche de nacionalidad chilena, cinco se orientaron al área de formación docente y ocho a la de planificación y gestión; de esos 13 se graduaron ocho (López y Rojas, 2006:358). Según la información recibida directamente del programa, en todas sus promociones hubo también 13 estudiantes del pueblo mapuche que cursaron la maestría. De acuerdo con la información entregada por exalumnos y recogida por los co-autores, el impacto de estos 13 estudiantes es importante para la EIB.¹⁵ Actualmente se desempeñan en las siguientes actividades: una becaria de investigación en el exterior; uno en estudios de Posgrado; cuatro docentes de pregrado; dos profesionales del PEIB/Mineduc; un profesional del PEIB/CONADI; dos profesores de aula; una directora de museo y un consultor privado. Es decir, el programa ha tenido un impacto directo significativo en la EIB, en el volumen que representa: se desempeñan seis en la educación superior en temas interculturales y tres en el PEIB/Mineduc.

Programa internacional de becas de la Fundación Ford (IFP)

Apoyo: Oficina Regional para la región Andina y el Cono Sur de la Fundación Ford

Destinatario: Fundación Equitas

Carácter: Posgrado

Área temática: Formación de personas, equidad y no discriminación

Este programa (2000-2010 en ocho convocatorias) está integrado a una serie de otros apoyos de la Fundación Ford a organizaciones y universidades que llevan a cabo programas con grupos excluidos y pueblos indígenas; se orienta por principios de acción afirmativa buscando caminos para la inclusión en educación superior (Díaz-Romero, 2006). Ha apoyado la formación de profesionales y académicos indígenas mapuche y ha tenido un impacto positivo en la constitución de una intelectualidad significativa, varios de ellos profesores. Plantea la emergencia de un nuevo sujeto social: la “intelectualidad indígena” con educación superior, agentes tecno-políticos que construyen discursos y propuestas en varias organizaciones indígenas para soportar y

fundamentar el proyecto político que no es nacional ni de clases, sino étnico (Flores, 2011). Aunque la tasa de cobertura en educación superior para jóvenes mapuche (entre 18-24 años) ha aumentado de 7.1 (1966) a 17% (2009) se mantienen las brechas con pares no mapuche (Flores, 2011:248). Una evaluación cualitativa del programa señala como resultados:

Se advierte que el IFP mejoró las oportunidades de sus ex becarios, quienes accedieron a mejores ingresos, a mayores posibilidades de desempeño en temas de su interés, mayor cumplimiento de expectativas académicas y ampliación de los horizontes profesionales. No obstante la existencia de programas de acción afirmativa como el IFP, que pueden resultar altamente valorados por una parte importante de profesionales, los resultados muestran que en ambos países persisten brechas significativas que limitan la inserción laboral plena y en condiciones igualitarias de los becarios, en función de variables de género y etnia (San Martín, 2012:69).

Sin embargo, “las expectativas que los profesionales chilenos [que retornan del extranjero] tenían en torno a su proceso de reinserción una vez finalizada su beca eran mayores de lo que el actual contexto del país ha logrado efectivamente satisfacer” (San Martín, 2012:84). En el programa los mapuche (principalmente entre 30 y 50 años de edad) representan 45% del total de los becarios en Chile (cerca de 70) y provienen de diferentes trayectorias políticas y sociales vinculadas al mundo mapuche (Flores, 2011:251).

Un estudio de la Universidad de Chile indica que “las estadísticas que nos entrega Fundación Equitas dicen que en Chile han estudiado ciento diez becarios del IFP, de los cuales sesenta son de Chile, trece provienen de Perú, ocho de Guatemala y veintinueve de México. Ochenta en total reconocen ascendencia y adscripción indígena”.

En cuanto a las universidades, siete son las que los han acogido. “La mayoría ha elegido Programas que imparte la Universidad de Chile, sesenta y cuatro en total, de los cuales cincuenta reconocen ascendencia y adscripción indígena, concentrándose, a su vez, en el Campus Juan Gómez Millas, en los programas que ofrecen las Facultades de Ciencias Sociales (25), Filosofía y Humanidades (6)”. El resto se distribuye en otras carreras (Zapata y Oliva, 2011:45).

No tenemos información respecto de su relación o impacto con la EIB. Una lista de 76 becarias, becarios y exbecarios de la Ford, de varias nacionalidades, 45 chilenos o mapuche, que firman una declaración en apoyo

al movimiento mapuche, nos muestra que 13 son profesores(as), de los cuales siete tienen al menos un apellido mapuche (cuatro hombres y nueve mujeres); de ellos uno estudia una maestría en Antropología en Brasil; uno en literatura en Chile; seis se definen como becarios o exbecarios sin identificar sus estudios y cinco están en una maestría en Educación de la Universidad de Chile, que son los que podrían identificarse como orientados específicamente al tema. Es decir: de 13 profesores(as), cinco estudian un posgrado en Educación, uno en Antropología, otra en Literatura y no se tiene información respecto de otras seis personas (<http://ukhamawa.blogspot.com/2010/10/becarios-y-ex-becarios-de-fundacion.html>)

Estos datos mostrarían que se aporta a la formación de intelectuales, académicos, investigadores mapuche en varias disciplinas, pero escasos en la educación intercultural. El aporte del programa no estaría entonces directamente en la EIB escolar sino en la educación superior a través de la formación de capital humano calificado o de una intelectualidad mapuche de alto nivel académico, que pueda desempeñarse en diversos campos del quehacer productivo, difusor o de aplicación de conocimientos.¹⁶

Pathways en América Latina: el Programa Rüpü de Chile

Apoyo: Pathways to Higher Educations de la Fundación Ford

Destinatario: Universidad de La Frontera, Temuco- Chile, Universidad de Tarapacá, Arica-Chile. Universidad San Antonio Abad de Cuzco- Perú, Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho-Perú

Carácter: Pregrado

Área temática: Acción Afirmativa para Estudiantes Indígenas en Educación Superior

Las universidades fueron concebidas como espacios educativos que procuraran una visión humanística en donde la generación de conocimiento tuviera un asidero posible; sin embargo, esta noción se ideó sin considerar la variable étnica. Su importancia cambia según los países, Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador son los que tienen mayor población de este tipo (Rama 2003). En el continente, las tasas de inscripción en el sistema de educación superior de los jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas son inferiores a los promedios nacionales; por lo general, las normas de acción compensatoria son insuficientes (Didou y Remedi 2006). El déficit en el acceso está agravado por un alto porcentaje de deserción, debido a factores socioeconómicos, culturales y pedagógicos.

En este contexto, en 2001 nace la iniciativa global llamada “Caminos a la Educación Superior” (*Pathways to Higher Education*) de la Fundación Ford, con la misión de reducir la pobreza y la injusticia social y avanzar en el conocimiento humano. Es un programa de cobertura mundial dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados afro-descendientes (Brasil), campesinos en Asia (Rusia, Indonesia, Filipinas, Vietnam, India) o África (Egipto, Namibia) e indígenas para América Latina (México, Costa Rica, Perú, Chile). Provee apoyo financiero a los esfuerzos dirigidos a transformar las instituciones de educación superior en los sistemas educativos de calidad para facilitar el acceso de las poblaciones tradicionalmente marginadas (ANUIES/Fundación Ford, 2005).

En 2001, la Fundación Ford destinó 50 millones de dólares en una iniciativa global, con una duración de 10 años, para sostener los esfuerzos que transformarían las instituciones de educación superior fuera de Estados Unidos, de forma que permitieran que una mayor cantidad de estudiantes pobres, marginados o excluidos obtuviera un grado universitario. Así, Pathways tomó una forma única en cada país, debido a los contextos culturales de los subordinados, pues a pesar de que comparten experiencias de exclusión, son distintos. En América Latina, los Pathways pretendieron mejorar los índices de permanencia y egreso de jóvenes indígenas y afrobrasileños (Didou y Remedi, 2009). Construidos conforme con un “*pro-equity model*”, los cuatro programas para indígenas fueron aplicados en 16 instituciones de México, dos de Chile, dos de Perú y tres de Brasil. Nos concentraremos en la experiencia de Chile con algunas referencias a México y Perú.

En México, durante 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de ofrecer una educación de calidad y culturalmente pertinente a los pueblos indígenas, a todos los niveles educativos (Schmelkes, 2006). Así, algunas instituciones crearon condiciones de convivencia en el marco de la igualdad para alcanzar ambientes interculturales, a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIES), con ayuda de la Fundación Ford, que creó las unidades de apoyo en doce universidades con el objetivo de procurar espacios de convivencia intercultural (ANUIES, 2003).

En Perú se desarrolla en dos universidades públicas de los Andes, en Cusco desde 2004, en la Universidad Nacional San Antonio Abad (UNSAAC) y en Ayacucho desde 2006, en la Universidad Nacional de San Cristóbal

de Huamanga (UNSCH), como programas de acción afirmativa denominados Hatun Ñan (el Gran Camino en lengua quechua) que, al igual que en México, se tratan de programas compensatorios en apoyo a estudiantes indígenas que ingresan a estas universidades.

En la UNSAAC, el programa está dirigido a estudiantes indígenas que cursan estudios profesionales. Se ofrecen actividades de apoyo académico a los inscritos en el programa, con la finalidad de mejorar su desempeño: cursos de nivelación, de reforzamiento y complementación, tutorías, apoyo psicológico y concursos de identidad étnica.

Entre sus principales logros destacan la visualización de los estudiantes quechuas, aymaras y amazónicos en la vida universitaria, la sensibilización de la docencia ante el hecho de que se encuentran en desventaja de aprendizaje por la calidad de la educación recibida en los colegios rurales, sus dificultades de comprensión oral y su escaso vocabulario, el mejoramiento del rendimiento académico a través de cursos de reforzamiento y de apoyo, el desarrollo de proyectos de investigación en temas del programa con la participación de estudiantes indígenas y la creación de bases de datos sobre el rendimiento académico y elaboración de indicadores educativos sobre aprovechamiento, permanencia, abandono y egreso, entre otras (Villasante, 2007).

El Hatun Ñan de la UNSCH se implementa en una etapa post conflicto armado interno de casi dos décadas. Las demandas de la sociedad regional se traducen en agendas de negociación, de reivindicaciones culturales y sociales, respeto a la diversidad y la recuperación del patrimonio cultural. La acción afirmativa se complementa con la acción reparativa por los efectos regionales del conflicto armado. Atiende a estudiantes quechuas y amazónicos de Ayacucho, así como estudiantes procedentes de regiones vecinas (Reynaga, 2011).

Entre los principales logros destacan su posicionamiento como iniciativa inclusiva no sólo a nivel regional, sino nacional; brinda apoyo a más de mil estudiantes universitarios de manera directa e indirecta al resto de los alumnos de la UNSCH; ha contribuido a la mejora relativa del desempeño académico así como al fortalecimiento de la autoestima e identidad cultural, el desarrollo del liderazgo y un nivel de organización de los estudiantes beneficiarios (Reynaga, 2011).

En Chile en 2002 la Fundación Ford invita a la Universidad de La Frontera a ser parte del programa Pathways, lo que se concreta en 2003

con el surgimiento del Proyecto Rüpü (camino en mapuzungun) y en 2006 el Programa Thakhi (camino en lengua Aymara) en la Universidad de Tarapacá (UTA).

El programa Thakhi tiene dos objetivos: *a)* evaluar las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas por la UTA en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aymara u otro pueblo originario; y *b)* promover la incorporación de políticas de acción afirmativa en beneficio de los universitarios aymaras, que permitan incrementar significativamente los indicadores de su desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo, de esta manera, su incorporación a las carreras de posgrado (Fernández *et al.*, 2011). Entre sus innovaciones se encuentra la integración de esfuerzos con personas e instituciones de países vecinos: Perú, Bolivia y norte argentino. Destaca como logro el haber dado respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos desde una perspectiva académico-cultural y motivar el interés a participar de quienes no pertenecen a pueblos originarios.

El proyecto Rüpü de la UFRO inicialmente se desarrolló en tres fases. La primera, de tres años, se realizó en dos etapas: entre 2003-2004, con el proyecto “Evaluación de las políticas de acción afirmativa para minorías étnicas y diseño de un programa de apoyo académico para estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera”; en la segunda etapa (2004-2007) desarrolló el proyecto “Implementación, aplicación y evaluación de un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera” (González, 2007).

La segunda fase (2007-2009) se orientó a la consolidación y sistematización del programa de acción afirmativa anterior, a la difusión de la experiencia y sus resultados, y a estimular la adopción de políticas, programas, y medidas de acción afirmativa en otras instituciones de educación superior en Chile. Se organiza la Red Educativa de Educación Superior, que agrupó a cuatro universidades del Consejo de Rectores de Chile, con el propósito de promover y desarrollar acciones afirmativas dirigidas a poblaciones académicamente desfavorecidas. Nacen cuatro proyectos, replicando la experiencia del Rüpü:¹⁷ el Kuikuitün, en la Universidad del Bío-Bío; el de Autogestión y desarrollo, de la Universidad de Magallanes; el Rukawe, de la Universidad Católica del Maule y el Kimeltuwün Rüpü, de la Universidad Austral de Chile.

La tercera fase (2009-2012) denominada “Programa de acción afirmativa para estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera: consolidando

redes y generando espacios interculturales” se desarrolló con dos objetivos: *a)* consolidar redes educativas que promovieran y desarrollaran acciones afirmativas dirigidas a poblaciones académicamente desfavorecidas; y *b)* generar espacios interculturales que promovieran la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad. Esto, a través de actividades académicas como talleres de fortalecimiento de competencias específicas, desarrollo de competencias genéricas, talleres de fortalecimiento cultural, el Programa de Tutores para la Transición a la Vida Universitaria, y ayudantías académicas, además de una serie de actividades culturales y de difusión académica como seminarios, congresos, entre otros (www2.ufro.cl/rupu). La articulación educativa con establecimientos secundarios fue otra línea de trabajo con talleres y charlas en liceos con altos porcentajes de población mapuche.

Se logra el posicionamiento de la formación intercultural en la formación general de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje del mapuzungun y los principales aspectos de la cosmovisión y cultura mapuche, abriendo estos conocimientos a estudiantes indígenas y no indígenas de la universidad (electivos.ufro.cl/) con financiamiento compartido con el Centro de Innovación Profesional (CIP).

Los resultados académicos han sido de alto impacto. Destaca que los mapuche participantes del proyecto Rüpü han incrementado paulatinamente las notas de titulación, incluso superando a estudiantes no mapuche, y a los mapuche que no participan en el proyecto (Navarrete y Candia, 2011).

Entre los principales avances institucionales, destaca la creación y formalización de la vía especial de ingreso de estudiantes con ascendencia indígena, la eliminación de impuesto de postulación a esta vía, el reconocimiento institucional a las actividades del proyecto, la incorporación, en la ficha de registro curricular de los estudiantes, de las actividades del Rüpü (talleres), la mejora de la ficha de matrícula, y la incorporación del Rüpü como parte de las actividades de inserción universitaria para novatos.

El trabajo realizado y los resultados obtenidos demuestran que las diferencias de ingreso de los estudiantes con ascendencia mapuche, en distintas áreas –como puntajes de selección en la prueba estandarizada de ingreso a la universidad, las calificaciones de la educación secundaria o el colegio de origen– pueden ser superadas con estrategias integrales que les permitan nivelar los conocimientos y competencias necesarias para permanecer y avanzar con éxito en su formación profesional, asumiendo su

identidad mapuche, de la mano con la creación de espacios que permitan la reivindicación de los saberes culturales. Este es otro eslabón de la EIB apoyado por la cooperación internacional.

Desde 2013, el Rüpü logró sustentabilidad al integrarse a una política universitaria: funciona con 100% de financiamiento institucional (UFRO), lo que da cuenta del compromiso adquirido por la universidad para continuar la acción afirmativa para estudiantes mapuche.

Conclusiones

En las últimas décadas varias agencias de cooperación internacional en América Latina y Chile han cumplido un rol de justicia compensatoria en términos de equidad y justicia, asumiendo desafíos con grupos social y políticamente excluidos históricamente por el Estado, entre ellos los pueblos indígenas. Las agencias han logrado potenciar la discusión en estas materias y financiar iniciativas que permitan, tanto a organizaciones de la sociedad civil e indígena como entidades estatales, abordar con mejores herramientas la inclusión e interculturalidad; facilitar la investigación y producción de conocimientos y la capacitación de profesionales indígenas que se han constituido en aportes en la creación de nuevas políticas en EIB y convocar a las universidades a integrarse y asumir un rol activo en la inclusión de estudiantes indígenas; valorar los conocimientos ancestrales como parte de la formación profesional y generar espacios de discusión, análisis y propuestas en esta área.

Contrastando las experiencias universitarias con apoyo de la cooperación internacional analizadas, se descubren diversidades y semejanzas: unas más centradas en la búsqueda de participación y autonomía indígena en decisiones educacionales y del territorio (proyecto Kelluwün), otras en la formación de profesionales indígenas con identidad, mejorando las condiciones académicas de pregrado (programa Rüpü) y, finalmente, la formación de expertos que puedan tomar decisiones que afecten en diversas dimensiones la EIB (programa IFP y PROEIB Andes). Todas involucran sistemas universitarios nacionales e internacionales: en el vínculo con las comunidades, en el pregrado y en el posgrado; se conectan a redes interuniversitarias o externas que permiten el desarrollo de los proyectos, una (Kelluwün) de carácter social e institucional, las otras ministeriales y académicas. Todas con impactos en diversos niveles de la educación: básica y comunitaria, superior de pre y posgrado, en el movimiento indígena

preocupado por el derecho a una educación pertinente o autónoma. La metodología de IAP del proyecto Kelluwün se diferencia por su carácter más participativo y orientado a la autonomía indígena: abre una ruta teórica y metodológica a considerar en futuras acciones de cooperación internacional con universidades.

El empoderamiento que han logrado las universidades de la mano de la cooperación internacional ha facilitado el desarrollo de experiencias académicas, formativas, de investigación y de vinculación comunitaria, permitiendo un aprendizaje recíproco entre los actores sociales involucrados en la EIB, fortaleciendo los vínculos de colaboración, posibilitando el surgimiento de líderes educativos indígenas y el mejoramiento del quehacer cotidiano en escuelas, liceos y comunidades que ven cómo sus demandas se concretan y materializan con acciones que se potencian con apoyo universitario.

Relevante es la sistematización de experiencias y generación de indicadores cualitativos y cuantitativos las que permiten dar cuenta de sus impactos, realizando un seguimiento para evaluar las acciones llevadas a cabo en pos del cumplimiento de los objetivos educativos interculturales propuestos.

La cooperación internacional fue importante a la hora de emprender estos desafíos pero, sin lugar a dudas, la formación de capital humano altamente calificado, la producción de conocimiento y el posicionamiento socio-político en materia indígena, y específicamente en EIB, son los elementos que permiten dar continuidad al trabajo realizado e incorporar a los pueblos como parte de la agenda nacional de forma permanente y como sujetos de derecho con capacidad de autodeterminación, autonomía y autogestión a través del surgimiento de equipos profesionales especializados, investigadores y agentes comunitarios posicionados, indígenas e interculturales. Lo anterior permitió instalar el proceso de EIB en diferentes niveles de la formación de nuevos ciudadanos, validando el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación formal acorde con su cosmovisión y necesidades culturales en un contexto global e inclusivo.

Hoy Chile vive una crisis en la formación de posgrado. Las políticas de EIB iniciadas por los gobiernos democráticos desde los años noventa han tenido un impacto significativo en la formación de personas indígenas calificadas, sin embargo el fin de la cooperación internacional y el que la Beca-Chile para estudios en el extranjero considere rankings internacionales que privilegian universidades anglosajonas, ha hecho retroceder la posibi-

lidad de que indígenas, con interés de estudiar sus temas identitarios en ambientes interculturales indígenas y multiculturales latinoamericanos, continúen estudios fuera del país, permitiéndoles el acceso con becas estatales sólo a programas internos. Por ello la cooperación internacional, si bien ha tenido beneficios mientras estuvo presente, al retirarse por el cambio de posición de Chile de receptor a donante, a la larga frena el proceso de formación de posgrado de jóvenes indígenas en el extranjero con consecuencias en el nivel de especialistas indígenas que puedan producir conocimiento, gestionar proyectos, impulsar políticas públicas sobre EIB en todos los niveles educacionales: la autonomía cultural de los pueblos –además de la condición política– requiere de cuadros especialistas y metodologías probadas: las experiencias señaladas buscaron aportar aprendizajes en esas direcciones, con mayor y menor éxito; su proyección será una tarea nacional en los próximos años.

Notas

¹ Cuando se fundan los Centros Culturales Mapuche en Temuco (1978), se menciona el apoyo de la cooperación internacional (Levil, 2006; Mallon, 2002).

² Una excepción fue Terranova (italiana) que impulsó en los noventa proyectos de desarrollo territorial, salud y educación intercultural en Maquehue, La Araucanía, generando una propuesta sistemática de EIB en el país. (Chiodi y Bahamondes, s/a)

³ Experiencia de la Fundación América Solidaria en Haití después del terremoto de 2004, en el marco de la decisión del gobierno de sumarse a una misión aprobada por el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas durante dicho año (Celedón, Piracés y Zulueta, 2010).

⁴ Un ejemplo es el territorio aymara dividido entre Chile, Bolivia y Perú, denominado “tripartito”.

⁵ El co-autor participó en la organización de algunos como Coordinador del PEIB del Mineduc e informa de la ayuda de agencias de cooperación como GTZ y otras.

⁶ Investigación de la Universidad de La Frontera (DID N° 00/116).

⁷ Once establecimientos (un liceo, dos escuelas semirurales, ocho escuelas rurales),

con 43 profesores/as, 870 alumnos(as) y 18 comunidades, de ellas, 14 indígenas.

⁸ Encuesta de Caracterización Socio-económica Nacional.

⁹ El co-autor fue el director del proyecto.

¹⁰ Proyecto Extensión: “Programa Kelluwün: Educación, Interculturalidad y Desarrollo” (Res. 028/2013).

¹¹ Investigaciones Universidad de La Frontera: “Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO)” (Proyecto FID08-0001); “Construcción de indicadores y evaluación de resultados de aprendizaje del proyecto educacional Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO Polo Chile” (Proyecto DIUFRO D112-0040).

¹² Proyectos de extensión: “Programa Kelluwün: Educación, Comunicaciones, Interculturalidad y Desarrollo” (2012) (N° 016/2012) y otros.

¹³ Agradecemos a Vicente Limachi Pérez, director del Departamento Posgrado del PROEIB Andes, por sus informaciones para este texto.

¹⁴ Dos estudiantes con la Beca IFP de la Fundación Ford, una mexicana y una peruana, han realizado esta maestría.

¹⁵ Agradecemos a Domingo Oñate por su colaboración para reunir esta información.

¹⁶ La Fundación Equitas, financiada por la Fundación Ford, apoyó dos seminarios internacionales sobre “Equidad, interculturalidad e inclusión social en educación superior” y dos encuentros interuniversitarios de educación superior en Santiago (Universidad de Chile,

2008) y Temuco (Universidad de La Frontera, 2010).

¹⁷ Cada universidad, según la realidad regional, diseñó su propuesta que fue financiada con fondos de la Fundación Ford a través del Programa Rüpü-UFRO.

Referencias

- ANUIES (2003). *Intercambio de experiencias educativas: vincular los caminos a la Educación Superior*, encuentro internacional, Guadalajara: ANUIES.
- ANUIES/Fundación Ford (2005). “Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior”, en *Memoria de experiencias (2001-2005)*, Ciudad de México: ANUIES/Fundación Ford.
- BID (2003). *Calidad Legislativa Indígena en América Latina: comentarios sobre los hallazgos principales por variables*, Washington: BID.
- Blanco, C. y Meneses, F. (2011). “Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficio”, en *Inclusión social, interculturalidad y equidad en educación superior*, Segundo Encuentro Interuniversitario de Educación Superior, Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 88-116.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (s/a). *Una escuela, diferentes culturas*, Santiago de Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Celedón, A.; Piraces, S. y Zulueta, S. (2010). “Fundación América Solidaria en Haití: Compromiso civil para una cooperación efectiva en el largo plazo”, en Feldmann, Andreas y Montes, Juan Esteban (eds.) *La experiencia chilena en Haití: Reflexiones sobre el rol de Chile en materia de cooperación emergente*, Santiago de Chile: IDRC y CRDI, Instituto de Ciencia Política, pp. 129-145.
- Díaz-Romero, P. (Ed) (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior*, Serie Acción Afirmativa, vol. 5, Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Didou, S. y Remedi, E (2006). *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, Ciudad de México: ANUIES/Cinvestav.
- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, Ciudad de México: Juan Pablos Editores/Cinvestav-IPN.
- Fernández, E.; Cerda, S.; Pizarro, E. y Storey, R. (2011). “Una experiencia de inclusión para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá Arica. Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina”, *Signos Lingüísticos* (México), núms. 12/13, julio-diciembre, 2010/enero-junio, 2011, pp. 57-77.
- Flores S., F. (2011) “Representaciones y valoraciones de los ex becarios mapuche del programa de becas de la Fundación Ford sobre la experiencia de posgrado: reflexiones sobre acción política indígena y relaciones interétnicas en los espacios académico”, en Loncón Antileo, Elisa y Hexht, Ana Carolina, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile/ Fundación Equitas, pp. 246-259.

- González, M. E (2007). “Proyecto Rüpü: Un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuche”, en Ansión y Tubino (Coord) *Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 141-167.
- Hevia, R. (coord.) (2005) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile: OREALC/Unesco.
- Levil C., R. (2006). “Sociedad mapuche contemporánea”, en Marimán, Pablo; Caniuqueo, Sergio; Levil, Rodrigo y Millalén José;... *Escucha winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago de Chile: Lom Ediciones, pp. 219-252.
- López, L. E. y Rojas, C. (editores) (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*, La Paz, Bolivia: Banco Mundial/GTZ/Plural editores.
- Mallon, F. (2002). *Una Flor que renace: autobiografía de una dirigente mapuche. Rosa Isolda Reuque Paillalef*, Santiago de Chile: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2004). *Memorias de los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación/ PROEIB Andes.
- Ministerio de Educación de Guatemala/PACE/GIZ (2011). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala/PACE/ GIZ.
- Navarrete, S. y Candia, R. (2011) “Experiencia de acción afirmativa en Educación Superior: Disminuyendo la brecha con estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera”, *Educación y Humanidades*, vol. 1, núm. 2, pp. 32-41.
- Nicunkis, N. (2006). “La EIB en Bolivia”, en López, Luis Enrique y Rojas, Carlos (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*, La Paz, Bolivia: Banco Mundial/GTZ/Plural editores, pp. 25-10.
- PNUD/UFRO-IDER/MIDEPLAN (2003). *El Índice de Desarrollo Humano en la población mapuche de la región de La Araucanía*, colección Temas de Desarrollo Humano Sustentable, núm. 8, Temuco: PNUD/UFRO-IDER/MIDEPLAN.
- Quinteros, G. (ed.) (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2003). *La educación superior indígena en América Latina*, ponencia presentada en el Segundo Encuentro Regional sobre educación superior de los pueblos indígenas de América Latina, México.
- Reynaga, G. (2011). “Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior”, en *Inclusión social, interculturalidad y equidad en educación superior*, 2º Encuentro interuniversitario de educación superior, Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 150-164.
- Salas L., C. (2003). “La cooperación transfronteriza”, *Estudios Transfronterizos*, año I, núm. 1, Iquique, Universidad Arturo Prat, pp. 149-153.
- San Martín M., C. (2012). “El modelo del programa Internacional de Becas de la Fundación Ford –IFP– en los contextos de Chile y Perú: primeros resultados a una década de intervención”, *Revista ISEES*, núm. 11, julio-diciembre, pp. 69-86.

- Schmelkes, S. (2006). "Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior", ponencia presentada en el panel Políticas de Equidad e Inclusión en la educación Superior en el Seminario Internacional Estrategias de Inclusión en la Educación Superior, Lima: Fundación Equitas.
- Villasante, M. (2007). "La diversidad cultural y la diversidad educativa en la UNSAAC", en Ansión y Tubino (coord). *Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 169-191.
- Williamson, G. (2002). *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales*, Temuco: Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün.
- Williamson (2004). "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?", *Cuadernos Interculturales*, año 2, núm. 3. septiembre, pp.16-24.
- Williamson, G. (2005) "Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica", *Pensamiento Educativo*, vol. 37, pp. 163-181. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/361/public/361-837-1-PB.pdf>
- Williamson, G. (2009). "Territorio local, comunicación y educación comunitaria", *Razón y Palabra*, núm. 67, marzo-abril. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n67/varia/gautor.pdf>.
- Williamson, G. y Gómez, P. (2004) "Gestión participativa en educación-Kelluwün", en Neirotti, Nerio y Poggi, Margarita *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*, serie sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje, Buenos Aires: IPE-Unesco/Fundación W.K.Kellogg, pp.254-278.
- Williamson, G. y Gómez, P. (2006). "Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en las ciudades: el caso del municipio de La Pintana (Región Metropolitana, Chile)", *Cuadernos Interculturales*, año 4, núm. 7, pp. 97-115.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2012). "Investigación en aula con encuestas de opinión pública: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO", en Arellano Obreque, Ana Elisa, *Innovaciones pedagógicas en el aula*, Temuco: Universidad de La Frontera-Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 11-25.
- Zapata S., C. y Oliva O., M. E. (2011). "Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile", *Revista ISEES*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 43-71.

Artículo recibido: 15 de agosto de 2013
Dictaminado: 30 de septiembre de 2013
Segunda versión: 24 de octubre de 2013
Comentarios: 30 de octubre de 2013
Tercera versión: 01 de noviembre de 2013
Aceptado: 7 de noviembre de 2013