

ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, CHILE. APRECIACIÓN DEL PROYECTO THAKHI

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ*
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

INTRODUCCIÓN¹

Uno de los desafíos que enfrentan las sociedades, las universidades y las propias comunidades indígenas es lograr que amplios sectores de estudiantes indígenas ejerzan el derecho pleno a la educación y, en particular, al acceso y permanencia en la educación superior. Se trata de una situación general de inequidad, de discriminación y de desventaja que —por razones estructurales de hegemonía sociocultural y desigualdad económico-política— exige soluciones y estrategias de corto, mediano y largo plazo.

Frente a la marginalización de la población indígena en general, a las bajas posibilidades de salir de la pobreza y a la desigualdad en el sistema de la educación superior de Chile, emerge un enorme reto que está siendo asumido paulatinamente por instituciones globales, nacionales y locales, las cuales necesitan diseñar una metodología innovadora y congruente con los objetivos y necesidades de las poblaciones indígenas.

* hmc@xanum.uam.mx

¹ Versión resumida del Informe técnico presentado al proyecto Thakhi, Programa Pathways to Higher Education, Fundación Ford, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile, enero de 2007.

La Universidad de Tarapacá de Arica (UTA) —a través del proyecto Thakhi— se ha incorporado a un programa global iniciado en 2001, denominado *Pathways to Higher Education* que promueve la Fundación Ford en 130 instituciones y en 20 países, a partir de una matriz de estrategias e indicadores generalizados (Fundación Ford, 2006). La inserción de UTA en este proyecto puede tener un gran impacto en su vocación de “universidad bifronteriza, desértica, costera, andina y con una cultura milenaria” (UTA, 2005) y puede poner en un punto muy destacado su responsabilidad histórica hacia la cohorte de jóvenes aymaras que constituyen 14.5 por ciento de su matrícula actual (UTA, 2005).

El plan específico del proyecto Thakhi tiende a conseguir mejoras en la equidad y en la extensión de la oferta educativa de la Universidad de Tarapacá en el norte de Chile y en el ámbito trinacional andino, por efecto de una mayor participación de la población indígena. En particular, ha dedicado atención específica al programa de becas a una cantidad creciente de estudiantes aymaras —en mayor medida— y de otros orígenes etnolingüísticos del país y de la región plurinacional que constituye el área de influencia de la Universidad de Tarapacá.

La propuesta Thakhi se suma a los esfuerzos de autoridades y académicos de la Universidad de Tarapacá por diseñar y ejecutar una serie de acciones de apoyo a estudiantes de filiaciones etnolingüísticas diversas, con el fin de que se superen las barreras que encuentran los estudiantes indígenas que logran acceder y egresar de la educación superior.

El proyecto Thakhi ha identificado cuatro factores socioeconómicos y educativos como principales barreras para alcanzar y cursar plenamente la educación universitaria:

1. El financiamiento familiar insuficiente impide que muchos estudiantes indígenas potenciales ingresen a la educación superior que se ofrece en el norte de Chile:

Nuestros estudiantes son mayoritariamente de la Primera Región [...] de éstos el 76 por ciento recibe financiamiento para cancelar sus aranceles y la mayoría se ubica en los quintiles I y II de ingresos. Por lo anterior, para nuestros estudiantes la Universidad representa una oportunidad para rom-

per los círculos de pobreza al momento de obtener su título profesional. (UTA, Plan de desarrollo estratégico 2006-2010).

2. La preparación ofrecida en la educación básica y secundaria en áreas rurales y urbanas limita —desde aspectos cognitivos hasta ideológicos y comunicativos— el acceso de estudiantes indígenas jóvenes que tienen la expectativa personal y familiar de acceder a la educación universitaria.
3. La distribución geográfica irregular de las comunidades indígenas plantea problemas de distancia, transportación, comunicación y de servicios, creando barreras económicas a los estudiantes potenciales de la universidad.
4. Finalmente, el grado de información y conocimiento de la oferta y de la gestión de admisión a la educación superior es bajo en las comunidades indígenas, lo que también limita la demanda de potenciales estudiantes.

Sobre la base de informaciones no exhaustivas, se sabe que las comunidades y organizaciones indígenas valoran positivamente la otorgación de becas a sus estudiantes. También se percibe que este apoyo financiero soluciona limitaciones, pero no resuelve todos los costos implicados en la estancia de cinco años en la universidad. El resultado de esta percepción es que las medidas emprendidas hasta la fecha podrían aumentar su impacto y eficacia si mostraran mayor compatibilidad con las prácticas sociales y culturales de la población indígena.

En este primer ciclo de operación del proyecto, la Universidad de Tarapacá ha mostrado que posee la organización, recursos humanos e infraestructura para asistir a estudiantes indígenas en el acceso y adecuado desempeño en la educación universitaria mediante tutorías, campañas de información y ayuda académicas.

El proyecto Thakhi, en síntesis, propone un plan de acción que consiste en la intensificación de cuatro líneas de acción:

1. Apoyos económicos y materiales para sostener el proceso de escolarización presencial de estudiantes indígenas de la Universidad de Tarapacá.

2. Recuperación e intercambio de experiencias interculturales de apoyo a estudiantes indígenas con otras universidades nacionales y extranjeras.
3. Reformas curriculares y didácticas en la formación profesional de la Universidad de Tarapacá, en sus diversas áreas académicas.
4. Formación de acervos de información y conocimiento sobre las poblaciones indígenas, la diversidad lingüística y cultura y los fenómenos multiculturales contemporáneos para desplegar mecanismos más amplios de comunicación e inducción en la comunidad universitaria y regional.

A partir de las observaciones y testimonios logrados en la breve estancia en la Universidad de Tarapacá, se estima recomendable que el proyecto Thakhi planee el futuro inmediato en dos direcciones. Una consistiría en el enriquecimiento del concepto de acciones afirmativas, con el fin de que abarque actividades que tengan un efecto de retorno y beneficio en las comunidades y familias indígenas de origen. La segunda dirección focalizaría los esfuerzos en el desarrollo de una lógica eficiente de implementación, de modo que adquiera el carácter de aprendizaje institucional para la Universidad, en el sentido de que debiera asumir esta función solidaria hacia los estudiantes indígenas de manera permanente, más allá de la duración del programa Pathways to Higher Education.

CONTEXTUALIZACIÓN ESCOLAR, SOCIOLINGÜÍSTICA Y CULTURAL DEL PROYECTO THAKHI

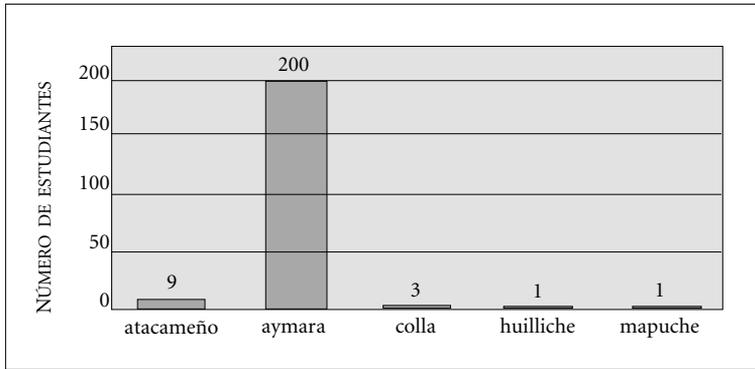
Breve perfil de los estudiantes indígenas matriculados en la Universidad de Tarapacá, Chile

La Universidad de Tarapacá ha identificado 1 016 alumnos de ascendencia indígena dentro del total de su población estudiantil, que asciende en 7 013 personas en el ciclo académico 2006. Se trata de un notable porcentaje de acceso a la educación universitaria, puesto que supera, por ejemplo, las proporciones que mostraron en 2004 todas las universidades mexicanas que participaron en el programa Pathways to Higher Education, financiado por la

Fundación Ford (World Bank, 2005).² En diversos sentidos, esta mayor cobertura le da a la Universidad una responsabilidad muy específica, en el sentido de que deberá crear mejores condiciones de permanencia y de logro en una formación profesional para un sector numeroso y próximo de la población estudiantil.

Los becarios actuales de ascendencia indígena suman en el ciclo escolar 2006 la cantidad de 137 alumnos, lo que equivale aproximadamente a 13 por ciento del total de alumnos de origen indígena.

Gráfica 1. Filiación etnolingüística de postulantes a beca indígena



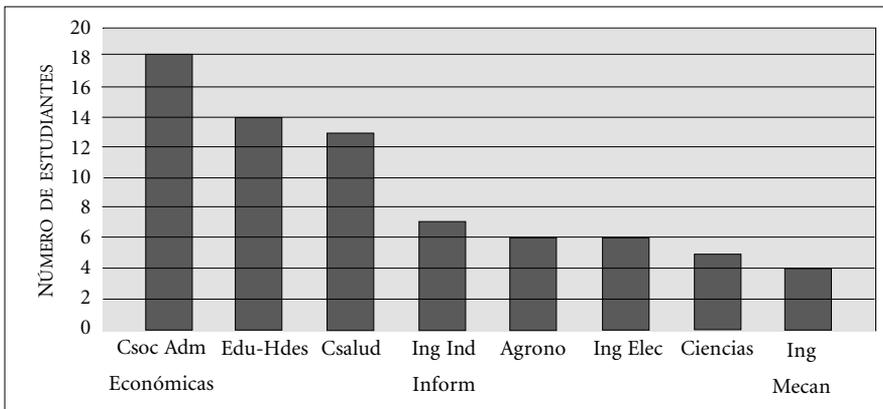
Como característica importante, cabe señalar que la filiación etnolingüística de los postulantes al beneficio de la beca indígena refleja el patrón de composición etnolingüística de toda la Primera Región: presencia claramente mayoritaria de la población aymara. Con el fin de respetar las políticas públicas que ha establecido el Estado de Chile desde 1993, la Universidad de Tarapacá deberá promover un enfoque amplio y plural —no particularizado en el pueblo aymara— sobre la diversidad lingüística y cultural de su población estudiantil. Pero, al mismo tiempo, priorizar el diseño y ejecución de acciones de apoyo a la promoción, enseñanza y aumento de estatus y

² Se trata de la Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Autónoma del estado de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, Universidad Veracruzana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Estudios Superiores del estado de Sonora, Universidad de Guadalajara y Universidad de Quintana Roo (*cf.* World Bank, 2005).

funcionalidad de la lengua y cultura aymara, puesto que la mayoría del universo escolar —incluyendo todos los niveles educativos— se concentran en las ciudades de Arica e Iquique.

Por su parte, los estudiantes con el beneficio de la llamada ‘beca indígena’ cursan estudios en todas las facultades, con predominio en las Ciencias Sociales, Administrativas y Económicas, seguida de Ciencias de la Salud y de Educación-Humanidades. Por tanto, las acciones de apoyo académico que se establezcan deben considerar el desarrollo y consolidación, tanto de competencias académicas generales como disciplinario-profesionales.

Gráfica 2. Programa beca indígena 2006. Becarios aymaras Universidad de Tarapacá



Fuente: Dirección de Asuntos Estudiantiles, Universidad de Tarapacá, 2006

Debido a que no se cuenta en la actualidad con bases de información sólidas acerca del perfil lingüístico, identitario y sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad de Tarapacá, no es del todo segura la predicción de que la situación de estos estudiantes es un fiel reflejo del panorama sociocultural, lingüístico, educacional y económico que prevalece en las comunidades urbanas y rurales de población indígena en la Primera Región. Tampoco se cuenta con mediciones de proficiencia en los casos de bilingüismo, ni de evidencias sobre las desventajas cognitivas de los estudiantes. No obstante —mientras se subsana el déficit de conocimientos sobre los estudiantes indígenas—, a simple vista, cabe operar con la estimación de que los estudiantes en cuestión son una expresión de la situación vulnerable en la

que se encuentran tanto la lengua como la cultura aymara en esta región de Chile, lo que justifica plenamente la puesta en práctica de una serie de intervenciones tendientes a recuperar el status y la funcionalidad del idioma y las prácticas culturales aymaras en todos los dominios sociales.

Vale la pena advertir que el desconocimiento de los perfiles lingüísticos, cognitivos y actitudinales favorece la presunción generalizada de que los estudiantes indígenas, becarios o no, enfrentan obstáculos académicos, motivacionales, cognitivos y comunicativos atribuibles a su condición de indígenas. Al respecto, cabe recordar que la investigación ha sido mucho más demostrativa en niños indígenas pequeños que cursan los ciclos educativos de preprimaria y educación primaria. Para el caso de la educación superior, se carece de evidencias y de muchos antecedentes para sostener esta idea. Con este supuesto opera todo el programa Pathways to Higher Education. Al proyecto Thakhi corresponde, en consecuencia, realizar estudios diagnósticos rigurosos y específicos de la cohorte de estudiantes indígenas becarios, al menos.

En un taller destinado a identificar las prioridades de las acciones que debe realizar la Universidad de Tarapacá, los estudiantes aymaras participantes propusieron tres líneas de trabajo: Primero, la sensibilización sobre la alteridad o el aumento de aceptación de la diversidad para afirmar la identidad de los jóvenes y pobladores aymaras. Segundo, la inserción permanente de la problemática indígena en el proceso académico de formación que ofrece la Universidad, con fin de transmitir un impacto de mejor conocimiento y mayor interés por la identidad y cultura aymaras. Y tercero, la puesta en marcha de mecanismos de comunicación y de inducción con el fin de abrir las condiciones sociales y políticas acerca de los pueblos indígenas en la Región y en el país.

Resulta muy significativo que las tres prioridades marcadas por los estudiantes aymaras reflejan la necesidad de reconstruir la identidad étnica con mayores valores de reconocimiento y lealtad, en el marco de una relación abierta, respetuosa con los sectores no indígenas. Este fenómeno reflexivo debe tenerse en cuenta en una investigación científica de largo aliento, puesto que los factores subjetivos —no considerados en la otorgación de las becas indígenas— remiten a la tarea de construir un *ethos* cultural de apertura cotidiana en todas las actividades de la Universidad de Tarapacá.

Panorama de la población indígena de la Primera Región

Aspectos demográficos

Es bastante heterogénea la distribución de la población indígena chilena según su filiación etnolingüística. En primer lugar, sobresale la presencia predominante del pueblo mapuche, la que en el censo de 2002 constituyó 87.3 por ciento del total de la población que admitió pertenecer a alguna etnia. En una proporción mucho menor, se encuentra la población aymara con 7 por ciento y la población de ascendencia atacameña o kunza con 3 por ciento. El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe), suman en conjunto 2.7 por ciento (INE y Programa Orígenes, 2005).

El cuadro 1 muestra además que la relación cuantitativa entre la población indígena y de la población total es bastante variada en las regiones. En la Primera Región, la población de ascendencia indígena alcanza 11.5 por ciento, proporción bastante mayor al promedio nacional (4.6 por ciento) (INE y Programa Orígenes, 2005).

La población indígena originaria de la región de Tarapacá corresponde principalmente a la filiación etnolingüística aymara, y en mucho menor grado a la población de origen quechua. También residen en la región personas que responden a las filiaciones étnicas mapuche, colla, rapanui y atacameña, cuyos territorios ancestrales no se localizan en la Primera Región, y que suelen habitar en las áreas urbanas, formando parte del complejo fenómeno de migración interna en la zona norte de Chile.

Las comunidades aymaras se concentran en su mayoría en las zonas de la precordillera andina y alta cordillera. En zonas de valles bajos o de oasis, aunque se observa un aumento notable de la población no indígena que puede llegar a reemplazar, progresivamente, a la población indígena (*cfr.* MINEDUC y OEI, 2006).

CUADRO 1: CANTIDAD DE POBLACIÓN INDÍGENA EN CHILE

Pueblo indígena	Población censada
Alcalufe	2 622
Atacameño	21 015
Aymara	48 501
Colla	3 108
Mapuche	604 349
Quechua	6 175
Rapanui	4 647
Yámama	1 685
Población indígena	692 192
Población no indígena	14 424 243
Población país	15 116 435
PI/PT (%)	4.6

Fuente: INE y Programa Orígenes (2005)

Las comunidades aymaras se concentran en su mayoría en las zonas de la precordillera andina y alta cordillera. En zonas de valles bajos o de oasis, aunque se observa un aumento notable de la población no indígena que puede llegar a reemplazar, progresivamente, a la población indígena (*cf.* MINEDUC y OEI, 2006).

Estructura etárea de la población aymara

El Censo de 2002 señala que los grupos de edad menores a los 30 años constituyen 35 por ciento del total de la población de ascendencia aymara censada. Esto permite pronosticar una demanda alta y creciente de escolarización en todos los niveles educativos en los años siguientes.

No sorprendería, en consecuencia, que aumente la demanda y el ingreso de estudiantes de origen aymara a la Universidad de Tarapacá, lo que implicará una mayor presión sobre la cobertura y calidad de los apoyos financieros

y académicos destinados a esta población estudiantil. Y también planteará la necesidad de que la Universidad anticipe esta demanda potencial y, muy especialmente, conozca los antecedentes y el tipo de preparación que reciben estos alumnos en la educación preprimaria, básica y media.

Las estadísticas sobre pueblos indígenas que elaboraron INE y Orígenes (2005) indican que la enorme mayoría de la población indígena con diversos niveles de escolaridad (81 por ciento) se concentra en Arica e Iquique, principalmente. Un total de 3 758 personas de ascendencia indígena poseen estudios universitarios, de los cuales Arica aporta 2 336 e Iquique 1 132. En un nivel mucho menor, Pozo Almonte aporta 71 universitarios y Pica, 68. Es de resaltar entonces que la matrícula actual de la Universidad de Tarapacá incluye 1 016 estudiantes indígenas, cantidad que representa 27 por ciento de las personas con estudios universitarios de la Primera Región.

Se puede afirmar, en consecuencia, que la población aymara de la Primera Región es joven y, por ende, es un factor de demanda creciente de educación superior. Si se considera que la educación media y la educación universitaria constituyen mecanismos muy importantes de movilidad social y laboral, se puede concluir que aún es minoritario el ingreso al sistema educativo y que se han reducido muy lentamente en la Primera Región las condiciones de inequidad para los indígenas.

Características educacionales de la población indígena

Existe un claro consenso en torno de la importancia que ha tenido la Ley indígena de 1993 en la consolidación de una propuesta educativa específica para los pueblos indígenas de Chile. De hecho, el programa oficial Orígenes y el enfoque intercultural bilingüe han tenido una fuerte intervención para que se introduzcan en la educación nacional tres ejes articuladores:

1. Mejorar la calidad de la Educación, mediante la contextualización de los Planes y Programas de estudio a las particularidades culturales de los pueblos indígenas.
2. Fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico.

3. Favorecer la participación de las comunidades en el proceso de formación de los niños y niñas que asisten a los establecimientos focalizados por el programa, fortaleciendo estrategias de vinculación con los docentes y directivos, para trabajar en conjunto la incorporación del conocimiento indígena al currículo, gestión pedagógica, metodologías y evaluación. (MINEDUC y OEI, 2006)

Una evaluación reciente del programa Orígenes en la Primera Región reporta que tanto los profesores como los apoderados asumen que la educación intercultural constituye una posible ampliación de las opciones laborales para los jóvenes aymaras. Asimismo, el aprendizaje de la lengua se percibe como una posible herramienta para insertarse profesionalmente al desarrollo turístico de la zona, sobre el cual se depositan fuertes esperanzas como posible sustituto de la agricultura hacia el futuro (MINEDUC y OEI, 2006).

Se identifican dos condiciones para que se satisfagan las expectativas de los ciudadanos aymaras en torno de la educación intercultural. Una es el factor ideológico de pluralidad y reconocimiento. Y otra es la calidad de los aprendizajes destinada a favorecer la integración social, como resulta patente en los siguientes testimonios:

Antes para nosotros la lengua aymara era una lengua muerta, claro, nos gustaban los bailes, algunas cosas, pero valorarla así como lo estamos haciendo ahora y lo que significa para el aprendizaje de los niños sí hemos cambiado y se ha roto una barrera y con los apoderados también porque antes ellos era reacios a reconocer incluso que eran aymara y de hablar su lengua, pero ahora es distinto sobre todo si nosotros lo decimos, si saludamos en aymara, los mismos niños le van dando importancia a sus costumbres, a su lengua, a su cultura. (Profesora)

Mis hijas se sentían bien ofendidas, cada vez venia la más chiquitita diciendo, 'es que me pegó, me dijo boliviana porque soy negra' y siempre venia llorando. (Asesora cultural)

Mi hijo no quiere nada con la cultura me dice: 'a mí de los aymara no me hablen porque no existen' el dice: 'yo soy chileno'. A mí en realidad me da

un poco de dolor, un poco de rabia pero bueno es el pensamiento de ellos y ese es el pensamiento que yo tenía antes. (Apoderado)

Se ha reducido la discriminación en un 90 %. (Directora, *apud* MINEDUC y OEI, 2006).

Como se puede apreciar, los procesos valóricos en torno de la identidad etnolingüística pasan por un proceso de conflicto de conciencia, que no se ha superado todavía.

El mismo informe al que hago referencia resalta con énfasis que los principales obstáculos en la implementación de esta reforma educacional se vinculan con la gestión de las instituciones públicas que tienen responsabilidad con la población indígena chilena. Prácticamente en todos los centros educativos tiene especial relevancia la gestión del director y su compromiso con el programa de educación intercultural. Pero esta dificultad también involucra al municipio u otras fuerzas políticas en la marcha de la escuela, los lineamientos del Ministerio y el modo como estos son procesados a nivel local.

Otro factor adverso es que los profesores no son de ascendencia indígena en un porcentaje mayoritario, no hablan la lengua aymara y tienen escaso conocimiento de la cultura indígena. Muchos de estos profesores no logran crear lazos firmes con la comunidad en la cual ejercen.³

Pese a las condiciones adversas mencionadas, la escuela intercultural de la Primera Región ha logrado despertar interés e identificación por las expresiones culturales indígenas en las familias. También ha contribuido a elevar la autoestima de los niños. El alcance que tenga la educación intercultural bilingüe en el futuro dependerá en gran medida del modo en que la comunidad se relacione con sus propias prácticas ancestrales y el papel que ésta le asigne a la escuela en ese campo:

³ Suelen habitar en viviendas especiales alrededor de la escuela, algunos sin familia y emigran todos los fines de semana a la ciudad para convivir con los suyos. Por lo general, el mayor incentivo para permanecer en el interior son las condiciones laborales, específicamente el sueldo, con el que cuentan en las escuelas del interior (*cf.* MINEDUC y OEI, 2006).

Es que en la universidad se da la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe. Además de que hoy día como que se quieren reconocer a los pueblos originarios, entonces se dice que hay que rescatar la lengua porque hay plata, para qué estamos con cosas, hay plata y acá quieren que las personas de nuevo retomen la lengua, yo pienso que porque hay recursos ahora le dan tanto para que no pierdan su identidad, más que nada eso, porque yo pienso y no es que sea negativa sino que pienso que ya, que mi hijo aprenda aymara pero para él como conocimiento pero nada más, porque yo digo si él va a ir a la universidad ¿de qué le va a servir?, porque con el hecho de que él sea aymara no le van a dar un mayor puntaje. (Apoderado aymara, tomado de MINEDUC y OEI, 2006)

Por otra parte, si bien el país ha experimentado avances en materia de educación que se expresan también en una creciente incorporación de la mujer al proceso de escolarización, ésta aún presenta desigualdades para los pueblos indígenas.

Un aspecto significativo a este respecto es que del total de mujeres analfabetas del país, 10.5 por ciento corresponde a mujeres indígenas, dato no menor si se considera el volumen de mujeres que posee cada una de las poblaciones. Dicho de otra forma, en Chile hay 274 345 mujeres de diez años y más que son analfabetas, de las cuales 28 830 son indígenas.

CUADRO 2. TASAS DE ANALFABETISMO, SEGÚN GÉNERO

	Hombres	Mujeres	Total
Población aymara	3.2	8.0	4.8
Población indígena país	6.5	10.0	8.2
Población no indígena	4.1	4.0	4.0
Población total	4.2	4.2	4.2

Los datos muestran algunos logros educativos. A medida que aumenta la edad, aumenta también la tasa de analfabetismo tanto de indígenas como de no indígenas. Sin embargo, el ritmo entre unos y otros es desigual. Al comparar a los analfabetos de 50 años y más de las poblaciones menciona-

das, se observa que la diferencia entre ambas es de 15.3 puntos porcentuales lo que indica que proporcionalmente los indígenas de ese rango etáreo son más analfabetos que los no indígenas, sin embargo, en el grupo etáreo entre 15 y 25 años, la brecha disminuye entregando un diferencial de sólo 0.6 puntos porcentuales, siendo siempre los indígenas más analfabetos.

En este marco de información, persisten claras diferencias en el logro de niveles educacionales de los indígenas en comparación con los no indígenas. Mientras que la franja etárea de población indígena de 5 años y más sin instrucción refleja 5.6 por ciento, los no indígenas muestran sólo 2.5 por ciento. Es interesante observar la elevada proporción de indígenas que llegan sólo al nivel de educación básica, especialmente si se compara con los no indígenas (51.6 por ciento y 40 por ciento, respectivamente). La educación básica es el principal logro en los sectores rurales. La educación media pareciera ser la barrera para los indígenas: sólo 29.8 por ciento logra alcanzar la educación media, en comparación con 36.3 por ciento de los no indígenas. En el ámbito nacional, baja la proporción de indígenas que acceden a la educación superior (7.9 por ciento), casi la mitad de lo que logra la población no indígena (16.8 por ciento). En cambio, en la Primera Región, 13.9 por ciento de la población indígena accede a la educación superior (*cf.* INE y Orígenes, 2005).

El contraste marcado entre la baja cantidad de personas que tiene acceso a la educación técnica y universitaria y el alto porcentaje de estudiantes que acceden a la educación básica y media, sugiere el hecho de que —al igual que otros sectores de la sociedad chilena— existe una barrera estructural en el proceso de ascenso social y profesional. Al respecto, 28.8 por ciento de los estudiantes de los ocho pueblos indígenas logran ingresar a la educación media, proporción que representa un total de 190 712 personas. Los estudiantes aymaras acceden tanto a la educación básica como a la educación media en un porcentaje cercano a 40 por ciento.

Fenómenos socioculturales y sociolingüísticos

El bilingüismo social e individual en las áreas culturales aymaras

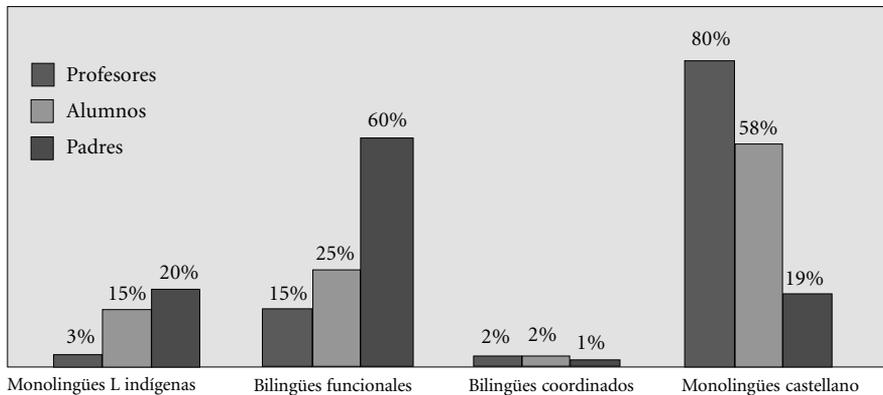
Donde no existe bilingüismo funcional generalizado resulta prácticamente imposible comenzar directamente un programa escolar bilingüe. Es el caso

de aymaras, más aún en los atacameños y también en algunas regiones de la llamada Araucanía chilena. El Bilingüismo funcional generalizado quiere decir que la mayoría de los hablantes puede establecer interacciones conversacionales en dos o más idiomas, sin que necesariamente estén alfabetizados.

Si no existe esta condición, es posible que se trate de una situación de sustitución o asimilación completa del idioma de origen o de un bilingüismo incipiente, que no permite la comunicación fluida en dos o más idiomas de la comunidad. En este caso, si así es el objetivo de la política etnolingüística, procede un trabajo de protección, reconocimiento y promoción del idioma vulnerable. Por su naturaleza, este objetivo rebasa completamente a la escuela y se torna una empresa de la sociedad y de la familia. La escuela, más bien, deberá ser un aliado de este objetivo, pero no puede resolverlo sola. Puede seguir haciendo lo que ésta hace en la actualidad, utilizar la lengua indígena como referente semántico y léxico de los contenidos escolares y fomentar ceremonias y rasgos de la cultura material. Esto no hace bilingüe a una escuela ni a una aula, sino que la hace proclive a la diversidad, pero no puede ofrecer ni formación ni enseñanza bilingüe.

La información reportada por los entrevistados de esta sistematización permite hacer una estimación de los siguientes perfiles lingüísticos:

Gráfica 3: Perfil lingüístico estimativo de profesores, alumnos y apoderados aymaras, Orígenes PEIB 2006



Sin duda, una medición precisa y rigurosa de esta situación implicaría un análisis sociocultural y sociolingüístico intensivo y exhaustivo, algo mayor que un censo, con el fin de establecer las condiciones de viabilidad para gestionar la liberación de la lengua vulnerable. Pero, reiteramos, esto no será un proceso escolar, sino una empresa sociocultural y democrática de largo alcance y plazo amplio. Diferenciado, además, para cada caso.

Si se confirma esta tipología del bilingüismo escolar, la oferta formativa tiene dos caminos:

- (a) la educación bilingüe con enseñanza/aprendizaje del código escrito de ambos idiomas, en las dos direcciones indicadas y
- (b) la educación sensible a la diversidad lingüística, sin enseñanza de las lenguas, sino de competencias comunicativas académicas y conversacionales.

Es urgente, por tanto, que a la brevedad se establezca esta diferencia entre las escuelas interculturales. Cabe hacer notar aquí que ningún sistema escolar latinoamericano ha admitido esta situación y se permite el uso de la expresión “educación intercultural bilingüe” para los dos casos, entronizando una verdadera ambigüedad educativa.

Según el informe de MIDEPLAN y Orígenes (2005), habitantes de la Primera Región —en un porcentaje cercano a 30 por ciento— reportan poseer distintos grados de competencia en el uso de la variante aymara de la zona. Por el contrario, la mayoría de las personas —un 65 por ciento aproximadamente— reportan no poder hablar la lengua aymara. Aunque la encuesta del uso reportado de un idioma es una metodología parcialmente confiable para establecer la reproducción de una lengua, esta información no probada es un indicio de la pérdida de funcionalidad y transmisión intergeneracional del idioma aymara en la Primer Región, situación absolutamente contrastante a la que se presenta en Perú y Bolivia.

Teniendo como base los pocos datos confiables disponibles, en los contextos sociales de las comunidades escolares se observa un *continuum* que incluye en un extremo el monolingüismo castellano distribuido muy ampliamente, en el otro extremo un bilingüismo aymara-castellano con escasa competencia activa del castellano (el caso de pocos hablantes ancianos) y en la

zona central varios tipos de bilingüismo de aymara-castellano, con el aymara subordinado al castellano y por esto desplazado en grados diversos.

Con base en un provisorio intento tipológico, la situación sociolingüística e ideológica del idioma aymara en Chile corresponde a la de un idioma minoritario y minorizado, con una clara tendencia al *shift* sustitutivo en favor del castellano, y además clasificable como idioma “*endangered*”, amenazado (Red Book Endangered Languages, 2007). Sin embargo, las acciones afirmativas, la educación intercultural bilingüe y políticas de derechos lingüísticos e indígenas están llamadas a tener el potencial para provocar una reversión de este cambio en la sociedad chilena.

Asimilación e hibridismo sociocultural

El pueblo aymara —uno de los pueblos originarios más importantes de Sudamérica— comprende poco más de 3 millones de personas que se distribuyen mayoritariamente entre Perú y Bolivia. El censo de población de 2002 reporta la autoadscripción de una cantidad aproximada a los 50 mil aymaras en Chile (Red Book Endangered Languages, 2007).⁴

Como consecuencia de la Guerra del Pacífico, acontecida a finales del siglo XIX, el área cultural aymara quedó atravesada por las nuevas fronteras atribuidas a Perú, Bolivia y Chile. Aunque no se interrumpieron completamente los vínculos económicos, familiares y culturales, las regiones aymaras en cada uno de los mencionados países experimentaron un desarrollo lingüístico, cultural e identitario muy diferenciado.

Desde entonces, las áreas altioplánicas, de valles y urbanas donde habita la población aymara de la primera Región han experimentado un prolongado

⁴ Aymara. Geographical location: Chile, north, highland and valleys of I and II regions, among others in the localities of Caquena, Parinacota, Visviri, Putre, and Enquelga; along the coast in Arica and Iquique. Relationships: Aymaran. Present state of the language: ENDANGERED. Total number of speakers: 16 000-24 000 (more in Bolivia and Peru). Total number of members of the ethnic group: 48 501 (INE, 2002) (more in Bolivia and Peru) [http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/Redbook/SAmerica/SA_src.cgi] consultado el 12 de enero de 2007.

proceso de asimilación lingüística e hibridismo sociocultural, como resultado de un alto grado de integración económica, educativa y política a la región y al país. Investigaciones recientes coinciden en destacar el impacto casi determinante de tres fenómenos en el proceso de cambio sociocultural de la población aymara. Uno es la llamada política de “chilenización”, otro es la marginalidad económica y un tercero es el arraigo de religiones protestantes (Memoria chilena, 2007; Van Kessel y Guerrero, 1987; MINEDUC y OEI, 2006).

A principios del siglo XX, las autoridades chilenas aplicaron una política de incorporación que llamaron “chilenización” valiéndose de dos instituciones públicas: la educación pública y el servicio militar. La incorporación unidireccional fue reforzada por la creciente migración a las ciudades regionales, proceso que se masificó a mediados del siglo XX, debido al empobrecimiento de las comunidades aymaras del interior y el auge comercial que vivió la ciudad de Arica, en la condición de puerto libre (Memoria chilena, 2007):

Yo soy de un pueblo del interior de [...] y cuando me vine para acá a Putre a estudiar [...] yo sabía aymara y no castellano, entonces los profesores me quitaron el aymara a puro golpazo y tuve que aprender. (Apoderado, tomado de MINEDUC y OEI, 2006)

La transición a la democracia republicana y la mayor difusión de las políticas humanistas de desarrollo solidario han permitido un relativo alivio en las condiciones de hegemonía cultural y sociolingüística a los que se vieron sometidas las comunidades aymaras.

Este proceso de incorporación se vive a la vez como represión del componente indígena (en especial el uso de la lengua) y como negación de la pertenencia a lo nacional, es decir, como exclusión de una comunidad que garantiza reconocimiento y ejercicio de derechos:

El costo de la chilenización es asumido por la generación adulta como un vacío en la biografía personal [...] Enfrentados a un proceso de recuperación étnica impulsado desde la escuela, esta generación valora la situación distinta que viven sus hijos, pero a la vez, se siente en deuda con estos, por

no poder jugar el rol que se esperaba de ellos, como transmisores del idioma y la identidad cultural. (MINEDUC y OEI, 2006)

Otro factor que se asocia a la asimilación cultural es la pobreza. Testimonios recientes de profesores y apoderados muestran el arraigo de la cognición social que vincula directamente la identidad andina e indígena a las carencias materiales, aislamiento, sensación de exclusión y falta de oportunidades que han aquejado al mundo aymara. Esto evidentemente tiende a generar un profundo desinterés por potenciar las actividades propias del mundo andino, como son la agricultura y la ganadería, que a su vez, constituyen la matriz donde toma forma el conjunto de rasgos culturales que conforman la identidad indígena (MINEDUC y OEI, 2006).

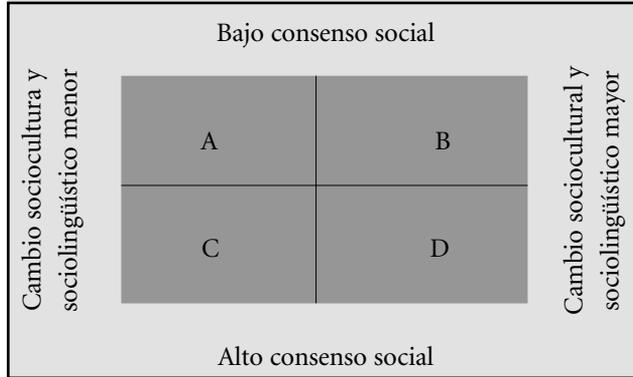
Van Kessel y Guerrero (1987) y Memoria Chilena (2007) coinciden en remarcar la enorme influencia de la religión pentecostal en la asimilación cultural del pueblo aymara, cuya influencia abarca todo el altiplano andino. Las mencionadas fuentes identifican un fenómeno de “olvido activo” de la antigua comunidad, una negación de las creencias tradicionales que se expresa en la destrucción material de pucaras, apachetas y santos católicos, para reemplazarlos por los principios individualistas del protestantismo.

Esta situación de cambios lingüísticos, identitarios y culturales profundos plantean grandes retos a los programas interculturales, a las universidades regionales, a través de sus cuadros técnicos —indígenas y no indígenas— y al propio Estado de Chile. No obstante, es un hecho que tienden a cambiar las condiciones de aceptación de la diversidad lingüística y cultural en el país. Otrora sectores escépticos y contrarios a las culturas y lenguas indoamericanas, hoy adoptan concepciones de apertura y solidaridad.

Con el propósito de graficar las posibilidades de intervención en la organización sociocultural y sociolingüística de la sociedad regional y, por cierto, de revertir el prolongado proceso de asimilación e hibridismo cultural que vive la población indígena aymara de la Primera Región, se plantea a continuación un circuito de cuatro fases de intervención para mejorar la funcionalidad y la reproducción del idioma y la cultura aymara.

A partir de una coordinada funcional objetiva (organización sociocultural y sociolingüística) y de una coordinada valórica (reflexividad del prestigio y del estatus), se puede postular como punto de llegada el cuadrante D, producto de un sostenido proceso de apertura y pluralidad sociocultural.

Figura 1: Alcance de la aceptación social y grado de reorganización multicultural por inclusión de la etnodiversidad



Los extremos del continuo “cambio SC y SL menor/cambio SC y SL mayor” se diferencian por el grado de condiciones estructurales que incluyen o, por el contrario, inhiben la participación de los sectores de la etnodiversidad en la organización de la sociedad. La participación de la etnodiversidad implica acceso pleno a la educación y otros servicios sociales, acceso irrestricto a la información y al conocimiento disponible en la sociedad, libre movilidad económica y geográfica y la expresión de las identidades diversas.

El extremo “cambio SC y SL mayor” tiene como referente un proyecto de sociedad multicultural plural que posee capacidad para transmitir cambios e impactos en todos los sectores y para promover la recepción, producción y transformación de informaciones, saberes y competencias interculturales en todos los ciudadanos. En cierta forma, constituye el punto de llegada del actual proceso de reorganización multicultural que se promueve en el nivel global a través de la educación y la normatividad internacional.

En cambio, el extremo “cambio SC y SL menor” tiene como punto de partida el estado contemporáneo de exclusión y estigmatización de la etnodiversidad que actúa de manera subsidiaria y compensatoria frente a los pueblos indígenas y otras minorías.

Los extremos “bajo consenso social/alto consenso social” abarcan el fenómeno de las creencias, normas sociales, actitudes y representaciones que

producen una atmósfera de integración y socialización armónicas o, por el contrario, un *ethos* de discriminación sobre los sectores considerados minoritarios. Si la apertura valórica de la sociedad se promueve exclusivamente desde las instituciones jurídicas y escolares, no es seguro que se produzca una aceptación y valoración real de la etnodiversidad.

La implicación de este esquema para la educación superior se expresa en dos dimensiones estratégicas. Por una parte, el desarrollo de capacidades y fortalezas institucionales para transmitir el impacto de los cambios estructurales que se requieren. Y, por otra, la actitud gestonaria de la universidad en la producción, transformación y acceso a los conocimientos, saberes alternos y las competencias para diseñar un futuro multicultural complejo, múltiple, flexible y plural (Bocchi y Ceruti, 2004; Orioles, 2003; Bennett, 2001).

Los cuadrantes A, B, C y D de este esquema representan cuatro estados simultáneos en que se encuentra la problemática de las minorías etnolingüísticas en las naciones contemporáneas. Las políticas que impliquen grandes cambios y simultáneamente un alto grado de consenso en torno a las metas, serán implementadas con mayor éxito que aquellas que supongan cambios menores pero también escaso consenso. El consenso en torno a las metas ejerce una mayor influencia sobre el proceso de implementación que sobre el elemento del cambio. Además, demuestra la importancia de implementar actores que sean partidarios de la política.

El camino de la implementación del proyecto Thakhi

La creciente importancia que han cobrado las políticas públicas y gubernamentales se relaciona con la identificación más precisa de fenómenos sociales y económicos que reducen la posibilidad de lograr un desarrollo equitativo y democrático en las sociedades. Y, ciertamente, se vincula con metodologías de cambio que involucran a todos los ciudadanos. En este marco, la universidad aumenta la capacidad de influir en la transformación de la sociedad, a partir de generar abundante información y mejor conocimiento para explicar las correlaciones entre los diversos hechos sociales. Además, de generar pronósticos sobre las consecuencias que resultarían de tomar determinadas decisiones.

Un logro de esta mayor capacidad explicativa consiste en haber mostrado que el éxito reducido o lento de las políticas de educación, empleo, salud, capacitación laboral y desarrollo urbano se asocian más bien a la implementación de las políticas públicas que a sus diseños. Y con ello se ha hecho patente tanto la importancia del adecuado conocimiento científico como de la fortaleza de los valores culturales de libertad del individuo y de la igualdad de oportunidades (Aguilar, 2003). Resulta significativo recordar al respecto que evaluaciones oficiales y académicas de las políticas y sus resultados realizadas en décadas pasadas promovieron de algún modo la perspectiva popular del “nada funciona bien” o “del dicho al hecho hay mucho trecho”, con lo que se erosionó la confianza en la capacidad de las instituciones del Estado como agentes de grandes reformas sociales.⁵

Las primeras políticas interculturales latinoamericanas —educativas y del lenguaje— surgidas en la década de 1980 han tenido impactos positivos, pero insuficientes en la mejoría de los indicadores de rezago educativo en las escuelas indígenas del continente. Esta situación puede deberse a muchos factores, pero sin duda uno de esos factores es la insuficiente o deficiente implementación de las políticas interculturales.

Las administraciones escolares han enseñado que son mejores cuando discurren y legislan acerca de las reformas sociales que cuando las efectúan. No han podido evitar la tradicional separación entre la política y la administración, entre los que toman decisiones y los actores que ejecutan las acciones. La implementación, en consecuencia, no es un proceso independiente. Sin embargo, la mayor parte de los actos administrativos hacen política y cambian la política al intentar implementarla. En este caso, más allá del diseño está la implementación de la decisión.

Sin embargo, es claro que el punto de partida más apropiado para la elaboración del marco teórico es la política misma que establece los objetivos y las metas. Es aquí donde empieza el proceso de implementación. A diferentes tipos de decisión, corresponderán determinados procesos, estructuras y relaciones entre los factores que influyen en la ejecución de la política pública.

⁵ En la actualidad sabemos relativamente poco sobre el proceso de implementación de las políticas. Esta es una deficiencia desafortunada en nuestra concepción del proceso de la política y puede conducir a quienes elaboran las políticas a conclusiones desafortunadas.

La implementación se entiende como las acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. A estas acciones pertenecen tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas, como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas (Van Meter y Van Horn, 2003).

En el caso específico del proyecto Thakhi, la implementación es definida como:

- 1) Una declaración de prioridades por parte de la dirección superior de la Universidad de Tarapacá y las instancias académicas gestoras del proyecto de acciones afirmativas.
- 2) El involucramiento de diversos actores e instancias de la Universidad de Tarapacá y de otras instituciones públicas de la Primera Región.
- 3) Finalmente, el sostenimiento de un proceso de toma de decisiones, alianzas y negociaciones recíprocas, guiadas por el imperativo consensual de facilitar el acuerdo entre las partes contendientes interesadas en el resultado y con posibilidades de ejercer influencia.

Con base en las características de un proyecto orientado a apoyos materiales y académicos del tipo Pathways to Higher Education-Fundación Ford, que subyace el diseño del proyecto Thakhi de la Universidad de Tarapacá de Arica, propongo atender tres condiciones:

- 1° Adecuado conocimiento del sistema político regional y local, con el fin de obtener recursos y establecer alianzas y objetivos compartidos.
- 2° Provisión suficiente, eficiente y atractiva de ayuda técnica y material a los diferentes operadores de las acciones del proyecto (comunicadores, tutores, investigadores, administradores, profesores, autoridades comunitarias, etcétera).
- 3° Por último, organización, seguimiento y evaluación del empleo de las ayudas técnicas y materiales otorgadas a los sectores locales de apoyo, con el fin de disuadir las actitudes de rechazo e indiferencia hacia las poblaciones indígenas, aprovechando que las becas y la educación intercultural son políticas de consenso alto.

En cualquier circunstancia, tres elementos afectan la actitud de los responsables y operadores de las acciones del proyecto. Esos elementos son: el adecuado conocimiento de las políticas de acciones afirmativas, respuestas proclives de los operadores y la intensidad/continuidad de las respuestas. Es frecuente el riesgo de que los responsables de la implementación del proyecto malinterpreten un mensaje claro si la decisión parece contravenir sus convicciones más profundas. En condiciones de “disonancia cognitiva” (Festinger, 1957) el individuo puede intentar hacer contrapeso al mensaje desagradable recurriendo a su propia percepción de lo que debería ser la decisión.⁶

En el campo de las políticas sociales en nuestros países, ha sido más fuerte la atención que se pone en la manera de elaborar las políticas y en la normatividad que implican. Sólo en los últimos años —a raíz de los pocos o lentos resultados— ha emergido una mayor preocupación por determinar si las políticas educativas, culturales o lingüísticas realmente logran lo que se espera de ellas. De ahí que los financiamientos de programas y proyectos incluyan como exigencia cada vez más específica la evaluación de los resultados.

Como resultado de las reflexiones anteriores, surgen dos recomendaciones para el equipo responsable del proyecto Thakhi. Una es que debe seguir esforzándose en los problemas analíticos del diseño del proyecto, con el fin de enriquecer la noción de acciones afirmativas y la construcción de la noción de interculturalidad propositiva como una herramienta de transformación académica y política de todas las instituciones involucradas en las acciones.

La segunda recomendación es redoblar el interés por los problemas prácticos de la implementación que —en el caso del proyecto Thakhi— actúa en contextos que se vinculan con diversos actores y con distintas organizacio-

⁶ La eficacia de la implementación exige que los operadores sepan lo que están obligados a hacer. A medida que los mensajes pasan a través de cualquier red de comunicaciones, corren el riesgo de distorsionarse y dar lugar a directrices contradictorias, ambigüedades, incongruencias con las instrucciones y exigencias incompatibles entre sí. Pero aun cuando las directrices y los requisitos son claros pueden surgir problemas si no logran comprender cabalmente lo que se espera de ellos.

nes, dentro y fuera de la Universidad de Tarapacá, con el fin de que se cumplan exitosamente los ciclos de ejecución de las acciones.⁷

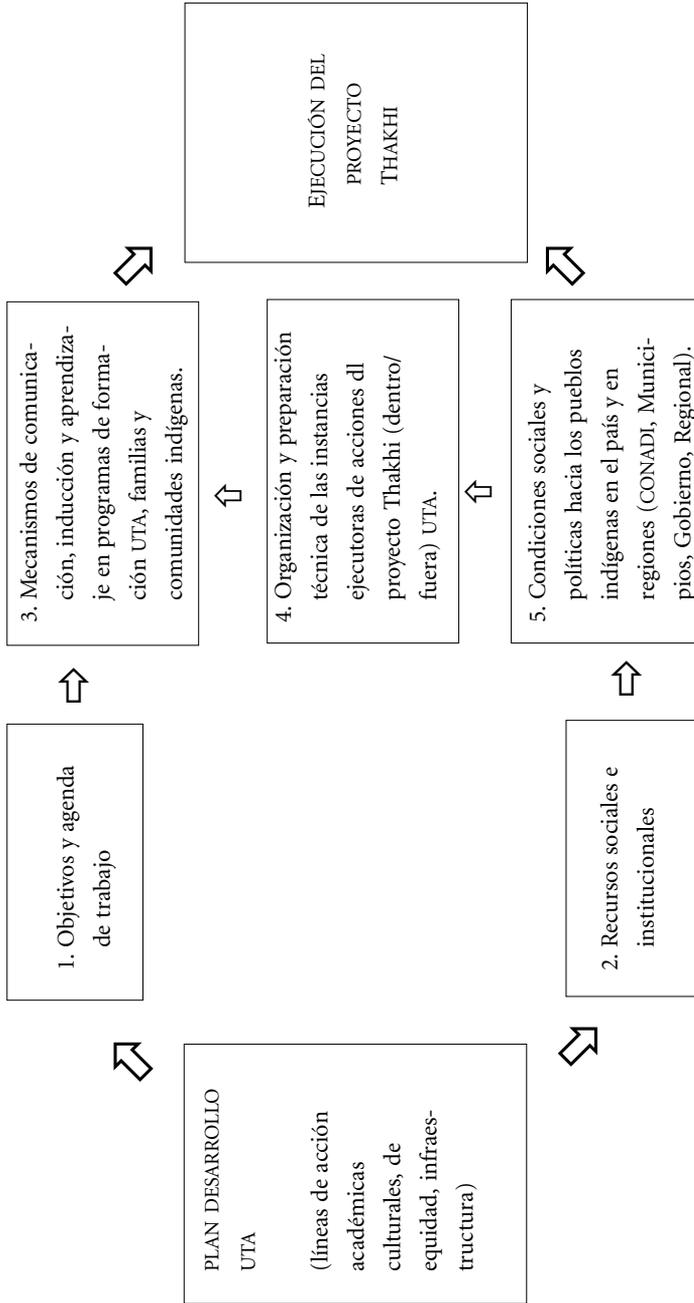
La figura 2 es un intento práctico por representar las instituciones y las interrelaciones principales que le dan un carácter específico a la implementación del proyecto Thakhi. De los cinco componentes propuestos, sólo el factor 2 (recursos) corresponde en una proporción mayoritaria a una institución externa, todos los demás representan responsabilidades directas del equipo técnico del proyecto, en lo que respecta a planeación, comunicación social, coordinación operativa, preparación técnica y seguimiento.

Los factores 1 y 3 inclinan el esfuerzo hacia los fundamentos, alcances, alianzas interinstitucionales y metodología de la política de acciones afirmativas en el corto plazo y de otras políticas en el mediano y largo plazo, respecto a la claridad, especificidad y/o flexibilidad de las metas y procedimientos, además de la validez de la concepción de empoderamiento del estudiante aymara. Ambos factores implican, al menos, cinco tipos de interrelaciones:

1. Interrelación dirección superior UTA-proyecto Thakhi.
2. Interrelación Facultades, Coordinaciones de Carrera y grupos de académicos con el proyecto.
3. Interrelación entre estudiantes indígenas, becarios o no, con el proyecto.
4. Interrelación con instituciones públicas de la Primera Región y municipios.
5. Interrelación con los entornos familiares y comunitarios de los estudiantes indígenas.

⁷ Gran cantidad y confusión de puntos de vista en torno de los principales componentes de la implementación y la operación misma del proyecto. No coinciden en los principios que regiría una teoría de la implementación, ni tampoco acerca de las variables cruciales para el éxito del proceso. Inclusive tampoco se concuerda en lo que se considera el éxito de la implementación (O'Toole, 2003).

Figura 2. Flujos del proceso de implementación del proyecto Thakhi



El factor 4 consiste en el desarrollo de fortalezas y competencias diversas de los responsables y operadores, con el fin de que pongan en ejecución las acciones del proyecto Thakhi con congruencia, autonomía y compromiso.

Tres aspectos destacan en este sector 4: (a) la conducción de tutorías académicas para estudiantes indígenas en situación de riesgo, tanto en el acceso como en el desempeño escolar; (b) la realización de investigaciones de base para explorar las supuestas barreras cognitivas y comunicativas de los estudiantes indígenas y el desarrollo de metodologías interculturales en los programas de formación de toda la Universidad de Tarapacá y (c), la evaluación de impactos de los apoyos financieros y académicos en los entornos comunitarios de los estudiantes indígenas.

La recomendación al respecto es que los factores de la implementación de Thakhi deben constituir también objetivos del proyecto, en la perspectiva de que la Universidad de Tarapacá deberá seguir realizando proyectos y acciones en esta dirección, tanto en lo inmediato como en lo futuro. Se requiere, así, una habilitación científica, técnica y práctica de responsables y operadores universitarios.

DIAGNOSIS DEL PROYECTO

Visión del estado actual del proyecto Thakhi

Las políticas globales para ayudar a estudiantes indígenas y pobres de todas las latitudes a superar las barreras de acceso y permanencia en la educación superior, se han puesto en marcha a partir de la presente década (Naciones Unidas, 2005). El programa mundial “Pathways to Higher Education” de la Fundación Ford que aporta recursos financieros y asistencia técnica a más de 130 instituciones en 20 países, experimentó una rápida extensión desde 2001, año en que comienza esta experiencia con un reducido número de universidades de México, Brasil y Vietnam (Fundación Ford, 2006).

La dependencia financiera y técnica de los gobiernos nacionales es un factor clave para entender la dirección y el alcance de estas políticas globales. Un elemento por considerar en esta situación es la existencia de una interacción asimétrica entre las instituciones y discursos globales con las prácticas y organizaciones locales. En el caso de instituciones más frágiles y pobres —ha

propuesto Luykx (2003)—, las innovaciones que implican las acciones afirmativas aceleran el colapso de sistemas escolares tradicionales, descentralizando y diferenciando a partir de reglas sociales plurales que promueven la modernización en las escuelas y centros de formación. En instituciones con más recursos y mayor grado de legitimidad, estas innovaciones tienden a disminuir las formas homogeneizantes y autocráticas de la administración educativa:

El tema del financiamiento sigue siendo apremiante, motivo por el cual los Estados deben avanzar en la fijación de prioridades nacionales para que la educación gane preponderancia. (Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos, 2005: 26)

Otro aspecto no menos significativo es que los derechos lingüísticos, educativos y culturales de los pueblos indígenas han adquirido una fuerte centralidad en las reformas educativas actuales, abriendo condiciones para fomentar la igualdad de oportunidades y el multiculturalismo plural en todas las sociedades (Sartori, 2001). Actualmente, es una demanda permanente y muy explícita de las organizaciones comunitarias e indígenas. Además, el tema de la educación propia y el reconocimiento de las culturas y lenguas están prácticamente en todas las negociaciones entre el Estado y organizaciones indígenas. De modo que se trata de política en extremo sensible y de alto consenso social, poco flexible ante eventuales resultados decepcionantes.

A juzgar por las normatividades, instituciones, acciones y rasgos que han emergido desde el Estado chileno, algunas universidades e instituciones no gubernamentales y las políticas de apoyo a los pueblos indígenas, transitan hacia una activa institucionalización con enfoques de discriminación positiva, una interculturalidad bilingüe y una sustentabilidad ecológica, que intenta tomar distancia de los diseños indigenistas que son verdaderos arcaísmos sociales de resabio colonialista.

Sobre la base de las consideraciones precedentes, se postula a continuación la descripción del proyecto mediante un esquema sistémico de cuatro factores: política, organización, propuesta técnica y actores.

Alcances de la política de acciones afirmativas en UTA

El proyecto Thakhi ha sido incorporado plenamente a redes nacionales e internacionales con respaldo institucional y adecuados recursos para emprender un proceso de ayuda financiera y académica a estudiantes indígenas inscritos en diversas carreras en la Universidad de Tarapacá. Además, participa en la Comisión asesora sobre interculturalidad establecida por la Rectoría de la Universidad de Tarapacá con el propósito de examinar líneas de acción en este campo.

Aunque las comunidades y organizaciones indígenas de la región apoyan la medida de otorgar becas a sus estudiantes, se percibe una situación de poca participación y escasa información de las instancias comunitarias, lo que reduce la posibilidad de ampliar el significado de esta política, más allá de los beneficios materiales individuales. No es seguro, por tanto, que la población indígena regional se apropie de los cambios jurídicos e institucionales proclives a mejorar la igualdad de oportunidades y dar entrada al multiculturalismo plural.

Es muy posible que las medidas emprendidas hasta la fecha puedan ser más eficaces si mostraran una mayor compatibilidad con las prácticas sociales y culturales de la población indígena. Al respecto, cabe reconocer que la Universidad de Tarapacá posee la organización, recursos humanos e infraestructura para apoyar a estudiantes indígenas al acceso y adecuado desempeño en la educación universitaria mediante tutorías, campañas de la información y ayuda académicas.

La plena puesta en práctica del proyecto Thakhi aumentará los niveles de liderazgo y de credibilidad de la gestión de la Universidad de Tarapacá en el entorno trinacional. Para ello, debe profundizar su capacidad de iniciativa, tanto en el ámbito de los organismos financieros internacionales como en el campo de las negociaciones y alianzas con organizaciones sociales.

Organización de instancias responsables y ejecutoras del proyecto

A pesar de su reciente puesta en práctica (2006), el proyecto cuenta con una infraestructura universitaria que le permite vincularse y acordar acciones con unidades académicas, autoridades y secciones administrativas.

En la primera etapa del proyecto, se observa un posicionamiento mayor de sus acciones en torno del apoyo financiero y material a los estudiantes indígenas. Las actividades de apoyo académico no tienen el mismo grado de prioridad. Sus mecanismos de información y difusión dentro y fuera de la Universidad de Tarapacá poseen poca cobertura todavía, lo que perjudica la presencia del proyecto en las principales acciones de la universidad.

Es reducido el nivel de coordinación con instituciones responsables de programas para la población indígena. También es esporádico el contacto con investigadores y proyectos compatibles en sus contenidos. Este desfase deberá superarse en las siguientes etapas, con el fin de aumentar la eficacia de la implementación.

La Universidad de Tarapacá cuenta con una importante infraestructura de publicaciones especializadas y de divulgación que puede atender las necesidades de un plan de comunicación e inducción de contenidos proclives al proyecto Thakhi. En este plan de comunicación e inducción deberá contarse con la colaboración de investigadores, comunicadores y líderes indígenas.

Prevalece todavía un aprovechamiento limitado de experiencias eficientes e innovaciones educativas, que operan en diversas regiones etnoculturales del país y que podrían aportar ajustes enriquecedores al subsistema en materia de vinculación con las comunidades, de acciones basadas en la detección de necesidades educativas propias, de currículos alternativos diferenciales, de diseño de evaluaciones situadas y metodologías de enseñanza de la lengua materna indígena.

La biblioteca central de la Universidad de Tarapacá ha destinado un valioso espacio llamado “Sala intercultural” que tiene actualmente un modesto aprovechamiento, a pesar del interés y el alto consenso de la cuestión indígena en la región. También en este punto, el proyecto Thakhi debe diseñar una estrategia de uso y de mayor alcance de audiencia o usuarios.

La propuesta técnica del proyecto Thakhi

El diseño del proyecto responde plenamente a la matriz de componente del programa Pathways to Higher Education. La clave de la diferencialidad del caso chileno y aymara consiste en una mayor aproximación o acceso a las

áreas culturales, factor que genera un alto grado de legitimidad a las acciones afirmativas, aunque no hayan sido decididas por las comunidades indígenas.⁸

La interrelación entre el proyecto Thakhi con los estudiantes indígenas e instituciones u organizaciones indígenas, tiene un significado estratégico para un eventual proceso “ampliado” de implementación y enriquecimiento de la noción de “acciones afirmativas” y “desarrollo intercultural” de la Universidad de Tarapacá.

La intervención sistemática del proyecto, en el desarrollo académico, intelectual y ético de los estudiantes indígenas, tiene una gran trascendencia en la función formadora de la universidad. A partir del antecedente en proceso de implantación en otras universidades del programa Pathways, se debe recuperar, experimentar o recrear una metodología de tutorías académicas en todos los estudiantes indígenas, sean o no becarios.

En este punto se pone en práctica una modalidad personalizada e intensiva de escolarización que puede redundar en una mejoría de la calidad académica de los aprendizajes y que podría replicarse a toda la universidad posteriormente.

En este sentido, es muy posible que ocurra primero una capacitación técnica académica en todas las disciplinas de la Universidad de Tarapacá, con el fin de ejecutar con criterios compartidos la misma acción formativa con estudiantes indígenas de diferentes carreras.

El conocimiento universitario y societal de la propuesta técnica del proyecto Thakhi, requiere de un vigoroso plan editorial para producir materiales de estudio y manuales de orientación pedagógica para los tutores.

Las redes nacionales e internacionales en las que participa el proyecto Thakhi, pueden servir como mecanismo de recuperación y sistematización de experiencias afines, puesto que ya se dispone en el continente de un acervo considerable sobre esta materia.

⁸ Este aspecto tiene condiciones adversas en el caso de México, por el volumen demográfico y la dispersión geográfica.

Experiencias y reacciones de actores locales

Persiste con pocos contrapesos o con leve mejoría, en todo el espectro de la región. El proceso de asimilación o desplazamiento cultural y lingüístico del aymara.

Organizaciones comunitarias, familias, magisterio regional y liderazgos sociales poseen escasa información y poco conocimiento de las acciones afirmativas y las políticas interculturales. En el caso específico de las llamadas escuelas interculturales bilingües, el trabajo pedagógico en sus aulas, documentadas por estudios etnográficos, revelan una aplicación muy parcial de la política y metodología interculturales (Programa Integral de Desarrollo Indígena-Orígenes, 2003).

Estructuras sindicales y organizaciones comunitarias manifiestan una gama de percepciones y valores —a veces discrepantes— acerca de las acciones afirmativas y las políticas interculturales, lo cual refleja la necesidad de amplios y abiertos debates sobre las políticas de acciones afirmativas y, sobre todo, la necesidad de producir eficientes efectos de demostración a la sociedad regional. Unos resultados exitosos de las acciones afirmativas producirán una mayor participación de comunidades y actores indígenas, originando nuevas organizaciones e instituciones para definir y operar la justicia, la administración local y la educación.

Estudiantes beneficiados con la beca y organizaciones de estudiantes indígenas demandan el cambio de condiciones subjetivas de la comunidad universitaria respecto de la diversidad lingüística y cultural y proponen una campaña de mayor sensibilidad y modificaciones curriculares de todas las carreras.

En la dirección de visibilizar la educación indígena con un enfoque intercultural, han aumentado ceremonias, acciones culturales con padres y alianzas que denotan mayor participación de comunidades y actores indígenas, lo que pudiera originar nuevas organizaciones y ciudadanía para definir y operar la justicia, la administración local y la educación.

En suma, el potencial de legitimación que contiene el diseño y las características del proyecto Thakhi puede permitirle a la Universidad de Tarapacá insertarse con un perfil reivindicativo, innovador y democrático en el escenario multicultural, excluyente y desigual del país y de las regiones fronterizas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Igualdad de oportunidades

La reorganización multiculturalista de la educación básica, media y superior en regiones indígenas chilenas carece todavía de una matriz definida y sistémica de los factores que sustentarían la construcción escolar de la formación de la identidad y el aprendizaje intercultural. En el conjunto de las instituciones y actores entrevistados al respecto, destaca una tendencia focalizada en la valoración prioritaria de la diversidad lingüística cultural, con sus prácticas y manifestaciones con un marcado carácter etnicista, tendientes a superar la hegemonía del sistema educacional centralizado y monocultural.

Como en los demás países latinoamericanos, las discusiones interculturales en Chile ingresaron al campo educativo casi exclusivamente para atender el rezago, la marginalidad y la exclusión de las poblaciones indoamericanas. Sin embargo, las innovaciones orientadas hacia la interculturalidad en el sistema educacional chileno, se subordinan a objetivos globales de la reforma educativa nacional, tales como la calidad, la relevancia de los cambios educativos, la alianza con sectores sociales, la profesionalización y la competitividad. Todo el conjunto constituye el desarrollo educativo, pero no son claras las interconexiones entre estos objetivos hasta el presente. El resultado no deseado es que no se ha conseguido involucrar en esta ortodoxia interculturalista a los demás sectores de la educación nacional.

Los apoyos académicos y financieros para los estudiantes indígenas que ejecutará la Universidad de Tarapacá, a través de la gestión del proyecto Thakhi, deberían mostrar resultados ejemplares —puesto que se trata de una cantidad reducida de personas— destinados a hacerse compatibles con los objetivos del desarrollo educativo nacional y con la problemática asociada a la interculturalidad, pues por medio de acciones de ejecución inmediata, pueden producirse resultados en el mediano plazo.

El análisis de las cuestiones referentes al acceso de los pueblos indígenas a una educación de calidad, debe conducir a identificar ejemplos de factores que limitan el acceso de los indígenas a la educación, así como de buenas prácticas para superar las barreras existentes. Una educación de calidad y culturalmente apropiada plantea la necesidad de cambios estructurales en la

participación y en la educación superior para los pueblos indígenas. No siempre se respeta la diversidad cultural de los pueblos indígenas.

Pese a los esfuerzos realizados en los últimos años, los pueblos indígenas siguen teniendo que hacer frente a diversas dificultades para disfrutar plenamente del derecho a la educación:

- a) La discriminación histórica persiste y sigue influyendo negativamente en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Es necesario adoptar medidas especiales para hacer frente a los prejuicios históricos contra los pueblos indígenas como causa subyacente de su discriminación en los sistemas educativos.
- b) La mayoría de los esfuerzos llevados a cabo por el Estado chileno se han orientado principalmente en la enseñanza elemental y primaria y a menudo no se atienden las necesidades en materia de enseñanza secundaria, técnica y universitaria.
- c) Todo esfuerzo será vano si los programas y actividades que se emprendan no se aplican de manera efectiva y eficiente. Actualmente, son escasos los progresos para hacer una evaluación efectiva de los logros lingüísticos, académicos y valorativos de las experiencias escolares bilingües e interculturales existentes.
- d) La reactivación, fortalecimiento y evolución de los idiomas indígenas constituyen una tarea básica que debe alcanzarse para ofrecer a los pueblos indígenas una enseñanza culturalmente apropiada. La pérdida de las lenguas indígenas en cuanto vehículo de transmisión de los valores y las culturas indígenas es una cuestión que suscita gran preocupación.

Diversidad y reconocimiento de las diferencias culturales

Las políticas públicas, el programa oficial intercultural del Ministerio de Educación y los trabajos científicos de las universidades, han ejercido —según los distintos escenarios y actores sociales— un impacto parcial sobre el tipo de interrelación entre el mundo indígena y el no indígena, promoviendo la superación de situaciones de discriminación del pasado y la elevación de la autoestima de las personas indígenas. En los distintos ámbitos de trabajo

educativo, estos cambios se han notado en modificaciones en el trato directo entre los alumnos, en la relación alumno-profesor y como ya se ha visto, en la relación comunidad-sistema escolar.

Se afirma que aún hay una tendencia a la segregación entre alumnos indígenas y no indígenas. Sin embargo, esto no impide que un conjunto muy significativo de situaciones discriminatorias que ocurrían históricamente en el pasado, hayan disminuido de manera drástica en la actualidad.

Existe consenso respecto al entusiasmo y atractivo que produce el trabajo sobre la cultura indígena. Las experiencias muestran que las actividades artísticas, el rescate de saberes textiles y culinarios y el aprendizaje de nuevos conceptos y lenguajes comprometen activamente a los alumnos. Pero existe el riesgo de mutar la naturaleza de las pautas culturales que se practican cotidianamente en las comunidades en informaciones y contenidos de asignaturas escolares que representan la realidad sociocultural.

Política de lenguas indígenas

El estado vulnerable y de amenaza de asimilación o sustitución que perjudica a las lenguas indoamericanas chilenas, requiere de políticas del lenguaje que operen como métodos de construcción de consensos sociales, que aumenten la responsabilidad de las instituciones públicas frente a la diversidad lingüística. La transición ideológica de los sectores sociales, muchas veces, requiere una suerte de asesoría sociológica de expertos e instituciones. En esta etapa, en que la diversidad lingüística y cultura emerge asociada profundamente a los derechos humanos, deben darse pasos estratégicos para reorganizar las instituciones más próximas a las poblaciones indígenas.

En este marco, el cambio de actitudes de los ciudadanos hacia las lenguas indígenas —pese a su importancia— no puede constituir el principal campo de acción de la política del lenguaje, sino los dominios sociales públicos (comercio, administración pública, procuración de justicia, salud, medios de comunicación y relaciones laborales). Por ello, el reconocimiento de las lenguas indígenas no puede sustentarse principalmente, en la tolerancia del uso privado de las lenguas indígenas o en la promoción del respeto, de la valoración o de la toma de conciencia de su riqueza cultural. En suma, en la práctica deben hacerse compatibles los derechos lingüísticos con los dere-

chos ciudadanos. Es en este punto donde las políticas institucionales pueden y deben contribuir a hacer realidad la voluntad política expresada en las leyes.

Profesionalización en desarrollo intercultural

El nivel de profesionalización en educación y desarrollo intercultural presenta un cuadro saturado de necesidades, dificultades técnicas y deficiencias. Se observa en los profesores una falta notable de conocimientos y uso de metodologías de enseñanza de segundas lenguas (cualquier segunda lengua y en especial de las lenguas indígenas) y de bases teóricas, lingüísticas y psicológicas. También los asesores culturales requieren de capacitaciones específicas, con el fin de lograr insertar su actividad en el conjunto del proyecto educativo de la escuela.

Es notorio el hecho de que los profesores no se hayan apropiado de técnicas y concepciones para favorecer el aprendizaje intercultural. Lo que hacen es poner al servicio del referente étnico una pedagogía práctica y lúdica que no quiebra ni el control unilateral del profesor ni la conversión de la lengua y la cultura indígenas como informaciones nemotécnicas.

La enseñanza bilingüe hasta ahora no ha impactado de manera importante en el aprendizaje de la lengua indígena. Hay condiciones que impiden lograr los beneficios esperados, entre ellos, la ausencia notable de profesores con competencia lingüística en la lengua indígena y la reducción de la enseñanza de la lengua y cultura como asignatura con pocas horas semanales. También existe una falta de preparación técnica para enseñar aymara como lengua materna (L1) y, más aún, enseñar el aymara como segunda lengua (L2) a las personas aymaras hispanohablantes (Centro Interdisciplinario, 2005).

Participación y compromiso de la comunidad

En Chile, las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación y a mejorar las condiciones de vida de la población indígena, han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformando programas de formación docente y ampliando las colecciones de

textos normativos y programáticos. Quedan por delante dos enormes retos: la instauración de una perspectiva de sujetos y ciudadanos multiculturales y la transformación radical de las prácticas educativas en todos los niveles. Estas dos tareas remiten a una extraordinaria participación (y control social) de las comunidades en la educación de sus hijos y una colaboración soñada con la universidad y la investigación científica de las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, Luis (2003), “Estudio introductorio”, en Luis Aguilar Villanueva (comp.), *La implementación de las políticas*, México, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-92.
- Bennett, Tony (2001), *Cultural Policy and Cultural Diversity Mapping the Policy Domain*, Bélgica, Council of Europe Publishing.
- Bocchi, Gianluca y Mauro Ceruti (2004), *Educazione e globalizzazione*, Milán, Italia, Raffaello Cortina Editore.
- Centro Interdisciplinario de Estudios de Género y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2005), *Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe*, Santiago de Chile, Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación.
- Comisión de Derechos Humanos (2004), *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos*, Naciones Unidas, Consejo Económico y Social E/CN.4/2005/50, 17 de diciembre de 2004.
- Dirección de Asuntos Estudiantiles (2006a), “Programa beca indígena 2006. Planilla de seguimiento de beneficiarios de la Universidad de Tarapacá (diciembre de 2006, incluye Sede Iquique y alumnos carreras técnicas Arica)”, Arica, Universidad de Tarapacá., MS.
- Festinger, León (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Nueva York/Stanford, Estados Unidos, Stanford University Press.
- Fundación Ford (2006), *News: Ford Foundation Marks Five-Year Point of Initiative to Help Universities Reach Poor and Excluded Students around the World* [<http://>

- www.fordfound.org/newsroom/view_news_detail.cfm?news_index=179] consultado el 15 de enero de 2007.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Programa Orígenes (MIDEPLAN/ BID) (2005), *Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002*, Santiago de Chile, Chile.
- Luykx, Aurolyn (2003), “Diversity in the New World Order: The Globalization of Educational Policy in indigenous Latin America”, Ms.
- Memoria Chilena, Portal. [<http://www.memoriachilena.cl/mchilena01//temas>] consultado el 12 de febrero de 2007.
- MIDEPLAN, Orígenes/MINEDUC y CONICYT (2006), *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*, Santiago de Chile, Chile, Ministerio de Educación- Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos (2005), *Las cuestiones indígenas. Informe definitivo de la Alta Comisión de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en que se examinan las actividades del sistema de las Naciones Unidas en el marco del programa del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*, Consejo Económico y Social, E/CN.4/2005/87, 4 de enero de 2005.
- Orioles, Vincenzo (2003), *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Roma, Italia, Il Calamo.
- O’Toole, Laurence (2003), “8. Recomendaciones prácticas para la implementación de las políticas que involucran a múltiples actores: una evaluación del campo”, en Luis Aguilar Villanueva (comp.), *La implementación de las políticas*, México, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 413-470.
- Programa Integral de Desarrollo Indígena–Orígenes (2003), *Antecedentes de las políticas indígenas de Chile*, Santiago de Chile, Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación-Gobierno de Chile.
- Sartori, Giovanni (2001), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, España, Taurus.
- UNESCO Red Book of Endangered Languages (2007), *Endangered Languages in South America*, [http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/Redbook/SAmerica/SA_index.cgi] consultado el 12 de enero de 2007.
- Universidad de Tarapacá (2005), *Plan de desarrollo estratégico Universidad de Tarapacá 2006-2010*, Arica, Chile, Universidad de Tarapacá.
- Van Kessel, Juan y Bernardo Guerrero (1987), *Sanidad y salvación en el altiplano chileno: del Yatiri al Pastor*, Iquique, Chile, Centro de Investigación de la Realidad del Norte, vol. 3, pp. 1-64.

Van Meter, Donald y Carl Van Horn (2003), “El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual”, en Luis Aguilar Villanueva (comp.), *La implementación de las políticas*, México, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 97-146.

World Bank (2005), *Social Assessment and Indigenous People's Development Plan (IPDP)*, [<http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/03/IPP12>] consultado el 12 de febrero de 2007.

D. R. © Héctor Muñoz Cruz, México, D.F., julio-diciembre, 2007.