

Daniel Mato
Coordinador

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior

Experiencias en América Latina



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Índice de la Publicación:

Prefacio

Ana Lucia Gazzola, Directora del IESALC..... 11

Presentación

Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina..... 15

Panorama regional

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.
Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.
Daniel Mato..... 23

Argentina

Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.
Estela Maris Valenzuela..... 83

Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján.
Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé..... 93

Bolivia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.
Julio A. Mallea Rada..... 107

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay.
José Luis Saavedra..... 115

Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO.
Freddy Delgado Burgoa..... 125

Brasil

Formação Indígena na Amazônia Brasileira.
Lucio Flores..... 139

Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Elias Januário e Fernando Selleri Silva..... 147

A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.
Fábiola Carvalho e Fábio Almeida de Carvalho..... 157

Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior.
Antonio Carlos de Souza Lima..... 167

A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior.
Renato Ferreira..... 177

Chile

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía..... 189

Teresa Durán, Marcelo Berho y Noelia Carrasco
Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros.
Jorge Iván Vergara y Luis Godoy S..... 199

Colombia

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas.
Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho..... 211

Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.
Guzmán Cáisamo Isarama y Laura García Castro..... 223

¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.
Axel Rojas..... 233

Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico.
Félix Suárez Reyes y Betty Ruth Lozano Lerma..... 243

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. Rubén Hernández Cassiani.....	255
---	-----

Ecuador

La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Luis Fernando Sarango.....	265
--	-----

La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Alejandro Mendoza Orellana.....	275
--	-----

Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Marcelo Farfán.....	285
--	-----

La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). Fernando García Serrano.....	297
---	-----

Guatemala

EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar Anabella Giracca.....	307
--	-----

Sobre la experiencia de Mayab´Nimatijob´al -Universidad Maya. Oscar Azmitia.....	317
---	-----

México

Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. Sylvia Schmelkes.....	329
---	-----

La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Andrés Fábregas Puig.....	339
---	-----

La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. Ernesto Guerra García.....	349
---	-----

La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Gunther Dietz.....	359
---	-----

Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk Guillermo Estrada.....	371
--	-----

Nicaragua

Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. Alta Suzzane Hooker Blandford.....	383
--	-----

La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. Pedro A. Chavarría Lezama.....	393
---	-----

Perú

La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Lucy Trapnell.....	403
--	-----

Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. María Cortez Mondragón.....	413
---	-----

Venezuela

Universidad Indígena de Venezuela. Esteban Emilio Mosonyi.....	427
---	-----

Experiencias de alcance regional

La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia Vicente Limachi Pérez.....	439
---	-----

La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Mario Yapu.....	449
--	-----

Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global. Sylvie Didou Aupetit.....	459
---	-----

Sobre los autores.....	469
-------------------------------	------------

DOS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN INTERCULTURALIDAD DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS ANDINOS DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT: APRENDIZAJES Y DESAFÍOS FUTUROS⁽¹⁾ (Chile)

Jorge Iván Vergara (*)

Luis Godoy S. (**)

A inicios de la década de 1990, el Estado chileno redefinió radicalmente su relación con las culturas indígenas del país. Por primera vez desde su conformación como nación independiente, reconoce la existencia y aporte de dichas culturas y asume la necesidad de implementar medidas de discriminación positiva que les permitan superar su histórica condición de marginación y exclusión. Así, con menores o mayores limitaciones, pone en práctica una política de carácter intercultural, la que no debe limitarse al campo de acción de las instituciones indigenistas sino que debe irse extendiendo al conjunto de la institucionalidad pública.

Como es lógico suponer, lo anterior requiere generar cambios en las orientaciones y formas de acción de las diferentes agencias estatales. Esto demanda formar a los profesionales y funcionarios públicos en temáticas interculturales. Complementariamente, los representantes indígenas deben adquirir los conocimientos e instrumentos adecuados para mejorar su acceso y capacidad de gestión de los recursos públicos destinados a sus pueblos.

Hasta ahora, las acciones al respecto se han concentrado en el ámbito educativo, comprendiendo tanto la formación de maestros interculturales bilingües como la introducción de programas y currículos de educación intercultural bilingüe (EIB) en escuelas básicas ubicadas en áreas de alta población indígena. Sin embargo, y por importante que sean ambas líneas de trabajo, es evidente que la formación en interculturalidad debe llegar a abarcar todos los aspectos e instituciones relacionados con las políticas interculturales, no tan solo las escuelas. Las iniciativas existentes son aún incipientes.

Una de las más interesantes y novedosas será tratada en este trabajo: el diseño e implementación de dos diplomados en interculturalidad por parte del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP) en las regiones de Arica-Parinacota, Tarapacá y Atacama y que contaron con el apoyo técnico y financiero de un organismo gubernamental, el “Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas - Orígenes” (en adelante: Programa Orígenes, Programa u Orígenes).

El trabajo consta de dos partes: la primera está dedicada a la descripción de los casos, considerando sus objetivos, su diseño y su implementación, para ofrecer luego un análisis comparativo de sus logros y deficiencias. En la segunda parte se discute el aporte de este tipo de programas formativos al cumplimiento de los objetivos de las políticas indigenistas. Al final, y a modo de conclusión, intentaremos señalar los aprendizajes que pueden hacer las universidades al desarrollar estos proyectos formativos e indicar algunas de las condiciones que deben cumplirse para que ellos sean posibles.

(*) Académico, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. jorge.vergara@unap.cl.

(**) Coordinador de Proyectos de Cooperación Internacional, Centro de Desarrollo Social, Universidad Técnica Metropolitana, Santiago de Chile.

(1) Agradecemos a Cristian Ortega, Secretario Ejecutivo del Instituto de Estudios Andinos, su colaboración en la elaboración del trabajo.

En Daniel Mato (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, 2008.

Datos descriptivos básicos

La primera experiencia formativa correspondió al “Diplomado de Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural” (en adelante diplomado de Pueblos Indígenas) y se llevó a cabo en las tres ciudades capitales de cada región: Arica, Iquique y Calama, con un cobertura de 50 en cada una de ellas. Los requisitos de ingreso eran los siguientes: a) trabajar en forma regular en alguna repartición pública de la región; b) tener formación técnica o profesional acreditada; c) desempeñar tareas relacionadas directa o indirectamente con población indígena; y d) contar con una carta de patrocinio del superior administrativo correspondiente (Secretario Ministerial, Director de Servicio o Jefe Provincial).

El cuerpo docente estaba constituido por once académicos de distintas disciplinas de las ciencias sociales (antropología, sociología, derecho e historia), la mayoría de ellos pertenecientes a la Universidad Arturo Prat; ninguno era indígena.

El diplomado tenía un sistema modular, con una duración de 6 meses, un régimen de clases de una semana al mes y un sistema curricular semi-rígido, en horario diurno y vespertino, con un total de 198 horas pedagógicas de 45 minutos cada una. Completar el plan de estudios conducía a la obtención de un Certificado y un Diploma otorgados por la UNAP y, por tanto, reconocidos por el Ministerio de Educación. Para ello, los alumnos debían aprobar la totalidad de los módulos impartidos (once módulos lectivos más un módulo destinado a la elaboración de un trabajo final) y haber asistido a un mínimo de 75% de las clases.

El segundo programa recibió el nombre de “Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena” (en adelante: diplomado en Planificación) y estuvo dirigido a dirigentes indígenas de las áreas territoriales de las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá donde concentra su acción el Programa Orígenes, todas ellas correspondientes a la etnia aymara, con un cupo original de 30 alumnos en cada una. Por tratarse de sectores rurales cuya cobertura territorial es menor a la de las comunas pertenecientes a cada Región, se establecieron veinte cupos adicionales para representantes de otras zonas, especialmente urbanas, los que fueron asignados por el propio Programa a través de la Unidad Ejecutora Zonal (UEZ) de Tarapacá, responsable directa de la supervisión de los proyectos, o de su Secretaría Ejecutiva Nacional.

La planta docente de este diplomado estuvo conformada por 8 académicos con formación en sociología, trabajo social e ingeniería comercial, la mayoría con grado de magíster o doctor, y especializados en educación, planificación o recursos humanos. Al igual que en el caso anterior, ninguno de ellos era indígena, aunque todos tenían con experiencia previa de trabajo en las áreas aymara o atacameña. Los requisitos de ingreso eran muy distintos a los del diplomado destinado a funcionarios públicos, consistiendo en: a) tener la calidad de indígena; b) ser dirigente o tener experiencia en cargos de representación en organizaciones étnicas; c) contar con una carta de patrocinio de la comunidad u organización correspondiente; y d) presentar un currículum vitae que abarcara los últimos 10 años.

El régimen de clases era quincenal, abarcando un total de 220 horas pedagógicas. Al igual que en el primer diplomado, el plan de estudios era conducente a la obtención de un certificado y diploma otorgados por la UNAP. Los alumnos debían aprobar los cinco módulos del programa, los tres primeros de carácter lectivo y los dos últimos dedicados respectivamente al diseño y a la elaboración de un trabajo final o tesina. Cada módulo tenía un mes de duración, sumando cinco meses en total. Nuevamente se debía cumplir con un mínimo de 75% de asistencia, pero no se exigían actividades adicionales de investigación como en el primer caso.

Objetivos y visiones orientadores de los diplomados. La interculturalidad como espacio de apropiación simbólica y conflictiva

Según dijimos, los diplomados fueron una iniciativa del Programa Orígenes. El objetivo principal de dicho programa es: “Mejorar de manera sostenible las condiciones de vida y promover el desarrollo con identidad de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche en el área rural, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y jurídico [...] en la I, II, VIII, IX y X regiones del país” (Faúndez, 2003: 6). Sus áreas de trabajo son cinco: salud, educación, cultura, desarrollo productivo y fortalecimiento institucional. Las cuatro primeras se implementan en coordinación con otros organismos gubernamentales, denominados “coejecutores”: los Ministerios de Salud y de Educación, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), respectivamente. El quinto componente es ejecutado exclusivamente por Orígenes y está orientado al mejoramiento de la gestión pública en materias indígenas dentro de sus espacios territoriales de intervención. El diplomado de Pueblos Indígenas, dirigido a profesionales del sector público, formó parte de esta línea de trabajo. Por su parte, el diplomado en Planificación para dirigentes indígenas pretendía mejorar la capacidad de gestión de las comunidades atendidas por Orígenes a través de la entrega de información y conocimientos sobre el acceso y administración de los instrumentos de inversión pública. Este aspecto es relevante para el Programa, que incluye la participación de las comunidades indígenas en todas sus líneas de acción.

De acuerdo a lo visto, se puede afirmar que, para el Programa Orígenes, la interculturalidad se relaciona fundamentalmente con el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y, secundariamente, con el desarrollo de su capital social y de sus capacidades de acceso y gestión a los recursos del Estado. Se asume que el cumplimiento de estas metas será el resultado de un proceso de cambios sostenido en el tiempo. El programa asume el papel de conductor principal de ellos, tanto de sus orientaciones como de su ejecución, aunque integran-do a las comunidades indígenas beneficiarias.

Muy distinta es la visión de los dirigentes aymaras y atacameños. Aunque de un modo generalmente no explícito, consideran la interculturalidad como un atributo propio del ser indígenas. Cualquier intervención o acción de otros a favor de la interculturalidad requiere, por tanto, su participación y/o supervisión. Ello se traduce en una autoafirmación de su cultura e identidad y los establece como quienes mejor pueden juzgar la menor o mayor aproximación de la realidad al concepto original de interculturalidad. Esto explica que su discurso público sea altamente autorreferido y aceptable sólo por quien ya comparte sus términos, teniendo una muy limitada capacidad de interpelación hacia otros sectores de la sociedad. El discurso estatal sobre la interculturalidad, en cambio, tiende a minimizar la problemática del poder y del conflicto, convirtiendo la definición y solución de las demandas indígenas en una cuestión básicamente vinculada con una adecuada planificación y gestión.

El instituto no comparte estos supuestos. En primer lugar, entiende la interculturalidad como una forma de relación entre dos o más culturas diferentes, no como un patrimonio exclusivo de alguna de ellas. No hay pueblos que sean por esencia interculturales, sólo sus prácticas y vínculos pueden considerarse tales si se basan en el reconocimiento mutuo y en la mayor igualdad posible entre las partes. Hacer propio el paradigma intercultural significa, pues, asumir una postura crítica sobre el conjunto de las relaciones entre los grupos culturalmente distintos al interior de una totalidad social dada.

La interculturalidad es lo contrario al atrincheramiento en la propia cultura y la generación de códigos rígidos para comunicarse y relacionarse entre los grupos, a la manera de ghettos separados

entre sí. Apunta al establecimiento de un horizonte común a las distintas culturas que les permita, a la vez, preservar lo fundamental de sus propias identidades lenguajes, religión, etc.

Por razones históricas y políticas muy atendibles, en Chile como en el resto de América Latina, las políticas interculturales han sido orientadas hacia pueblos indígenas, pero estos no son sus únicos destinatarios posibles. Dichas políticas pueden ser extendidas a toda colectividad que ha sido objeto de discriminación y exclusión en forma sistemática y continuada en el tiempo en razón de su cultura, religión o lengua; por ejemplo, en el caso chileno, los migrantes provenientes de los países andinos (Bolivia, Perú y Ecuador).

La visión estatal y la indígena coinciden en autodefinirse como el actor social más capaz de comprender y realizar la interculturalidad. Reducen la interculturalidad a ciertos aspectos, aquellos que son relevantes para su propio quehacer, pero pierden de vista el conjunto; así, por ejemplo, la eficiencia en la gestión se separa de la determinación democrática de los fines y objetivos. El Instituto, conforme a su carácter de centro académico, no pretende tomar partido a favor de una u otra perspectiva. Tampoco se coloca en la posición de detentar un saber superior que debe ser inculcado a los sujetos sociales, en este caso al Estado y a los pueblos indígenas. Más bien se asume como un facilitador del diálogo entre ambas partes, adoptando una mirada reflexiva y crítica de sus relaciones y su propio quehacer.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

La UNAP es una universidad pública, creada en 1985 como una entidad académica independiente y perteneciente al Consejo de Rectores de las universidades chilenas. Está dirigida por un Rector elegido a través de una votación en la que participan los estamentos directivos, docentes y auxiliares. Tiene a su cargo el constituir el equipo directivo en las áreas de docencia, planificación, investigación y finanzas, entre otras.

Por su parte, y según la reglamentación vigente desde su creación, en 1997, el Instituto de Estudios Andinos está dirigido por un directorio conformado por siete miembros, cinco de ellos pertenecientes a la universidad y dos externos. Los primeros corresponden a los Departamentos de Ciencias Sociales, Agricultura del Desierto, Educación y Derecho, más el Vicerrector Académico, la autoridad universitaria de la cual depende directamente el Instituto. La Sub-Dirección Norte de CONADI y el Consejo Nacional Aymara participan como miembros externos. El Directorio elige al Director (*ad honorem*) y al Secretario Ejecutivo del Instituto.

El instituto cuenta con un financiamiento directo de la UNAP equivalente a una jornada y media, además de gastos de operación, aporte para publicaciones y otros, pero la mayor parte de sus recursos los obtiene a partir de fondos públicos concursables, lo que restringe su marco de acción a los requerimientos y plazos establecidos por las instituciones otorgantes. Sin embargo, se le permite retener dos tercios de los gastos de administración de cada proyecto, con lo cual puede llevar a cabo iniciativas autónomas, especialmente en el área de edición de libros y revistas.

Breve historia de los diplomados

La realización de los diplomados por parte del Instituto fue posible gracias a la adjudicación de dos licitaciones públicas hechas por el Programa Orígenes. Según dijimos, el diplomado de Pueblos Indígenas consideraba llevar a cabo un estudio sobre la interacción entre las agencias estatales y los pueblos aymara y atacameño, cuyos resultados debían ser la base para definir sus contenidos y objetivos, orientados a superar las brechas y nudos problemáticos de dicha interacción. Sin embargo, la investigación requirió más tiempo del previsto y sólo pudo ser finalizada ya iniciado el diplomado,

cuyo diseño se hizo en forma independiente. Por su parte, el diplomado de dirigentes formaba parte del proyecto “Programa de formación técnica-profesional para representantes de territorio. Modalidad diplomado en planificación y gestión para el desarrollo indígena en la I región de Tarapacá” y no contemplaba actividades adicionales de investigación.

El ingreso a ambos programas formativos era gratuito lo que, sumado a la amplia difusión hecha en ambas regiones, generó un alto interés por participar de ellos y obligó a establecer un procedimiento que buscaba garantizar la equidad en la selección de los postulantes y asegurar que tuvieran real interés en el plan de estudios aunque, como veremos más adelante, en el caso del diplomado para los dirigentes, esto se logró solo parcialmente.

Las bases de licitación establecían sólo requerimientos generales en cuanto a los contenidos de los diplomados, lo que permitió al equipo del instituto incorporar muchas propuestas propias, aprovechando su experiencia de investigación, capacitación y extensión, además de sus relativamente estrechas relaciones con las organizaciones y comunidades indígenas de la zona andina, especialmente en la provincia de Iquique. Todo el proceso de diseño e implementación de los dos diplomados fue llevado a cabo en estrecha coordinación con la Unidad Ejecutora Zonal del Programa Orígenes de Tarapacá, responsable de supervisar y evaluar la ejecución de ambos diplomados. El alto grado de entendimiento y cooperación entre el instituto y el programa constituye una notable excepción respecto de otros proyectos, en los que la instancia pública asume un papel meramente administrativo y fiscalizador.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de los diplomados

El diplomado para funcionarios se desarrolló en torno a tres ejes temáticos, cada uno conteniendo tres o cuatro módulos. En el primero, “Pueblos indígenas en el norte de Chile”, se abordaron aspectos relativos a la historia y la cultura andinas. El segundo eje, “Estado y políticas indígenas”, se dedicó a analizar las políticas estatales hacia los pueblos indígenas así como las demandas de dichos pueblos. El último, “Interculturalidad en la gestión pública”, comprendió un conjunto amplio de temas relativos a la materia: prejuicio, etnocentrismo y discriminación étnica; criterios y modalidades de pertinencia intercultural; la participación indígena en la gestión pública y la resolución intercultural de conflictos. La aprobación del diplomado requería la elaboración de un trabajo final dentro del área de desempeño del funcionario: salud, educación o desarrollo productivo. Todos los módulos incorporaban metodologías mixtas, con clases expositivas y elaboración de trabajos cuyos contenidos fueran tratados en relación con los ámbitos de trabajo concretos de los profesionales participantes.

En lo que respecta a la cobertura, y dada la alta demanda que tuvo la iniciativa, alcanzándose la cifra de 231 postulantes, se acordó con la UEZ ampliar el número final de seleccionados a 213 alumnos. Debe destacarse la alta proporción de mujeres, equivalente a casi de dos tercios del total (64%), según lo muestra la tabla siguiente:

Tabla nº 1: Número de matriculados en el diplomado de Pueblos Indígenas según área territorial, género y total

Área territorial	Hombres	Mujeres	Total seleccionados
Arica	20	46	66
Iquique	26	48	74
Calama	31	42	73
Total	77	136	213

Fuente: Instituto de Estudios Andinos (2006a: 18).

En la selección de los alumnos se buscó también alcanzar una alta cobertura de servicios públicos, lo que se logró satisfactoriamente ya que participaron 20 en Arica, 22 en Iquique y 16 en Calama. Esto tenía por finalidad aumentar el impacto de intervención. No obstante el interés inicial y el rigor con que hizo la selección, hubo una importante cantidad de alumnos que no asistió a clases y otra que desertó con porcentajes muy bajos de asistencia, por lo que el número final de alumnos que aprobaron el programa llegó a un 70% del total, tal como se aprecia en la tabla n° 2:

Tabla n° 2: Número de alumnos que aprobaron el diplomado en Pueblos Indígenas según área territorial, género y total

Área territorial	Hombres	Mujeres	Total alumnos regulares
Arica	13	31	44
Iquique	19	34	53
Calama	23	36	59
Total	55	101	156

Fuente: Instituto de Estudios Andinos (2006a: 24)

Por su parte, el diplomado de dirigentes indígenas se organizó en cinco módulos. El primero, “Modelos de desarrollo y territorio”, estuvo dedicado al análisis de los distintos modelos de desarrollo, sus conceptos y aplicaciones; la definición y las características del desarrollo social, económico y local; el concepto indígena de territorio y comunidad y las experiencias en la implementación de planes de desarrollo territorial. En el segundo módulo, “Gestión, participación y administración del territorio”, se trataron temáticas relacionadas con liderazgo, participación ciudadana y dinámicas de relación entre actores; modelos de gestión y políticas públicas y de administración del territorio. El tercer módulo, “La planificación como instrumento de desarrollo local”, abordó la planificación como instrumento de desarrollo local y de la comunidad indígena. El cuarto y quinto módulos comprendían el diseño y elaboración de un trabajo final o tesina, consistente en un proyecto de desarrollo.

La cobertura inicial del diplomado era de 30 cupos para cada área territorial (Arica e Iquique), cifra que se amplió a 36 alumnos en Iquique y 46 en Arica, de los cuales aprobaron el diplomado 21 y 35 alumnos, respectivamente, según lo muestra la tabla n° 3:

Tabla n° 3: Número de alumnos inscritos y aprobados en el diplomado para Dirigentes Indígenas según área territorial, número y porcentaje

Área territorial	Alumnos inscritos	Alumnos aprobados	Porcentaje de aprobación
Arica	46	35	76%
Iquique	36	21	58%

Fuente: Instituto de Estudios Andinos (2006a: 18)

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Un primer obstáculo se relaciona con los tiempos de ejecución. El programa establecía entre sus requisitos el garantizar oportunidades de participación a todas las instituciones públicas y todas las organizaciones indígenas de las tres regiones. Ello demandó un enorme esfuerzo de difusión y coordinación. En el caso del diplomado para funcionarios se contactaron 56 servicios públicos; en el del diplomado para dirigentes se visitaron todas las comunas cubiertas

por el Programa y sus respectivas administraciones locales, además de otras 30 localidades de población indígena. Dada la duración de los proyectos según las bases: cinco meses el de funcionarios y seis el de dirigentes, se contó con tan solo un mes para la planificación de la difusión y el diseño de los planes y programas, lo que obligó a reducir los niveles de exigencia normales de un programa académico.

Un segundo problema fueron los requisitos de aprobación. Un 30% de los dirigentes no logró cumplir con los requerimientos, lo que puede explicarse en parte por su baja formación y experiencia académicas, pero también por su irregularidad en la asistencia. En efecto, aunque uno de los requisitos de ingreso era acreditar estudios y la mayoría de los dirigentes habían participado como alumnos en cursos de capacitación, hubo un importante grado de inasistencia. Ello guardó también relación con su estatus como dirigentes: la mayor parte de quienes ocupaban posiciones jerárquicas altas no aprobaron el diplomado, especialmente en Iquique, lo que generó un problema adicional. Las bases técnicas del proyecto establecían que el número de aprobados debía ser igual al de inscritos, o sea, no consideraban deserciones ni reprobaciones. El hecho de que la cifra de aprobación fuese menor a la de alumnos matriculados, situación completamente normal en cualquier curso universitario, significaba en la práctica un incumplimiento de las bases y, por tanto, un desempeño menor al esperado por parte del Instituto y del programa mismo. La situación se resolvió parcialmente introduciendo una modificación de las bases técnicas en cuanto al producto esperado.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

En lo referente al diplomado de pueblos indígenas, podemos señalar que los resultados fueron óptimos en cuanto a la sensibilización y entrega de conocimientos sobre los pueblos indígenas de la zona andina de Chile. No ocurrió lo mismo en relación con el objetivo de contribuir a la modificación de las prácticas de interacción de los funcionarios para con los indígenas. De acuerdo a lo señalado, antes del inicio de las clases, era necesario realizar un estudio sobre la relación entre las instituciones públicas y los pueblos indígenas en el área aymara y atacameña. Se partía del supuesto de que los antecedentes obtenidos permitirían detectar las falencias y obstáculos existentes en relación a los requerimientos de la actual política intercultural o del “nuevo trato”, aunque el programa no proporcionó pautas claras para hacer dicha evaluación. Se daba por hecho que el sólo conocimiento de cómo se comporta un fenómeno es una condición suficiente para determinar sus carencias y, luego, en base a ellas, poder definir contenidos formativos adecuados para generar los cambios necesarios.

Se debe considerar que no existen experiencias anteriores en este ámbito y que tampoco se han elaborado modelos curriculares apropiados al objetivo indicado. Para lograr cambios a nivel de las conductas no basta con la entrega de conocimientos e información; se requiere abordar las actitudes, las jerarquías sociales y los conflictos. La intervención debería ser de mediano o largo plazo y no una acción puntual y de corta duración como el diplomado. Por todo ello, se puede concluir que las exigencias del programa en este ámbito eran poco realistas y que faltó una pauta que identificara los cambios esperados y algunas estrategias adecuadas para su logro. El instituto tampoco contaba con los conocimientos necesarios para elaborarla. Su experiencia en formación intercultural se ha concentrado predominantemente en el ámbito escolar y en el campo de la educación intercultural bilingüe y no se ha hecho un seguimiento de las experiencias realizadas que permita saber qué metodologías pueden ser efectivas para producir transformaciones a nivel de las prácticas. Asimismo, al darle al programa de forma-

ción un carácter académico, se utilizaron las formas tradicionales de enseñanza universitaria, en muchos aspectos no muy diferente a las de la educación escolar.

Asimismo, por la forma en que se definió su cobertura, se puede afirmar que el programa esperaba que los profesionales asistentes al diplomado se convirtieran en agentes difusores y activadores de cambio dentro de sus espacios de trabajo. Muchas experiencias anteriores, incluso del propio instituto, muestran que este supuesto es erróneo, entre otras razones porque la persona que ha recibido la capacitación la asume como un patrimonio personal que lo distingue de los demás colegas. Lo que es más importante, la generación de cambios dentro de una organización conlleva la modificación de las relaciones sociales existentes dentro de ella; entre otros aspectos, de sus jerarquías, formas de comunicación y procesos de toma de decisiones. Esto escapa a la capacidad de influencia de un individuo y choca con la rigidez de la estructura burocrática del aparato público.

No obstante lo anterior, hubo varios casos en que dos o más personas de una misma dependencia asistieron al diplomado, lo que incrementa en cualitativamente la posibilidad de que se den cambios en su interior, especialmente si se trata de reparticiones pequeñas o que tienen un importante grado de autonomía dentro de la estructura mayor. Igualmente importante de considerar es el hecho de que varias de las instituciones públicas que estuvieron representadas habían comenzado a incorporar la temática intercultural dentro de su quehacer, lo que complementa o refuerza el aporte del diplomado.

En lo que refiere al diplomado de planificación, y desde la perspectiva del Estado o de la planificación social, en general, puede parecer evidente la necesidad de que los dirigentes indígenas adquieran conocimientos, metodologías e instrumentos que mejoren su acceso a los recursos públicos y su capacidad de gestión. Sin embargo, los porcentajes relativamente altos de reprobación (34% en Arica y 42% en Iquique) sugieren que sólo una parte de ellos tiene real interés en mejorar su formación en estas materias.

Conclusiones sobre el aporte de los programas formativos en interculturalidad a las universidades

La experiencia de diseño e implementación de los diplomados permite formular algunas conclusiones importantes sobre los procesos de aprendizaje en materia de interculturalidad en el contexto aymara y atacameño en el Norte Grande de Chile. En primer lugar, se puede extraer una lección positiva respecto del papel que pueden cumplir las universidades, sobre todo las regionales, en la formación y capacitación en este ámbito. Iniciativas como las descritas pueden contribuir a que los centros académicos integren distintas áreas del conocimiento (pedagogía, antropología, historia, etc.) y los reorienten en términos prácticos, o sea, acorde a la experiencia. Idealmente hablando, el docente o investigador participante debe hacer un esfuerzo de adecuación de sus conocimientos a las necesidades concretas de las personas e instituciones a quienes se está formando, obligándose a modificar sus prácticas docentes habituales. Además, el integrarse a equipos interdisciplinarios le exige asumir formas nuevas de trabajo y estimula el aprendizaje mutuo.

En segundo término, al tomar parte en este tipo de programas formativos, las universidades pueden desarrollar capacidades de gestión distinta y más exigentes en ciertos aspectos que las normales de la docencia y la investigación académicas; por ejemplo, en términos de plazos. Al mismo tiempo, pueden adquirir habilidades prácticas de comunicación y negociación con instituciones y personas ajenas al mundo académico o que no se desempeñan en él. Dicho en términos muy simples, las casas de estudio superiores se ven obligadas a romper su tendencia general al aislamiento, a mirar hacia fuera y a conocer el entorno social con que conviven.

Sin embargo, experiencias como las descritas sólo pueden constituirse en reales procesos de aprendizaje si las universidades mantienen altos estándares de calidad y se preocupan de que las decisiones de índole académica sean de su exclusiva competencia. Por ser entidades sin filiación política y en las que rige una gran libertad intelectual, están en mejores condiciones de garantizar su independencia que otro tipo de organizaciones (especialmente, las consultoras). No menos importante es que la gestión en este ámbito no se separe del trabajo académico, lo que resulta en un detrimento de la calidad y en que los aprendizajes hechos no sean integrados a la docencia y la investigación académicos.

Finalmente, se debe recalcar la necesidad de que se dé un diálogo efectivo entre las instituciones gubernamentales y las universidades que llevan a cabo los proyectos de formación. El rol altamente directivo del Estado debiera ser objeto de una revisión que, cautelando el buen uso de los recursos públicos, incorpore los conocimientos y capacidades de las instituciones de educación superior y permita acoger sus sugerencias y críticas y, lo más importante, genere procesos de mutuo aprendizaje entre ambas instancias.

Referencias bibliográficas

- Faúndez, Alejandra (2003) *Aportes del sistema de información y monitoreo del Programa Orígenes*. Santiago: Programa Integral de Desarrollo Indígena – Orígenes, Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile.
- Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat (2006a) Informe Final Diplomado Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural - Programa Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los Funcionarios Públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los Programas y/o Intervenciones de Gobierno para con los Pueblos Indígenas de la I y II Región. Trabajo no publicado. Iquique: Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat (2006b) Informe Final Estudio de las Interacciones entre Agentes Estatales y Étnicos Aymaras y Atacameños en el Norte de Chile - Programa Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los Funcionarios Públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los Programas y/o Intervenciones de Gobierno para con los Pueblos Indígenas de la I y II Región. Trabajo no publicado. Iquique: Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Ministerio de Planificación y Cooperación, División Jurídica (2004a) Bases de Licitación Pública “Capacitación y estudio para la modificación de las prácticas laborales de los Funcionarios Públicos, destinada a mejorar la pertinencia cultural de los Programas y/o Intervenciones de Gobierno para con los pueblos indígenas de la I y II Región”. Santiago: MIDEPLAN.
- Ministerio de Planificación y Cooperación, División Jurídica (2004b) Bases de Licitación Pública “Programa de Formación Técnica Profesional para representantes de Territorio. Modalidad Diplomado en Planificación y Gestión para el Desarrollo Indígena en la I Región de Tarapacá”. Santiago: MIDEPLAN.