

Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile

Daniela Núñez Rosas

Coordinadora de Investigación Oficina de Equidad e Inclusión
Universidad de Chile, CHILE
E-mail: daniela.constanza.nuez@gmail.com

Resumen

El presente artículo busca reflexionar sobre la interculturalidad y la educación superior en Chile, a partir de la revisión bibliográfica de antecedentes legislativos y datos estadísticos, iniciativas de educación intercultural implementadas en diversas universidades del país y la discusión teórica guiada principalmente en torno a los conceptos de interculturalidad, equidad, pueblos indígenas, pluralismo epistemológico y descolonización del conocimiento. Para dicho propósito, el presente manuscrito se desarrolla en base a una metodología de tipo exploratoria descriptiva, cuyo enfoque hermenéutico concede un lugar preponderante a la historicidad de las políticas públicas y las diversas iniciativas de educación intercultural en Chile, dentro de un marco analítico que intenta plantear una comprensión dialéctica de los tres pilares de información enunciados, a partir de su puesta en diálogo. De esta manera, se busca problematizar, al alero de los derechos nacionales e internacionales de los pueblos indígenas, los alcances y desafíos de una educación intercultural que por una parte, contribuya de manera efectiva a crear nuevos espacios epistemológicos en el campo del conocimiento. Y por otra parte, permee el ámbito curricular, la vida universitaria y las prácticas pedagógicas, en aras de la creatividad, la equidad y la diversidad cultural, ampliando así los mundos posibles dentro del quehacer universitario y el compromiso cívico de la universidad como propulsora de cambios culturales.

Palabras Clave: *pueblos indígenas, equidad, interculturalidad, conocimiento, universidad*

Reflections on Interculturality and the Higher Education and in Chile

Summary

This article seeks to reflect on interculturality and Higher Education in Chile, based on the bibliographic review of legislative antecedents and statistical data, intercultural education initiatives implemented in several universities in the country and the theoretical discussion guided mainly around the concepts of interculturality, equity, indigenous peoples, epistemological pluralism and decolonization of knowledge. For this purpose, the present manuscript is developed according to a descriptive exploratory methodology, whose hermeneutical approach gives a preponderant place to the historicity of the public policies and the diverse initiatives of intercultural education in Chile, within an analytical framework that tries to raise a dialectical understanding of the three pillars of information enunciated, starting with its dialogue. In this way, it seeks to problematize, within the framework of the national and international rights of indigenous peoples, the scope and challenges of an intercultural education that, on the one hand, contributes in an effective way to create new epistemological spaces in the field of knowledge. On the other hand, it permeates the curriculum, university life and pedagogical practices, for the sake of creativity, equity and cultural diversity, thus expanding the possible worlds within the university work, and the civic commitment of the university as a propeller of cultural changes.

Keywords: *indigenous peoples, equity, intercultural, knowledge, university*

1.-Introducción

En una época caracterizada por los discursos de inclusión y equidad, enmarcados en una vorágine de nuevas configuraciones socioculturales que han venido desafiando no sólo los antiguos paradigmas sino también las formas de relación y diálogo en los espacios públicos de nuestro país, el presente artículo basado en una metodología cualitativa de la investigación social, tiene por propósito reflexionar sobre la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior en Chile. Una reflexión que se torna necesaria cuando los discursos y conceptos van perdiendo bríos teóricos y analíticos debido a su uso excesivo dentro de las posturas y afirmaciones políticamente correctas dentro de las instituciones. Y es que si bien, se trata de temas en boga que abundan en ensayos, investigaciones sociales e incluso tertulias de reuniones y sobremesa, parecieran perder significación y legitimidad cuando su uso entronizado en ciertos marcos de sentido meramente discursivo, no logra profundizar la realidad enunciada. Desde esta perspectiva, se torna necesario retomar y reanalizar la interculturalidad en la educación superior en Chile, en la medida que responde no solo a un marco legislativo nacional e internacional, sino sobre todo porque constituye una demanda de los pueblos indígenas como sujetos de derecho dentro de una larga historia de exclusión política, territorial, económica, cultural y de justicia social, que no afecta solo a

unos pocos, sino a todos como sociedad civil construida por relaciones históricas que de pronto niegan su complejidad cultural.

De lo anterior se plantea la necesidad de volver al análisis de estas temáticas, a la luz de iniciativas vigentes en diversas instituciones de educación superior en Chile, cuyas experiencias permiten vislumbrar cuáles son los ejes orientadores que guían el trabajo intercultural, deteniendo la mirada en los ribetes de diversas acciones de índole económica, académica, curricular y de extensión, orientadas tanto a los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, como al abordaje teórico de problemáticas concernientes a la etnicidad. Discusión desde donde parece apropiado interrogarse sobre la pertinencia de los programas y/o iniciativas orientadas a estudiantes de pueblos indígenas, que buscan garantizar la equidad e inclusión en la educación superior. Pregunta que nos invita a reflexionar sobre ¿cómo las instituciones de educación superior en Chile responden al desafío de incluir, en el seno de la excelencia académica y la alta selectividad, a pueblos indígenas con diferentes formas de cultivar el conocimiento? Y a partir de ello, ¿si existe cabida para el reconocimiento y valoración de otras formas de aprehender el mundo dentro de la formación curricular y la vida estudiantil tradicional de la comunidad universitaria?

El objetivo será entonces indagar en el ámbito práctico y discursivo de la interculturalidad en educación superior en Chile, desentrañando relaciones causales que nos digan algo más sobre el sentido común que entendemos por equidad, interculturalidad y diversidad. Por eso, aun cuando las preguntas rectoras nos acercan a una realidad empírica basada principalmente en la revisión y descripción de ciertas experiencias, programas e iniciativas universitarias, las aproximaciones ulteriores nos llevarán a reflexionar teórica y conceptualmente sobre los constructos asociados a la equidad y la interculturalidad.

Considerando lo anterior y tomando como base una minuciosa revisión bibliográfica, el escrito se estructura en cinco acápite. En primer lugar se plantea la distinción conceptual entre equidad e igualdad y su relevancia dentro de la educación superior. En segundo lugar, se muestran algunos datos demográficos nacionales, problematizando las categorías cualitativas que prescriben información de tipo cuantitativo en torno a los pueblos indígenas. Un tercer punto que toma como telón de fondo los datos estadísticos, aborda la distinción entre los conceptos de etnia y pueblo indígena, deteniéndose en los matices semánticos cuyas implicancias políticas son cruciales para comprender el reconocimiento y valoración de la educación intercultural en Chile. En cuarto lugar, se repasan los principales hitos legislativos en materia de política pública y educación intercultural, mostrando seguidamente algunas iniciativas nacionales de programas, cursos y accesos para estudiantes de pueblos indígenas. Revisión que abre la antesala para discutir sobre los alcances pedagógicos, curriculares y epistemológicos de la educación, por cuanto no solo integren contenidos y temáticas sobre pueblos indígenas, sino que permeen la institución universitaria. Precisamente, este es el puente para abordar como último punto la descolonización del conocimiento, cuyas perspectivas teóricas esgrimidas en nuestro continente latinoamericano, supone no solo una mirada crítica frente al tema, sino también propone desafíos éticos orientados a la valoración, reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural como un aporte a la sociedad en su conjunto. Para finalizar, se presentan las conclusiones que enfatizan por una parte la necesidad de permeabilidad de la educación intercultural a nivel curricular, pedagógico y de vida universitaria, al mismo tiempo que se destacan los avances en la apertura de espacios inclusivos a partir de sistemas de acceso y la creación de cursos de especialidad o electivos. Sin embargo, se destaca la necesidad de encuentros y desencuentros epistemológicos, tanto a nivel curricular como a partir del reconocimiento de sabios indígenas dentro de la estructura universitaria, como punto de inflexión capaz de generar un cambio cultural dentro de las relaciones interculturales efectivas mediante la comprensión y valoración de la diferencia.

Todo lo anterior se desarrolla en base a una metodología cualitativa de tipo exploratoria descriptiva, basada en la revisión y sistematización de información bibliográfica, teniendo como unidad de análisis los programas e iniciativas en torno a la interculturalidad en la educación superior en Chile. La metodología aquí se nutre de la hermenéutica como enfoque analítico, escuela de pensamiento desarrollada por Schleiermacher y Dilthey en el siglo XIX, quienes plantean la idea de círculo hermenéutico y del historicismo como elementos claves para comprender e interpretar los textos. Se trata de un enfoque basado en el diálogo como marco interpretativo que concede lugar a la historicidad para comprender los fenómenos y experiencias, teniendo presente las propias opiniones previas y prejuicios.

De acuerdo a la hermenéutica, la recepción comprensiva del texto vuelve necesaria la distancia en el tiempo, no para “desarrollar un procedimiento de la comprensión, sino iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende” (Gadamer, 1977, p.461). Justamente, la sistematización bibliográfica aquí presentada aborda el tema enunciado desde su trayectoria histórica, a partir de una mirada diacrónica y sincrónica que pone en diálogo datos estadísticos, leyes, políticas, programas y consideraciones teóricas, para comprender los procesos y relaciones de interculturalidad en torno a la educación superior en Chile. De acuerdo a este marco metodológico, la recolección de información se concentra por una parte en el discurso legislativo en torno a los derechos de los pueblos indígenas, enunciado en leyes, convenios y decretos nacionales e internacionales. A la sazón, se revisa el campo práctico de la educación intercultural, a partir de la revisión de programas e iniciativas de instituciones de educación superior. Y se complementa el análisis de ambas líneas de acción a partir de la lectura teórica basada principalmente en corrientes de pensamiento latinoamericanas sobre la educación, la descolonización epistemológica del conocimiento y la interculturalidad.

2.-Antecedentes: ¿Qué entendemos por equidad?

Desde el ámbito de la educación superior, en líneas generales, la equidad a menudo se asocia con la igualdad, conceptos vinculados pero no sinónimos. Mientras la igualdad posee un carácter cuantitativo orientado a facilitar el acceso a la educación para todos, la equidad apunta hacia un ámbito cualitativo vinculado con la justicia social, y por ende, implica la igualdad en virtud de las necesidades y particularidades de los sujetos, relación que no necesariamente resulta correlativa. Cuando una persona trabaja por una educación inclusiva orientada a la justicia social,

debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quién se dirige y tratarlo de la manera más adecuada a su situación. La mayor disponibilidad de información puede, desde este punto de vista, ser la base de estrategias de acción social más eficaces por el logro de la justicia (Tedesco, 2002a, p.52).

En este sentido, según el pedagogo Juan Carlos Tedesco, la educación inclusiva tiene por condición introducir la solidaridad, como valor actualmente en crisis en el desarrollo social, en la medida que ha sido desplazado por el principio de la competencia. De esta manera, siendo la educación condición necesaria para la justicia social,

la formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente o plural de pertenencia, que en términos educativos, el desarrollo de

este sentido combine la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias (Tedesco, 2002b, p.74).

Lo anterior apela a una dimensión ética dentro de un marco referencial que permite profundizar en las diferencias de cada sector social, para desde allí responder a políticas redistributivas que al mismo tiempo posean pertinencia sociocultural. Justamente, relevar la importancia de una sociedad diversa, nos remite al concepto de inclusión educativa, cuya definición supone garantizar la educación para todos pero atendiendo las particularidades de cada grupo social.

Respecto al término de inclusión o educación inclusiva, el índice de inclusión elaborado por la UNESCO define el concepto como “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (Blanco, 2000, p.7). Precisamente, para alcanzar la inclusión es menester asegurar la igualdad de oportunidades en cada una de las etapas mencionadas, abordando críticamente los obstáculos que cada una conlleva y por cierto, atendiendo especialmente aquellas barreras que dificultan la trayectoria educativa de quienes se encuentran en situación de desventaja. La equidad entonces si bien contempla un piso común de igualdad, busca el respeto y la inclusión social, al mismo tiempo que se construye como un valor ético y moral.

¿Por qué resulta relevante hablar de equidad en la educación superior chilena? Desde hace aproximadamente dos décadas la educación superior en Chile ha venido experimentando un progresivo aumento de su cobertura. La matrícula se ha expandido gracias a la mayor oferta institucional y han surgido nuevos programas de ayuda estudiantil mandados por el Estado. Junto con lo anterior, se ha gestado un cambio en las expectativas sociales que sitúan a la educación superior como un elemento determinante para la movilidad económica y social. Todo lo cual ha favorecido la continuidad de estudios de buena parte de la población que antes tenía escasas o nulas posibilidades de proseguir la educación formal. Pese a todo, continúa primando una serie de variables que influyen en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes a una educación de calidad, aunque no podemos negar que sí existe una mayor heterogeneidad en la composición sociodemográfica del estudiantado a nivel nacional. Sin embargo, se trata de una realidad representada de manera muy distinta entre las instituciones de educación superior y sobre todo en las universidades de mayor prestigio, cuya concentración de estudiantes no logra reflejar cabalmente la diversidad del país.

Por otro lado, teniendo como telón de fondo el escenario latinoamericano donde la diversidad cultural es el principal relieve que da aliento al continente, resulta profundamente imperioso abordar la realidad de los pueblos indígenas desde el prisma de la equidad. Se trata de una temática cruzada por múltiples factores, como apuntara Tedesco, que inciden en mayor o menor medida en las dimensiones del concepto. Nos referimos a factores económicos, políticos, históricos, territoriales y culturales que sitúan a los pueblos originarios en posiciones vulnerables (tal vez sería más apropiado hablar de “vulneradas”) dentro de la estructura social, bajo situaciones desfavorables de discriminación, exclusión y marginación, por nombrar algunos aspectos negativos que tienden a reproducirse en las instituciones educativas. No obstante, dentro de Latinoamérica hay países que otorgan prioridad a la educación superior de los pueblos indígenas como es el caso de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia. Más en Chile, el tema “no constituye una prioridad por tratarse de una población diezmada numéricamente aun cuando existen algunas iniciativas impulsadas desde el gobierno y desde un grupo reducido de universidades” (Espinoza, 2013, p.248). Hemos de notar que sí bien se trata de una población diezmada históricamente por procesos socioculturales y geopolíticos, hoy constituye alrededor del 10% de la población nacional, realidad insoslayable que debería significar algo más que un dato demográfico.

2.1.-Datos demográficos generales a nivel nacional

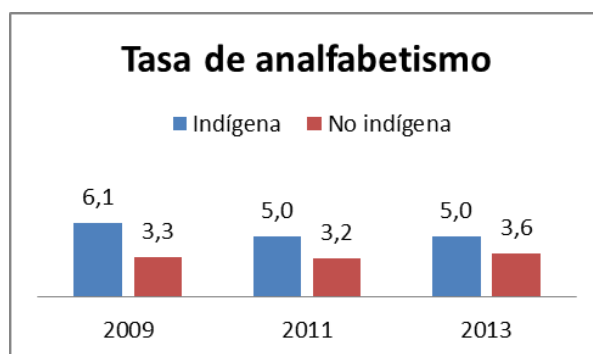
Como se señalara anteriormente, los datos constituyen un elemento no menor a la hora de implementar, demandar y transformar políticas públicas. En el caso del territorio chileno, la ley reconoce nueve etnias indígenas (Mapuche, Aymara, Rapanui o Pascuense, Atacameña, Quechua, Kollas, Diaguitas, Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán) cuya población según los datos proyectados del Censo 2002, corresponde al 4,6% de la población total. Cifra que no estuvo exenta de discusión, en la medida que arrojó una disminución de aproximadamente un 50% de la población indígena registrada en el período inter-censal entre 1992 y el 2002. Dentro de la composición étnica de la población indígena a nivel nacional, el pueblo mapuche concentra el mayor porcentaje demográfico que asciende al 87%, asentado principalmente en las regiones VIII, IX, X y XIII. En segundo lugar se encuentra el pueblo aymara con un 7%, seguido por el pueblo atacameño con un 3%, cuyas poblaciones habitan preferentemente entre la I y II región. Y por último, se encuentran el pueblo quechua con un 0,9%, el rapanui 0,7%, el kolla 0,5%, el alacalufe 0,4% y el yámana con un 0,2%.

De acuerdo a los datos arrojados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2013, la población indígena actual ha experimentado un sostenido crecimiento durante la última década, registrando en la actualidad un 9,1% de la población total, equivalente a 1.565.915 habitantes en el territorio nacional. Dentro de esta cifra, el pueblo mapuche encabeza el desglose demográfico correspondiente a las 9 etnias reconocidas por el Estado chileno.

Respecto a los datos estadísticos de ingreso socioeconómico, uno de los elementos que llama fuertemente la atención es la alta tasa de pobreza concentrada en la población indígena menor a 18 años, cuya cifra alcanza el 31,1% sobre el 20,7% de la población no indígena. Dato crucial que nos permite proyectar las limitadas posibilidades de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas desde muy corta edad. En relación a la información sobre el acceso a la educación superior, la diferencia de cobertura en el tramo de 18 a 24 años de edad entre población indígena (29,3%) y no indígena (37,4%), alcanza un 8,1% a favor de la última.

En lo que atañe al nivel educacional, la tasa de analfabetismo de personas de 15 años o más según pertenencia a pueblos indígenas vuelve a situar las cifras en desventaja respecto a la población no indígena, con una tasa que presenta poca variación en el tiempo.

Gráfico n°1 Datos extraídos de CASEN 2009, 2011, 2013



Fuente: CASEN 2009, 2011, 2013

Siguiendo la misma directriz de estos datos globales, se visualiza una brecha educacional que se acentúa en la educación secundaria y la educación superior. Mientras que la instrucción primaria presenta menores diferencias entre la población indígena y no indígena, por cuanto el nivel primario posee el carácter de obligatoriedad para toda la población, sumado a la demanda de escuelas fiscales en los sectores rurales que antes no tenían acceso a la educación básica. Ahora bien, hablar de “brecha” solo encuentra asidero dentro de la valoración occidental del contexto escolar monocultural, pues no hemos de desdeñar que existen otros tipos de educación que poseen los pueblos indígenas en relación al aprendizaje mediante la oralidad, la lengua, la memoria, el territorio, y todos aquellos saberes y conocimientos transmitidos por la cultura.

En Latinoamérica, los grupos indígenas “demuestran los niveles más bajos de escolaridad, lo cual continua evidenciando un alto nivel de exclusión en los sistemas educativos de la región que finalmente se expresa en uno de los mayores obstáculos para llevar a los estudiantes a la educación superior” (Aponte-Hernández, 2008, p.3). Se trata pues, de una realidad que responde a una herencia colonial y la conformación de estados nacionales que negaron, marginaron y excluyeron a los pueblos indígenas de los procesos republicanos. Aunque cierto es que desde las postrimerías del siglo XX se han dedicado significativos esfuerzos por subvertir esta situación, principalmente a partir de las políticas públicas amparadas por el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En el ámbito de la educación en Chile, se trata de un tema discutido dentro de un círculo muy acotado de intelectuales indígenas y no indígenas, en tanto aún no se comprende como un asunto de trascendencia para la ciudadanía. Por el contrario, pareciera un tema soslayado, cuyo imaginario social tiende a obnubilar doblemente la subrepresentación de algunos pueblos bajo el mayor reconocimiento de otros. Es lo que sucede con las etnias aymara, atacameña, quechua, kolla, kawésqar y yagán, en comparación con el pueblo mapuche y rapanui.

Peor al margen de la información estadística aportada por la CASEN 2013, no se cuenta con datos desagregados sobre educación superior, demandas de reconocimiento, participación, carreras de interés escogidas por los jóvenes indígenas, becas ni tasas de egreso y titulación, que permitan una mirada global y comparativa a nivel nacional. Falta de información que torna difícil hablar con propiedad sobre la equidad e inclusión de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile. Opacidad manifestada también a nivel latinoamericano, cuyos datos presentan bastante discrepancia en cuanto a las fuentes de información, siendo un problema común el campo semántico de las categorías de recolección de información y de análisis. Pues:

los sistemas estadísticos que se enfrentan al desafío de incorporar el enfoque étnico y racial a sus mediciones se encuentran ante numerosas dificultades. El atributo que pretenden identificar, llámese “grupo étnico” o “racial”, es un concepto complejo, escurridizo, que puede ser abordado desde múltiples discursos identitarios y desde diversos puntos de vista (Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2011, p.44).

Lo cierto es que desde una perspectiva histórica, en las últimas dos décadas se ha avanzado en materia legislativa y acceso de pueblos indígenas a la educación superior tanto a nivel nacional como latinoamericano. Situación que se ha traducido en una creciente tasa de ingreso de los estudiantes indígenas al sistema educativo. Sin embargo, tal como apunta la historiadora Claudia Zapata, “en su gran mayoría los indígenas acceden a establecimientos con menores recursos y que alcanzan menores logros educativos, de lo cual se desprende, una menor cobertura en la posterior educación superior o el acceso solo a cierta oferta académica en este nivel (es decir, mayor presencia en ciertas áreas de formación y escasa o nula

presencia en otras)” (2011, p.76). Realidad que podemos visualizar claramente en relación al contexto geográfico de los estudiantes indígenas, en la medida que quienes habitan en zonas rurales tienen menores posibilidades de acceso a la educación superior, así como un menor abanico de posibilidades de estudio en comparación con quienes egresan de la educación escolar en zonas urbanas, siendo las capitales regionales zonas privilegiadas.

2.2.-¿Etnia o pueblo indígena?

El campo difuso de los datos estadísticos, como insumo crucial para la política pública, plantea la interrogante de si ¿debemos hablar de etnia o pueblo indígena? Cada uno de los conceptos alberga en sí mismo distintas acepciones semánticas y políticas que han variado su connotación a través del tiempo. A modo general, “etnia” es una denominación mucho más reciente, cuyo concepto hunde sus raíces en la palabra griega *ethnos* (acostumbrar) y hace referencia a los atributos socioculturales que definen a un grupo identificado por una historia, elementos simbólicos, un territorio, una memoria en común. En Platón, el término *ethnos* alude a aquellos grupos con costumbres distintas a la propia comunidad. En este sentido, los griegos también utilizaban la palabra “bárbaros” para referirse a los grupos extranjeros. Concepto que siglos más tarde, tras ser heredado por los romanos, será utilizado por los españoles para referirse a los grupos étnicos culturales de América. Pero su acepción más reciente comenzó a adquirir visibilidad con los movimientos indígenas latinoamericanos durante la década de 1990. Para Anthony Smith, una comunidad se constituye como etnia cuando comparten “supuestos nexos de origen, la creencia subjetiva en una comunidad cuyos miembros están unidos por una herencia cultural y una ascendencia genealógica común” (Smith, 1990). Sin embargo, se trata también de un concepto depositario de los intereses del Estado, en la medida que reúne en una etnia a grupos que históricamente no estaban relacionados, lo que devela un criterio antes geopolítico que culturalmente pertinente.

Por su parte, el concepto de “pueblo” viene del latín *populus*, cuya voz originalmente hacía alusión a la gente plebeya por oposición a la nobleza. Según Horacio Larraín, “en tiempos coloniales “pueblo” designaba, al igual que en España, un grupo humano radicado en un paisaje, de cierta notoria población, que realiza distintas actividades económicas en su vecindad inmediata” (Larraín, 1993, p.41). Mientras que su connotación contemporánea designa un conjunto de personas asentadas en un lugar, región o país, sin hacer referencia a la dimensión cultural que contendría la expresión “pueblo indígena”.

En Chile, desde las políticas formuladas por el Estado durante la década de 1990 y a raíz de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), se han realizado una serie de modificaciones conceptuales que finalmente han terminado por omitir el término de “pueblos indígenas”. En efecto, el Proyecto de Ley sobre reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas ingresado en 1991, señala en su artículo 1º: “El Estado velará por la adecuada protección jurídica y el desarrollo de los pueblos indígenas que integran la Nación chilena”. En los años siguientes, se agregarán incisos que hacen alusión a “comunidades indígenas”, luego a “indígenas”, y en 1999 se emana un artículo único que retoma el reconocimiento de los “pueblos indígenas”, siendo posteriormente rechazado por la Cámara de Diputados en el 2000. El descarte del concepto “pueblo indígena” da cabida a las expresiones “comunidades” y “culturas” indígenas, que dividen la identidad grupal en pequeñas entidades o subgrupos, restando de ese modo el carácter jurídico de autodeterminación y de poder político contenido en la primera acepción. Así, en la historia republicana de Chile siempre han existido sectores políticos que rehúyen hablar de pueblo, como si dicha noción pusiera en riesgo la nación construida en torno a lo chileno.

Bajo un modelo decimonónico de nación, sin duda se derivan conflictos de aquellos sectores de la sociedad que no se sienten representados por aquellos valores a los cuales supuestamente todos los ciudadanos adscribimos, situación que empuja a pensar la posibilidad de constituir un Estado pluriétnico para desde allí urdir el diálogo entre diferentes voces. Hoy, incluso se está hablando de “primeras naciones indígenas” siguiendo el ejemplo de los indígenas de Canadá, cuyo país ha otorgado reconocimiento y valoración a sus pueblos originarios. Sea cual sea el epíteto utilizado, en rigor, cada concepto puede ser rebatible desde múltiples posturas y contextos. Lo importante es considerar la identidad como sustrato de la diversidad cultural de América Latina, y en este sentido, las estrategias de inclusión y equidad ya no solo deben hacer frente a las diferencias cuantitativas de índole socioeconómico, “pues se vuelve imprescindible incorporar en el análisis aquellas diferencias cualitativas que resultan ser diferentes, identitariamente diferentes, culturalmente diferentes. Ya no se trata de ser más ni menos sino, simplemente, de ser diferentes” (López, 2012, p.17). He allí la diversidad como el horizonte cenital de la equidad.

2.3.-Política pública y Educación Intercultural

A nivel latinoamericano desde fines de la década de 1980, en el campo de la educación han venido surgiendo diversas acciones dirigidas a la inclusión de los pueblos indígenas, siendo imperioso precisar algunos hitos legislativos claves para comprender el marco amplio del trabajo en educación e interculturalidad que se ha venido fraguando en nuestro país.

Uno de los hitos que marca un antes y un después en materia de política pública referida a pueblos indígenas es el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de países independientes, elaborado por la Organización Internacional del Trabajo en 1989. Instrumento jurídico reconocido en Chile en 1990 y posteriormente ratificado el año 2008, que dio lugar a la creación de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), cuyo fruto sería la promulgación de la Ley Indígena 19.253 de 1993 bajo el gobierno del entonces Presidente de la República Patricio Aylwin. Ese mismo año, al amparo de la ley indígena se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

Posteriormente, bajo el gobierno del Presidente Ricardo Lagos, se constituyó la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, cuyo equipo conformado por representantes de todos los sectores indígenas, elaboró un plan de acción consistente en 16 medidas que el entonces presidente dio a conocer en la Carta a los Pueblos Indígenas de Chile en el 2001. Documento que llevó a crear entre otras iniciativas, el Programa de Desarrollo Integral de las Comunidades Indígenas, Orígenes¹, apoyado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Junto con lo anterior, en el año 2003 la comisión presentó un informe sobre la realidad histórica, social, política y económica, apuntando a una serie de recomendaciones encauzadas hacia la reconstrucción de la confianza histórica con los pueblos indígenas. Aquí vale destacar el papel primordial concedido a la educación entre las “propuestas y recomendaciones relativas a la consolidación de una sociedad chilena que reconozca y valore su diversidad cultural y respete los derechos indígenas” (Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2008, p.529), señaladas en la parte conclusiva del informe.

Es el parecer de la Comisión que la educación es el mecanismo a través del cual deben arraigarse estos valores superiores en nuestra sociedad. Para estos efectos, la Comisión pone a disposición de educadores y educandos, en los diferentes niveles de la educación básica, media y superior, el conjunto de antecedentes historiográficos a través de los cuales

¹ El Programa Orígenes se ejecutó en dos fases, entre el 2001-2006 y el 2007-2012.

los distintos actores que han participado del quehacer de la Comisión han consensuado una verdad histórica donde se expresan las voces de los Pueblos Indígenas y del Estado de Chile, y, a través de este último, de todos los chilenos (Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2008, p.581).

Fruto de lo anterior, se elaboró la Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas en aras de:

- a) Mejorar el nivel de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.
- b) Profundizar las estrategias de desarrollo con identidad.
- c) Ajustar la institucionalidad pública a la diversidad cultural del país (Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2004: 34).

En Chile, particularmente tras la promulgación de la Ley indígena 19.253, se creó entre los años 1995 y 1997, el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dentro del Programa de Educación Básica Rural del Ministerio de Educación. Tres años después, el sistema se institucionaliza como programa focalizado de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con el apoyo del Programa Orígenes y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para ser implementado en 162 establecimientos con matrícula de niños y niñas de pueblos aymara, atacameño y mapuche. Quince años más tarde, el Ministerio de Educación aprobó la asignatura de Lengua Indígena (Aymara, Quechua, Mapuzungun y Rapa Nui) dentro de los planes y programas de estudio de educación básica dirigidos a estudiantes de 4° básico, mediante el Decreto Exento 2960 (24 de julio, 2012). Seguidamente, en el año 2013, la División de Educación General emana el documento “Orientaciones sobre implementación sector de aprendizaje lengua indígena, para escuelas con más del 20% de estudiantes con dicha ascendencia, quienes deberán implementar dicho sector con recursos propios el año 2013”².

Diferente alcance ha tenido la educación intercultural en el ámbito de la educación superior. En distintas universidades nacionales, se han implementado en diferentes niveles medidas de cupos especiales, becas, convenios internacionales y líneas de estudio sobre interculturalidad. Sin embargo, tales experiencias creadas desde las instituciones públicas y privadas, no permiten vislumbrar un papel activo y protagónico de parte de la población indígena en la demanda e incorporación de sus saberes y prácticas de aprendizaje dentro de los contenidos curriculares en términos pedagógicos, epistemológicos y contextuales.

El proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, implementado el año 2007 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), coordinado por Daniel Mato, sienta un importante precedente en la investigación exploratoria sobre experiencias de instituciones de educación superior dirigidas a atender las necesidades y demandas de los pueblos indígenas en la educación terciaria. El estudio dio cuenta de un gran vacío respecto a investigaciones relacionadas con el tema. No obstante, durante la primera (2007-2008) y segunda (2008-2009) etapa de trabajo, fue posible identificar un incremento de al menos 90 experiencias repartidas entre 11 países de la región. Por un lado, este diagnóstico permitió generar la sistematización de distintos programas en relación a las demandas de los pueblos indígenas en contextos nacionales muy disímiles dentro del continente. Y por otra parte, el

² Extraído del documento “Orientaciones sector de Aprendizaje Lengua Indígena”, enviado el 5 de marzo de 2013 por el Jefe de División Educación General a Secretario/a Regional Ministerial de Educación, según distribución.

desarrollo de este panorama general ha facilitado tener a disposición un valioso material para formular recomendaciones hacia las políticas públicas que trabajan en la materia.

A nivel constitucional, la mayoría de los países de Latinoamérica cuenta con legislaciones que reconocen los derechos de los pueblos indígenas, amparados bajo leyes nacionales como internacionales. Más pese a la vigencia legislativa, la voluntad política y las resistencias institucionales son menos favorables para llevar a la práctica el discurso oficial. Ciertamente la inequidad respecto a los pueblos indígenas nos habla en gran medida de una inequidad social que las democracias latinoamericanas han debido desafiar de variadas formas, siendo Chile un país cuya deuda histórica con los pueblos originarios ocupa un tímido lugar en el parangón de los países de la región.

Respecto a la educación intercultural en nuestro país, se trata de una discusión afianzada desde el modelo multicultural, paradigma dominante surgido en la década de los 60' inspirado políticamente en el ordenamiento territorial de los Estados, donde el multiculturalismo propugna una convivencia armónica en la diversidad, sin cuestionar las formas de distribución del poder en la toma de decisiones, en la participación, en la representación, entre otros ámbitos. Partir de esta realidad, exige entonces avanzar hacia conceptos mucho más inclusivos, donde ni siquiera la interculturalidad resulta suficiente, siendo menester cambiar los paradigmas y avanzar hacia miradas que emerjan desde los propios pueblos indígenas. De ahí, que los enfoques latinoamericanistas plantean la descolonización del poder como crítica a una convivencia que desde el multiculturalismo ha sido proclamada desde una lógica occidental de países anglosajones que poseen realidades muy distintas a la nuestra. He ahí la urgencia de repensar cómo se diseñan políticas que puedan reestructurar el Estado, creando nuevas definiciones territoriales desde miradas nutridas desde los pueblos indígenas que por ejemplo problematizan la Ley chilena, la cual reconoce la existencia de "etnias" indígenas, soslayando el concepto de pueblo, cuya definición supone una historia, un sistema de vida, una institucionalidad propia, un cuerpo de autoridades propias.

Según Daniel Mato, el concepto de interculturalidad ha sido revestido por un núcleo de valoraciones positivas y resignificadas por organizaciones y actores sociales indígenas, hasta alcanzar un lugar común de demandas políticas. Según el investigador, se suele agrupar dos tipos de saber en dinámicas jerárquicas de poder. Uno pretendidamente universal, la ciencia, y otro que agruparía saberes locales. Para el caso de América Latina,

la descalificación de las formas de saber, es decir, de los modos de producción de conocimiento y la acumulación de los resultados, de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas, es parte de la herencia colonial. Pero además, esta descalificación es también una forma más de la existencia de relaciones que también son "interculturales", pero no de colaboración, sino de dominación y, consecuentemente, motivo de conflicto (Mato, 2007, p.65).

En el campo de la educación superior, de lo anterior se desprenden no sólo efectos negativos para los pueblos indígenas, sino un problema para el tejido social en su conjunto. Por ello se hace necesario "abordar interculturalmente el tema de la interculturalidad, desarrollando diálogos de saberes, caracterizados por el deseo de aprender de los otros, por la valoración y el respeto mutuo" (Mato, 2007, p.72), incluyendo el reconocimiento de saberes tanto formales como informales que validen la experiencia e historias de vida de la gente más antigua. En este sendero Maturana se pregunta

¿para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo

en la aceptación y respeto (...). Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento (Maturana, 2001, p.22).

Desde un enfoque materialista, Catherine Walsh distingue tres perspectivas para explicar el sentido coyuntural de la interculturalidad en América Latina. Una primera perspectiva relacional, que hace referencia “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, 5.). Una segunda perspectiva funcional está enraizada “en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (ibíd.). Se trata de un eje funcional al sistema neoliberal bajo “una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado”, operando así, como una estrategia de control y dominación. Por último la autora reconoce una tercera perspectiva que denomina crítica a partir de un problema estructural-colonial-racial.

Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2009, p.4).

Lo destacable del planteamiento de Walsh, es que al asumir esta perspectiva crítica propugna no sólo incorporar lo diferente dentro de esta estructura de poder dominante, sino transformar esta estructura a nivel social, epistémico, práctico y cultural. De ahí que la interculturalidad como proyecto político apunte no solamente a los sectores indígenas, sino a la sociedad en su conjunto, porque la base de la democracia es también un anhelo de respeto profundo entre las culturas.

2.3.1.-Algunas experiencias nacionales en educación superior e interculturalidad

En Chile, las primeras experiencias en el tema provienen de la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) de Santiago. En la primera casa de estudios, actualmente se imparte a nivel de pregrado la Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche y durante el período comprendido entre 1998 y el 2007, el Centro de Estudios Socioculturales (CESC) implementó la Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural (EPOI). Este programa contempló principalmente cursos de formación, tales como diplomados y magíster, orientados al conocimiento sociocultural mapuche y las relaciones contemporáneas con el Estado chileno. La filosofía subyacente en la experiencia pedagógica de los programas ha sido el “reconocimiento de la diversidad cultural como un factor estimulante de experiencias re-orientadoras de la vida social” (Durán, Berho, Carrasco, 2008, p.191).

En el caso de la UTEM, en el año 2010 junto con el apoyo de la UNESCO mediante la Red de Universidades Propedéuticas, se puso en marcha el programa homónimo para incorporar mediante un sistema de ingreso de equidad, a estudiantes talentosos de cuarto medio provenientes de establecimientos de contextos vulnerables. Otro programa que sienta antecedentes en el campo de iniciativas de equidad, son los diplomados de interculturalidad efectuados en las regiones de Arica, Parinacota, Tarapacá y Atacama, por el Instituto de

Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP) junto con el apoyo del Programa Orígenes. Se llevaron a cabo dos diplomados dirigidos tanto a dirigentes aymaras y atacameños como a población no indígena, y estuvieron enfocados principalmente en la gestión intercultural para fomentar el desarrollo indígena en zonas rurales.

Una tercera experiencia nos remite al Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) perteneciente al Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso. Al alero del CEIP, creado en el 2003, y con el apoyo de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y de la Secretaría Regional Ministerial de Educación, se elaboró un programa de formación docente en educación intercultural en contextos urbanos, orientado a profesores indígenas y no indígenas. Al año siguiente, producto de dicho trabajo, se articuló una Red Intercultural de Profesores de la Región de Valparaíso y se creó la revista Cuadernos Interculturales. Para el CEIP, una de sus premisas es que “el problema de la inequidad cultural no está, y por lo mismo no debe situarse, en los grupos que reivindican identidad, sino en la sociedad dominante que no estima o no procura una relación cultural en igualdad de derechos” (Castro, Manzo, 2009, p. 212). Similar mirada expresa Mato al plantear que

sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial (2009, p.54).

De allí la apertura de los programas a todo público, guiados por la necesidad de permear la sociedad en su conjunto. En la misma línea, encontramos el Doctorado en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, impartido desde marzo 2010 en la Universidad de Santiago de Chile. El programa tiene por finalidad aportar a la investigación en materia de educación intercultural, abarcando en ello una multiplicidad de distinciones de género, étnicas, culturales, religiosas, sociales, migratorias, etc. Con similares competencias, se imparte el Diplomado en Interculturalidad en la Universidad de Playa Ancha, cuyo acento está puesto en el conocimiento de lenguas y culturas vernáculas de Chile y el Doctorado en Ciencias de la Comunicación en Contextos Interculturales en la Universidad de la Frontera. En la UFRO cabe destacar también el Programa de Acción Afirmativa para estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera: “Consolidando redes y generando espacios interculturales”, enmarcado dentro del Proyecto Rüpü, entre cuyos objetivos está promover “la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad”³.

Siguiendo la senda de experiencias destacadas, se encuentran también las iniciativas desarrolladas por la Universidad de Chile, que ya en su revista “Anales de la Universidad de Chile” publicada por primera vez en 1846, y que constituye una de las revistas más antiguas en lengua española, encontramos las primeras publicaciones académicas de interés lingüístico, etnológico y etnobotánico, por nombrar algunas líneas de estudios sobre pueblos indígenas. Este medio de difusión académica, por supuesto ha estado liderado principalmente por investigadores no indígenas. Por eso la relevancia de Manuel Manquilef⁴, presidente de la

³ Extraído de página web Proyecto Rüpü:
http://www2.ufro.cl/servicios/menu_cont.php?cod_menu=2&cod_pagina=2&sit=30

⁴ Con su publicación, Manquilef deja de cumplir su papel como informante de misioneros y asiduos etnólogos como Rodolfo Lenz.

Sociedad Caupolicán fundada en 1910, quien fue el primer indígena en publicar una obra en dicha revista, “Comentarios del pueblo araucano” (1911), marcando así un hito en el campo académico nacional de la literatura. Posteriormente, durante gran parte del siglo XX las culturas originarias fueron abordadas principalmente por académicos del campo de las Ciencias, las Humanidades y las Ciencias Sociales a partir de enfoques etnohistóricos, literarios, arqueológicos, lingüísticos y patrimoniales, cumpliendo un papel crucial en la genealogía de líneas de investigación sobre procesos geopolíticos, históricos y sociales que han conformado la nación. Sólo a fines de siglo, en respuesta a las demandas de los pueblos indígenas tanto a nivel nacional como latinoamericano, comienzan a cobrar mayor visibilidad los propios intelectuales indígenas en el campo de la educación superior. Ejemplos de esta nueva etapa se ilustran con algunas iniciativas que se han desarrollado en los últimos dos años en la Universidad de Chile como son: el Plan Transversal de Pueblos Originarios y Nuevas Etnicidades en Chile: “Contribuyendo al debate nacional”, iniciativa impulsada en el Campus Juan Gómez Millas desde el 2014; las redes y alianzas con instituciones de educación superior intercultural de Latinoamérica; el Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (CECLA) de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que además es la única instancia universitaria que posee una línea explícita de investigación sobre Pueblos indígenas en postgrado. Y mención aparte merece la Cátedra Indígena, que desde su creación en 2012 ha desarrollado una fuerte línea de extensión y vinculación con el medio. Por lo demás, su relevancia no solo académica sino también política, responde a un trasfondo histórico que concierne al reconocimiento de los pueblos indígenas por el Estado chileno.

Desde la creación de la CONADI, una de las disposiciones de la Ley Indígena 19.253 concerniente al Título IV de la Cultura y Educación Indígena, plantea lo siguiente:

Artículo 28.- El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.

Conforme la ley de 1993, las instituciones de educación superior debieran contar con espacios de promoción de las culturas indígenas. Pero solo 20 años después, la Universidad de Chile ha abierto una instancia acorde a lo dispuesto en el plano legislativo con la creación de la Cátedra Indígena. Una iniciativa, aunque en grado sumo tardía, no deja de ser pionera entre las universidades nacionales.

Como podemos ver, las iniciativas que se han venido fraguando en el escenario nacional son básicamente programas que emergen desde las instituciones educativas, y aunque guarden una estrecha relación con dirigentes y comunidades indígenas, el sustento epistemológico es de impronta occidental, y en consecuencia, entraña un tipo de pensamiento que no se corresponde con las diferentes visiones y modos de aprehender el mundo de los pueblos indígenas. Ante este escenario, Mato señala que “las características de cada experiencia dependen de aspectos particulares de los contextos donde se desarrollan y de los actores participantes en ellas. No se trata de estudiar “mejores prácticas”, sino de analizar prácticas particulares procurando aprender de ellas lo que resulte posible, tanto de sus “logros” y “aciertos”, como de sus “errores”, sin buscar “modelos” a replicar” (2009, p.23). En este sentido, considerando nuestra larga herencia criolla y mestiza no solo como nación sino como continente, y poniendo en entredicho el carácter occidental que no deja de estar permeado por sincretismos, préstamos, subterfugios, resignificaciones y resistencias

simbólicas, resulta inevitable preguntarse por cómo se han articulado los distintos tipos de saberes y experiencias, así como por quiénes son los principales actores, y cuáles han sido las principales vicisitudes, logros, impactos y alianzas en el sinuoso camino de la diversidad.

En efecto, tal como se puede observar que diversas instituciones de educación superior, más allá de brindar cursos específicos sobre política indígena, territorio, cosmovisión, etc., existe una serie de asignaturas electivas sobre la materia, que abarcan por ejemplo, el Convenio 169, seminarios de interculturalidad, de multiculturalismo y de política pública indígena con enfoques diversos como el colonialismo y el pensamiento descolonial. Sin embargo, se trata de asignaturas electivas que no forman parte de la malla curricular, aunque en algunos casos sí están presentes las competencias transversales vinculadas a la diversidad, al pluralismo y al respeto, que se intentan desplegar a lo largo de toda la formación disciplinaria considerando los temas que hoy en día se encuentran en la palestra.

Son destacables las iniciativas a nivel académico concernientes a la implementación de estudios de diplomado, cátedras, seminarios, cursos de formación general y talleres de idioma. Y es que dentro de las universidades chilenas, “lo intercultural se centra en programas específicos (...) pero no en la implementación de un currículum transversal para el conjunto de las carreras que imparten” (Castro, 2009, p.47). A ello se suma, que gran parte de las iniciativas interculturales se han realizado desde un paradigma occidental académico, con poca y casi nula participación de los actores indígenas en los espacios de gestión, coordinación y docencia. En este sentido, la interculturalidad no supone un doble tránsito, por el contrario, ha operado por un camino unidireccional que no ha contemplado cambios al interior de las mallas curriculares, las prácticas y los espacios de la vida universitaria. En estos términos, tal como señala el director del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Valparaíso, el historiador Luis Castro,

lo intercultural en las universidades chilenas es en los hechos una realidad inexistente, lo que denomino una inclusión negada, es decir, en la práctica se la limita hasta el punto de no tener incidencia en el conjunto de la formación profesional de quienes acceden a la educación superior, como tampoco en el ejercicio universitario (desarrollo del conocimiento y de las disciplinas) (Castro, 2009, p.47).

Situación que da cuenta de la escasa apertura de los marcos pedagógicos, materiales y epistemológicos del paradigma de educación vigente. Entonces cuando hablamos de pueblos indígenas y educación superior, nos afrontamos a un desafío epistemológico que hunde sus raíces en la cuna del conocimiento, donde los académicos articulan lo que se ha llamado “colonialidad del saber”. Al respecto, el sociólogo aymara Simón Yampara cuestiona la matriz de interculturalización cuando hablamos de educación superior y señala que en lugar de interculturalidad, acontece un proceso neocolonial de sublimación que se apropia y encubre las identidades culturales. Dicho de otro modo, dentro de esta matriz occidental, “se modernizan o se sofistican los sistemas de dominación colonial y eso se presenta como cambio y modernización de la educación” (Yampara, 2008: 35). Lo que propone Yampara, es un enfoque de interculturalidad crítica que procura reflexionar sobre quién interculturaliza, y en consecuencia, refuerza la dimensión política de la interculturalidad aspirando a constituirse en un proyecto liberador, en cuanto asuma la descolonización del conocimiento.

2.4.-Sobre la descolonización conocimiento

En concordancia con lo anterior, el filósofo y sociólogo boliviano Raúl Prada, distingue entre pluralismo epistemológico y epistemología pluralista, “la primera alude a un eclecticismo, varios paradigmas, varios modelos, varias epistemes, varias formas de pensar, puestos en juego y en movimiento. La epistemología pluralista, en cambio, se propone como

un pensamiento de la pluralidad y del acontecimiento, concebido como multiplicidad de singularidades” (Prada, 2014, p.13). Es decir, este segundo enfoque conlleva una ruptura, no se trata únicamente de una demanda democrática de epistemes heterogéneas, sino radica en otra forma de pensamiento que toma en cuenta la multiplicidad de las diferencias, particularidades y singularidades. Mientras que el diálogo dentro de un pluralismo epistemológico nos lleva hacia un “horizonte abierto de la interculturalidad emancipadora, más allá de la multiculturalidad liberal, que concibe una jerarquía cultural, desde el núcleo de la cultura moderna, haciendo concesiones “democráticas” a las otras culturas” (Prada, 2014, p.17). Esta mirada nos remite al pensamiento de emancipación social de Boaventura de Sousa Santos, quien advierte la necesidad de reinventar la emancipación social cuyo sentido ya no puede continuar pensándose en términos modernos. Sobre todo en el escenario de crisis de las ciencias sociales en los países del Sur, donde se hace evidente la discrepancia entre teoría y práctica como señala el sociólogo portugués, para quien las ideas no serían coherentes con nuestras realidades sociales.

Hablar de pluralismo epistemológico y emancipación social, nos conduce entonces al tema de la descolonización del conocimiento, que no atañe únicamente a las mallas curriculares, sino también a las prácticas pedagógicas, a la infraestructura y al escenario concreto del proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de la transformación de la institución de la universidad, Prada agrega un elemento que “tiene que ver con la creatividad, la motivación a la creatividad, la conformación de condiciones de posibilidad para desatar la creatividad (...). La creatividad también tiene que ver con la estética, las artes, la literatura, las formas de expresión” (Prada, 2014, p.21), y por ende guarda relación con el cuerpo, con las plasticidades creativas y emancipadoras de los cuerpos para salir o al menos asomar los ojos fuera de la estructura. A ello también añade la concepción de la madre tierra. “En la transición y el proceso, en las transformaciones estructurales e institucionales, se requiere de la formación en la concepción y gestión de la Madre Tierra, así como de la formación en ecología, problemáticas ecológicas y crisis ambientales” (Prada, 2014, p.21). Conjunto de elementos que apuntan a pensar la educación superior desde un enfoque relacional y múltiple, dando cabida a la familia y al entorno más allá del individuo como sujeto de aprendizaje. Y aquí, una vez más el epistemólogo chileno Humberto Maturana, aporta algunas pistas cuando plantea la necesidad de “una educación que nos lleve a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social” (Maturana, 2001, p.23).

Responsabilidad que Maturana enfatiza apelando a la importancia del conocimiento y las consecuencias de nuestras acciones en el mundo cotidiano desde el respeto y la reflexión. Una noción que se constituye en la convivencia como posibilidad de transformación armónica de nuestro mundo que nos rodea. De lo contrario, la educación fundada en la noción de progreso y competencia aleja a las personas “del conocimiento de su mundo limitando su mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta (por eso) la educación media y superior de Chile no sirve a Chile ni a los chilenos” (Maturana, 2001, p.21)⁵.

En esta misma línea, se vislumbra también una falta de transversalidad y transectorialidad en las políticas públicas así como en las políticas internas universitarias, pues mientras se sigan elaborando planes y programas que apunten hacia áreas específicas del conocimiento, se continuará perpetuando una lógica fragmentada y segregacionista, tanto dentro de la casa de estudios como de la sociedad civil. Fragmentación difícil de rehuir, cuando demuestra ser un punto de inflexión en la pérdida de unidad del saber integral, escindiendo la capacidad crítica y de reflexión, como apuntara Maturana, para pensarnos en la historia y el conocimiento. Lo mismo ocurre con respecto a la falta de participación de los

⁵ El paréntesis es de la autora.

actores indígenas en la generación de políticas de equidad orientadas hacia la sociedad en su conjunto, socavando de ese modo el principio de autodeterminación de los pueblos. Esto no implica pensar a los pueblos indígenas como grupos socioculturales aislados, justamente y en conjunción con la diversidad, retomar el concepto de etnia conllevaría un error al incurrir en las características primarias como rasgos culturales constitutivos de una identidad para abordar institucionalmente las problemáticas de los pueblos indígenas.

Cuando hablamos de diversidad, “los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas” (Barth, 1976, p.15). En este sentido, los contenidos culturales que permiten establecer diferencias entre los grupos, son susceptibles de cambiar y por ende, la discusión sobre la diversidad y la equidad no ha de situarse tanto en los contenidos culturales sino en los límites, las fronteras, las relaciones, en las fisuras que trazan un otros/nosotros. Para el antropólogo noruego Fredrik Barth, “los límites étnicos canalizan la vida social y esto ocasiona una organización a menudo muy compleja de relaciones sociales y de conducta. La identificación de otra persona como miembro del mismo grupo étnico entraña una coparticipación de criterios de valoración y de juicio” (Barth, 1976, p.17). No obstante, comprender la diversidad bajo este marco interpretativo de Barth, resulta riesgoso cuando la diferencia hace énfasis en el límite otros/nosotros. Y es que esta distinción responde a un paradigma binario de conocimiento donde la diferencia entraña relaciones asimétricas de poder y su comprensión resulta particularmente problemática cuando la distinción alude a pueblos indígenas, pues la operación del límite tiende a naturalizar las diferencias. “La “naturalización” es por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para fijar la “diferencia” y así asegurarla para siempre. Es un intento de detener el “resbalamiento” inevitable del significado, para garantizar el “cerramiento” discursivo o ideológico” (Hall, 2013, p.428). Entonces, hemos de comprender la diferencia, en un sentido inmanente antes que fronterizo, concediendo primacía a las particularidades antes que al límite nosotros/otros, la irreductibilidad como camino epistemológico de la diversidad.

En síntesis, hablar de diversidad supone una apertura para la discusión sobre multiculturalidad e interculturalidad referida a la política de Estado y por cierto, a la educación superior. Precisamente en esta dirección, la perspectiva multicultural implica una política de reconocimiento de los grupos étnicos que conduce a una convivencia de la pluralidad bajo un tipo de reconocimiento homogeneizante como lo lleva a cabo la “acción afirmativa” impulsada por ejemplo, por la educación superior en los estados federales de Estados Unidos. En tal sentido, la multiculturalidad se asienta en la base de la tolerancia en contraposición a la discriminación y al racismo. “La tolerancia significa reconocer el derecho de todos y cada uno, independientemente de su origen étnico y de clase, de su género, de su religión, de expresarse, de emitir su opinión, de ejercer el voto” (Schmelkes, 2009, p.28). Desde allí, un paso próximo es el respeto, he ahí que la interculturalidad supera al multiculturalismo, pues “es constructiva y postula el aprendizaje del mundo a partir de los saberes ancestrales y prácticos de los diversos contextos culturales. En tal modo, la filosofía intercultural concibe el contexto cultural como un horizonte hermenéutico y no simplemente como un lugar o una región geográfica” (Fornet Betancourt, s/f.b; citado en Ávila y Martínez, 2009, p.53). Sin embargo, al igual que los conceptos de etnia, pueblo y nación, hablar de interculturalidad convoca múltiples acepciones sobre todo en lo que concierne al campo educativo. Por cierto, llama la atención que el término se ha vuelto un lugar común de las discusiones en boga, al igual que el tema de equidad. De ahí la necesidad de desentrañar qué se entiende por interculturalidad.

3.-Conclusiones

Pese a que el tema sobre equidad e inclusión de pueblos indígenas en Educación Superior constituye un campo imposible de soslayar, la revisión bibliográfica y las experiencias implementadas en universidades del país, son escasas y/o de bajo impacto. Por ende, se hace difícil establecer particularidades, marcos de referencias y distinguir problemas transversales en torno al tema. Ciertamente en las universidades se han abierto espacios inclusivos desde diversos campos que abordan conocimientos relativos a la materia. En esta apertura, el pueblo mapuche ocupa un lugar relativamente privilegiado dentro del ámbito de la educación superior, en tanto conforma el mayor porcentaje demográfico dentro de las ocho etnias reconocidas oficialmente por el Estado chileno; los movimientos migratorios mapuche han tenido como principal foco la región metropolitana lugar donde se concentra gran parte de las instituciones de educación superior; y las problemáticas de índole político han significado su mayor visibilización en los medios de prensa, por nombrar algunos factores intercediendo entre tantos otros de índole histórico, territorial, cultural y político. Pero son muchos más los pueblos que habitan esta patria chiquita como diría Gabriela Mistral. Son atávicas culturas que han debido sortear los procesos de colonización, aculturación, violencia e invisibilización. Aunque citar tales conceptos, es traer a colación lugares ya revisitados y ladinos. Por eso, si bien hemos de tener presente la trayectoria histórica de los procesos de interculturalidad, hoy son importantes los cambios, los nuevos caminos desde la equidad e inclusión paridos desde las entrañas pluriculturales de la nación que van tejiendo las pequeñas historias que conforman la realidad de la Educación Superior en Chile.

Sin duda, el conjunto de iniciativas, programas y proyectos constituyen valiosos ejemplos de un trabajo en educación intercultural. Sin embargo, los alcances de tales abordajes no han cuestionado el quehacer y la estructura de la universidad. Al respecto Luis Castro distingue al menos tres aspectos que conciernen a la interculturalidad “en” la universidad: “a) lo curricular en la formación profesional de todas la carreras de la universidad; b) la validación de los modos de conocimiento del otro; c) y el incremento de la presencia de estudiantes indígenas en las universidades” (Castro, 2009, p.50), siendo este último punto el que podemos identificar de manera más clara en la actualidad, mediante becas, sistemas de ingreso especial y el paulatino crecimiento de los niveles de escolaridad. En lo relativo al primer punto, si bien se han implementado cursos en torno a los pueblos indígenas y la etnicidad, estos se han mantenido dentro del orbe electivo, de mención y/o especialización, más no han logrado instalarse como denominador común en la formación curricular de todas las carreras. Por último, la validación de otros modos de conocimiento es el objetivo más al debe y lejos de avizorar en el contexto actual. Aspecto que constituye quizás uno de los principales desafíos de la universidad, no únicamente desde un enfoque de derecho, sino ante todo, respondiendo a los principios del conocimiento que convoca la universidad, que pone a disposición no solo un acervo de saberes, sino por sobre todo debe reflexiona en torno a ellos, comprendiendo, reconociendo y valorando la diversidad, motivando puntos de conflicto y desencuentro, porque precisamente allí surge la creatividad. Dicho de otro modo, se trata de incorporar la interculturalidad como parte de un proyecto educativo amplio que involucre a toda la comunidad y no exclusivamente a los estudiantes indígenas, bajo el entendido que el trabajo en esta área no beneficia solo a un grupo prioritario sino a la sociedad en su conjunto.

Desde esta perspectiva, la Universidad como institución debería responder a la construcción de ciudadanos conscientes de las distintas realidades que conforman el país. Más pese a las diversas iniciativas que existen en el actual sistema educacional, resulta complejo visualizar una educación intercultural. Las pocas aproximaciones que se desarrollan no solo deberían concentrar sus esfuerzos en la creación de cursos sobre temas indígenas, sino también integrar la discusión y la actoría social a las mallas curriculares desde una

perspectiva transversal integrada al perfil profesional de cada carrera de acuerdo a su singularidad. En comunión con este enfoque, la Universidad como campo de enseñanza y aprendizaje, debería permitir una mayor permeabilidad en el ámbito académico, porque hay una veta de conocimientos y metodologías indígenas que hoy en día resulta indiferente dentro de aquellos rígidos paradigmas monoculturales que tienden a subvalorar o simplemente excluir estos saberes, toda vez que se ha privilegiado la formación al servicio de la tecnocracia. En consecuencia, los derroteros claves para las principales deudas y desafíos de la temática en Chile, no responden tanto a cifras sino a voluntades éticas y políticas que exigen valores como la solidaridad para llevar adelante un diálogo intercultural como proyecto país.

Desde un horizonte más amplio, uno de los temas pendientes en relación a la diversidad cultural en la educación superior chilena, es preguntarse por el acceso e inclusión de estudiantes de pueblos indígenas de Latinoamérica, considerando el progresivo crecimiento de población migrante de Centroamérica y de países andinos, cuyas familias asentadas están criando y educando a sus hijos en escuelas chilenas. Pequeños niños que en un futuro próximo, serán jóvenes que también la Universidad deberá acoger con inclusión y equidad abarcando la diversidad sur-sur de nuestro continente. El objetivo entonces de una educación superior intercultural, supone también una lucha epistemológica, más aún cuando actualmente en las universidades hay un grupo de intelectuales indígenas que tiene la legitimidad para opinar sobre aquellos temas que históricamente han sido narrados por personas no indígenas. Así, para relevar lo indígena desde instancias de poder como lo es la Universidad, corresponde a las actuales comunidades universitarias deconstruir esta realidad y entender que la mirada de los pueblos indígenas no es necesariamente la que hemos aprendido en los colegios. Con todo, hemos de reconocer que el hecho de que exista una oferta de ramos electivos, constituye al menos un punto de partida, pues bien sabemos que los procesos son lentos y los cambios son de larga data, pero no imposibles.

El debate epistemológico es por cierto complejo, más no imposible de propiciar, pues la interculturalidad apunta justamente a que distintas culturas puedan convivir, compartir, intercambiar y retroalimentarse desde las diferentes visiones de mundo y experiencias de vida. En este sentido, el conocimiento indígena se basa en un saber-hacer y da cabida a otras entidades que comulgan con la noción de humanidad de manera compartida. Sin embargo, lo que actualmente pareciera primar, es una geopolítica monocultural del conocimiento donde gobiernan prácticas neoliberales a modo de pastiche multicultural, que reúne un poco de tradición aymara, otro tanto de mapuche, por qué no de cultura hindú, y así la lista sigue configurando una zona ecléctica de saberes a modo de *significante vacío*⁶, que articula necesidades de índole espiritual que lejos de comprender a otras culturas y establecer un diálogo recíproco, extrae de ellas lo necesario para una religiosidad moderna. De ahí surge preguntarse sobre ¿cuál es la disposición de las instituciones de educación superior para forjar nuevos programas que incluyan los conocimientos de los pueblos indígenas permeando su propio modelo epistemológico? No se trata de explicar el mundo enumerando otros sistemas de saberes, ni menos aún de traducir, sino de comprender desde los propios marcos de sentido de los pueblos indígenas. Se trata, en definitiva, no de leer otras culturas bajo un mismo prisma de conocimiento, sino de multiplicar los mundos, tornar efectiva la diversidad de experiencias en recíproco aporte de los diferentes paradigmas. En lo que concierne al ámbito académico, mucho nos hemos apropiado de símbolos, nomenclaturas y lenguajes indígenas. Ciertamente ha habido una apropiación indebida del acervo sociocultural, sobre todo cuando introduce lógicas occidentales que afectan la convivencia de las personas y

⁶ Esto es “un *significante sin significado*” que Laclau señala para describir la emergencia de una significación cuya imposibilidad estructural “sólo puede significarse a sí misma como interrupción (subversión, distorsión, etc.) de la estructura del signo” (Laclau, 1996, p.70).

comunidades. Por ello es necesario que las universidades potencien la investigación ética y responsable sin tomar ventaja de los pueblos indígenas.

Para terminar, perseguir la diversidad para la excelencia académica, nos invita a situarnos en aquel Chile antes de Chile, cuyos pueblos lejos de constituir referencias históricas en un sentido folclorizante y ajeno, constituyen y palpitan la historia viva, nuestro Chile criollo del cual todos formamos parte. En la riqueza de la heterogeneidad reside precisamente la posibilidad de construir no uno, sino varios conocimientos. Es allí donde la excelencia académica tiene su semilla más certera. Pero esto no solo consiste en sumar representatividad indígena a la comunidad universitaria, como si de aumentar los apellidos indígenas se tratara. No se ha de engullir las diferentes culturas, sino reconocerlas, valorarlas y fortalecerlas, en un insaciable afán de abrazar el *ethos* máspreciado de nuestra América Latina. De lo contrario, será inevitable la finitud y el olvido. Ya lo decía García Márquez en su discurso en Estocolmo, “la interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos, solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios”. Es un largo y arduo camino cuyos cimientos en gran parte han quedado impávidos frente a los nudos de la riqueza cultural de nuestra geografía. Serán pues, las pequeñas acciones encaminadas hacia un horizonte común las que harán florecer la Universidad entendida bajo los pequeños grandes multi-versos de las *venas abiertas de América Latina*.

6.-Bibliografía

- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Gazzola, Ana Lucía y Axel Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, Asociación Colombiana.
- Ávila, M., y Martínez, L. (2009). Reconocimiento e identidad. Diálogo intercultural. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, (45) 14. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-52162009000200005&script=sci_arttext
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, R. Ed. (2000). Índice de inclusión. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, Bristol UK: UNESCO.
- Berho, M., Durán, T. y Carrasco, N. (2008). La experiencia pedagógica de orientación intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía. En Mato, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, pp. 189-198.
- Castro, L. (2009). Prolegómenos a la problemática de la interculturalidad en las universidades chilenas: de la exclusión a la inclusión negada. En Silva, M. (Comp.), *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 47-55.

- Calidad y equidad en la educación superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones. DEPSEX/SERIE INFORMES. Santiago, 29.
- Castro, L., y Manzo, L. (2009). La Formación de Profesores en Educación Intercultural en Contextos Urbanos: la experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso. En Mato, D. (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp. 207-234.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Ediciones Trilce.
- Espinoza, O. Ed. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas. Ediciones Universidad UCINF.
- Fornet Betancourt, R. (s/f.b). “La inmigración en contexto de globalización como diálogo intercultural”, en Ávila, M.; Martínez, L. (2009). Reconocimiento e identidad. Diálogo intercultural. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, (45) 14. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-52162009000200005&script=sci_arttext
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Planificación. CONADI. (2008). *Re-Conocer. Pacto social por la multiculturalidad. Ley Indígena N° 19.253*. Chile.
- Hall, S. (2013). Cap. 4. El espectáculo del “Otro”. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar. Pp. 419-445.
- Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. SITEAL. 2011.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2008). Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Santiago, Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas.
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la policía? *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- Larraín, Horacio. (1993) ¿Pueblo, etnia o nación? Hacia una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*. N° 002, Iquique, pp. 28-53.
- Ley 19.253. (2014). Biblioteca del Congreso Nacional. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. Gobierno de Chile.

- Ley indígena 19.253. (2004). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Gobierno de Chile.
- López, N. Coord. (2012). *Introducción. Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires, IPE – UNESCO.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*. 27. Universidad Central, Colombia. Pp. 62-73.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Ed. Dolmen Ensayo.
- Decreto N°280 (2009). Orientaciones sector de Aprendizaje Lengua Indígena, enviado el 5 de marzo de 2013 por el Jefe de División Educación General a Secretario/a Regional Ministerial de Educación. Santiago de Chile.
- Proyectos de ley sobre reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas (1991 – 2013). Política Indígena. Recuperado de: <http://www.politicaindigena.org/pdf/Proyecto%20de%20Ley%20sobre%20Reconocimiento%20Constitucional%20de%20los%20Pueblos%20Indigenas%201991%20-%202013.pdf>
- Prada, R. (2014). “Epistemología pluralista”. En: Zambrana, A. (Ed.). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado plurinacional de Bolivia*. Cochabamba, FUNPROEIB Andes.
- Schmelkes, S. (2009). Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. Silva, M. (Comp.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 23-46.
- Mideplan. (2008). Segunda parte: Propuestas y recomendaciones para un nuevo trato entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad chilena. *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Editado por el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas.
- Smith, A. (1990). Nacionalismo e indigenismo: la búsqueda de un pasado auténtico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. 1(2), Julio-diciembre, Universidad de Tel Aviv, pp.1-22.
- Tedesco, J. (2002). La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento. *Educación para la sociedad del conocimiento: Aportes hacia una política de Estado*. Proyecto Agenda Uruguay. Montevideo, Ediciones Trilce, pp. 51–77.
- Tedesco J. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Imbernón, F. (Coord.). Barcelona, Editorial GRAÓ, pp. 47-62.

- Yampara, S. (2008). *Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?* Fundación Equitas, pp. 31-56.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Cómo citar este artículo:

Núñez, D. (2017): Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 72-94.

[ORCID iD: 0000-0002-1063-5195](#)

BIODATA:



Daniela Núñez Rosas

Coordinadora de Investigación Oficina de Equidad e Inclusión
Universidad de Chile, CHILE

E-mail: daniela.constanza.nuez@gmail.com

Antropóloga y candidata a Magíster en Estudios de Género y Cultura de la Universidad de Chile. Coordinadora de Investigación de la Oficina de Equidad e Inclusión perteneciente a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios de la Universidad de Chile.