

# Art. 6

## “Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”

CLAUDIA ZAPATA

Art. 6

## ARTÍCULO 6

## “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”<sup>1</sup>

COMENTARIOS DE CLAUDIA ZAPATA.  
DICIEMBRE DE 2008.

---

### 1. Antecedentes

El acceso de los indígenas a la educación superior es resultado de la expansión de la cobertura en los niveles primario y secundario. Aunque existen antecedentes en cada país sobre la existencia de profesionales indígenas, principalmente profesores y técnicos (la mayoría formados en instituciones distintas a las universidades), es posible afirmar que este acceso se produce hacia los años setenta, siendo más visible en los ochenta, lo que ha dado como resultado la formación de un segmento de profesionales e intelectuales egresados o titulados de estas instituciones. Si bien la inequidad también alcanza este nivel del sistema, se puede afirmar que hoy, mucho más que en otros períodos, los jóvenes indígenas están ingresando a la educación superior, especialmente a las universidades.

Este hecho forma parte de un proceso mayor que consiste en la expansión sin precedentes de la educación superior en todo el hemisferio occidental, cuestión que ha transformado profundamente a las instituciones que imparten este tipo de enseñanza, que han pasado de acoger a jóvenes provenientes de grupos sociales relativamente homogéneos, generalmente de sectores altos, a recibir estudiantes provenientes de distintos grupos sociales y culturales que, más allá de su heterogeneidad, comparten el hecho de ser sectores o alumnos “no tradicionales” en estas instituciones, tal como se los denomina en la bibliografía que aborda la era del acceso en la educación superior. Inmanuel Wallerstein es uno de los autores que se ha hecho cargo de analizar críticamente y con perspectiva histórica este tema, asociado a la transformación de las bases mismas del saber (su producción y difusión en la sociedad contemporánea). En *Las incertidumbres del saber*, su libro de 2004, señala como factor histórico determinante al Estado de bienestar que

---

1. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación doctoral que tiene por objetivo analizar la emergencia y la escritura de intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile en la segunda mitad del siglo XX. El artículo consiste en una aproximación descriptiva a un tema que aún no ha sido objeto de análisis teóricos, siendo uno de sus propósitos principales situar a Chile en el contexto del Cono Sur americano. Agradezco a la Dirección de Investigación de la Universidad de Chile la posibilidad de profundizar este tema a través del Proyecto DI SOC 08/03-2.

predominó en el período 1945-1970 y el ciclo de expansión capitalista, ambos factores determinantes en el aumento de la matrícula en todos los niveles del sistema. El problema, dice Wallerstein, se suscita con la contracción económica posterior que, sin embargo, no puso fin a la expansión de la universidad, impulsada por la presión de distintos sectores sociales que tenían la formación profesional entre sus expectativas.<sup>2</sup>

Esta situación también afecta a los países del Tercer Mundo, de ahí que hace algunos años el debate sobre educación superior en América Latina esté centrado, precisamente, en una masificación de cuyas consecuencias se sabe todavía poco, existiendo claridad, únicamente, con respecto a que el mayor acceso abre una serie de problemáticas que es necesario investigar, entre ellas, el de la diversidad socio-cultural de los estudiantes. Las cifras demuestran un aumento sostenido de la matrícula en toda la región, pasando de poco más de 7,5 millones de matriculados en 1994 a casi 14 millones en 2003.<sup>3</sup> Los países que aquí nos ocupan no escapan a esta tendencia, aun considerando las disparidades entre uno y otro. Destaca un ritmo de crecimiento menor en Ecuador, pero igualmente sostenido, que se refleja en el indicador de la tasa bruta de matriculación utilizado por UNESCO, que pasó en este país de un 16,1% en 1994 a un 24,4% proyectado para 2008. En Bolivia esas cifras se elevan a 22,8% en 1994 y 43,2% para 2008, mientras en Chile alcanzó un 26,6% en 1994 y se espera un 51,2% en 2008 (IESALC/UNESCO 2006:255).<sup>4</sup>

A lo anterior, se suma una transformación estructural del sistema de educación superior que tiene su origen tanto en esta expansión como en el cambio de modelo económico. La principal novedad es la proliferación de instituciones privadas, la mayoría con fines de lucro, producto de la interferencia del mercado y una menor incidencia del Estado en la regulación del sistema. El saldo de estos cambios es un panorama heterogéneo que representa un desafío para su regulación y acreditación de calidad de los programas que se ofrecen. De ahí que la diversidad no queda restringida a los estudiantes que ingresan al sistema, pues se trata de una característica que está presente en todos los niveles, incluyendo el institucional y el de los profesores,<sup>5</sup> por lo tanto, aquella diversidad histórico-cultural que representa la

---

2. WALLERSTEIN, Immanuel, 2005. *Las incertidumbres del saber*, Gedisa, Barcelona, p. 149-150.

3. IESALC/UNESCO, 2006. *Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005*, Caracas, p. 254.

4. La tasa bruta de matrícula corresponde al porcentaje de matriculados en la población de 20 a 24 años. Para dimensionar mejor las estadísticas, el informe del IESALC/UNESCO incorpora el indicador de la cantidad de matriculados en educación superior por cada 10.000 habitantes, que para 2003 fueron estimados en 223 para Ecuador, 347 para Bolivia y 356 para Chile (IESALC/UNESCO 2006:244).

5. CHARAGER, Judith y SEBASTIÁN, Christian, 2007. "Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales", en *Calidad en la Educación*, Nº 26, CSE, Santiago, p. 20.

llegada de indígenas al sistema constituye un elemento más en este panorama complejo.

En Ecuador, los autores coinciden en señalar que los cambios se remontan a fines de los años sesenta, cuando se hace evidente el aumento de la matrícula tras la supresión de los exámenes de ingreso. A ello, se suma el aumento de los planteles que, en la actualidad, superan los 70, apenas coordinados por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP).<sup>6</sup> En Bolivia, durante los años ochenta se produce la transición de un sistema casi totalmente estatal a uno donde la iniciativa privada surge con fuerza en el marco de un sistema económico neoliberal y de retorno a la democracia que, como bien sostiene Álvaro Hurtado, se distingue de las instituciones privadas de otros períodos (las universidades católicas, por ejemplo) porque, en este caso, la educación superior es un ámbito más de inversión económica.<sup>7</sup> Hoy, las estadísticas dan cuenta de 11 universidades públicas y 33 privadas.<sup>8</sup> En Chile, el fortalecimiento del sector privado en la educación superior forma parte de la brutal transición al neoliberalismo que realizó la dictadura militar. Estos cambios se consagraron en una institucionalidad que data de 1981, donde se reconocen estas instituciones en las modalidades que la misma ley establece: institutos profesionales, centros de formación técnica y universidades. Actualmente, sólo en lo que respecta a las universidades se cuentan 61 planteles (Scharager y Sebastián 2007:26-27).

Estas transformaciones han hecho que, aunque el acceso no se haya democratizado del todo (los sectores más pobres siguen teniendo menos participación en el sistema), surja desde ya el problema de la calidad, la que, inevitablemente, se ha visto perjudicada desde que los cursos han duplicado o triplicado su número de estudiantes y que el exceso de oferta requiere de profesores menos capacitados y contratados por servicios puntuales, dejando de lado la investigación que, hasta hace algunas décadas, nadie dudaba que era parte fundamental de la universidad.<sup>9</sup> Por lo tanto, al hecho estructural

6. ARELLANO ESCOBAR, Estuardo, 2001. "Educación media y universitaria: relaciones y limitaciones", en PALADINES ESCUDERO, Carlos (edit.), *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas*, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito / Instituto de Capacitación Municipal / Abya Yala, Quito, 2001, p. 228.

7. HURTADO, Álvaro, 2007. "Virtualmente interculturales. La educación superior en Bolivia", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, p. 137-138.

8. WEISE VARGAS, Crista, 2004. *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*, IESALC-UNESCO, Cochabamba, p. 35. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

9. El informe IESALC menciona que, incluso los posgrados, tienen escaso vínculo con la investigación, situación que sólo se produce en algunas universidades públicas, generalmente las más antiguas, y que la tendencia en este ámbito son programas impartidos por instituciones, en su mayoría privadas, orientadas a las necesidades del mercado, de manera que, en lugar de ser un espacio de producción de conocimiento, lo que predomina es la formación de competencias para el mundo del trabajo (IESALC 2006, capítulo 3 "Los posgrados en América Latina en la sociedad del saber", elaborado por Claudio Rama).

de la masificación se suma el fortalecimiento de instituciones que responden al lucro como parte de un modelo económico que aplica criterios de mercado a la educación (el fomento a la iniciativa privada, la competencia, entre otros).

En Ecuador, la configuración de un mercado de educación superior trajo consigo un comportamiento nuevo que consiste en el uso de la publicidad para captar alumnos, especialmente por parte de las numerosas universidades privadas que surgieron en los últimos años (33 entre 1986 y 2006).<sup>10</sup> En Bolivia, los informes sobre educación superior también reparan en la proliferación de instituciones privadas que responden a intereses de corporaciones o empresas, cuyo creciente número vuelve cada vez más heterogéneo un sistema que recién comienza a plantearse el problema de la regulación y la acreditación de calidad. Gustavo Rodríguez Ostría y Crista Weise –los autores del informe IESALC/UNESCO sobre este país– indican los años ochenta y la redemocratización como el punto de partida de este proceso que derivó en una clara mercantilización a partir de los noventa, tanto a nivel de pregrado como de postgrado, mencionando también el fenómeno de la captación de clientes a través de la publicidad con estrategias que han llegado a incluir el sorteo de becas. El dato duro que aportan estos autores es que, entre 1990 y 1996, se crearon 21 universidades privadas.<sup>11</sup> En Chile, la multiplicación de este tipo de planteles forma parte del proceso que restringe drásticamente los ámbitos de intervención del Estado para procurar el ingreso de la iniciativa privada. El año 2005 la periodista María Olivia Mönckeberg publicó un estudio sobre este tema que lleva el sugerente título de *La privatización de las universidades, una historia de dinero, poder e influencias*, libro en el que aborda, con sabrosos detalles, el ingreso de grupos económicos y la creación de nuevas fortunas por parte de personajes con dudosos antecedentes académicos que aparecen ocupando, incluso, el cargo de rector.<sup>12</sup> La reducción drástica del aporte del Estado a las universidades públicas hace cada vez más dudoso este adjetivo, de hecho, las estadísticas ya casi no distinguen esta modalidad, sino, más bien, a los planteles que integran el llamado Consejo de Rectores, que reúne también a las instituciones privadas tradicionales (las universidades católicas), que representan el 42% del sistema, frente al 58% de las instituciones privadas autónomas y no autónomas.<sup>13</sup>

---

10. ZURITA, Gaudencio (director), 2006. *Informe: Educación superior en Iberoamérica. Capítulo Ecuador*, Guayaquil, julio, p. 37. En: <http://www.cinda.cl/pdf/INFORME%20ECUADOR.pdf>

11. RODRÍGUEZ OSTRÍA, Gustavo y WEISE VARGAS, Crista, 2006. *Educación superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional*, IESALC-UNESCO, Cochabamba, p. 26.

12. MÖNCKEBERG, María Olivia, 2005. *La privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias*, Editorial Copa Rota, Santiago de Chile.

13. Consejo Superior de Educación (cse), *Índices 2008*, Santiago de Chile, en <http://www.cse.cl>

En este contexto, y producto de la particular relación que se ha establecido entre globalización, neoliberalismo y democracia, el tema de la diversidad se oscurece de acuerdo a lo que se pudo indagar en la bibliografía sobre educación superior, donde parte del discurso naturaliza estas diferencias que impactan negativamente en la calidad al inventar categorías como “universidades docentes” y “universidades complejas” para distinguir gruesamente (y legitimar) a aquellas que no realizan investigación.<sup>14</sup> La heterogeneidad de instituciones y programas llega a tal punto que es muy difícil establecer equivalencia entre programas, títulos y las competencias que estos, supuestamente, aseguran (Scharager y Sebastián 2007:28).

En este momento histórico, y a un sistema de estas características, es al que llegan los llamados “alumnos no tradicionales”, vale decir, aquellos que provienen de los sectores medios y pobres que han depositado grandes expectativas en la educación superior como mecanismo de movilidad social, aspiración que, a diferencia de los sectores medios de antaño, se hace imposible concretar a través de la carrera funcionaria en Estados que se han replegado y que exigen experticia profesional para cualquier función que éste requiera (por muy dudosa que esa misma experticia sea).

---

## 2. El acceso a la educación superior

Este contradictorio pero a la vez real proceso de masificación ha significado la llegada de grupos que, hasta hace un par de décadas, estuvieron rezagados o, derechamente, excluidos de la educación superior, como había sido el caso de las mujeres, los pobres y los indígenas. Se trata de sujetos que, aparte de experiencias sociales y culturales distintas, acceden a estas instituciones con trayectorias educativas muy dispares y, generalmente, en desventaja cuando provienen de sectores socio-económicos bajos, pues eso significa que asistieron a establecimientos donde no fueron formados en competencias fundamentales para enfrentar con éxito la educación superior, tales como el manejo de idiomas de prestigio (el inglés principalmente), acceso expedito a bibliotecas y otros materiales, manejo de tecnología y una red de apoyo que, en estos casos, son débiles, pues provienen de

---

14. En Chile, la revista del Consejo Superior de Educación (organismo creado por la institucionalidad de 1981) destinó un número completo al tema de la diversidad y el acceso. Uno de los artículos, elaborado por una evaluadora del proceso de acreditación, echa mano de toda una conceptualización actualmente en boga para enfrentar el trabajo de evaluación, lo que concluye en un enfoque poco crítico de estas transformaciones. Dice la autora: “...el principal desafío para una institución evaluadora o de acreditación, y para los pares académicos que efectúen la visita, es hacerse cargo de la diversidad que hace que cada organización sea única en cuanto a cultura y contexto” (SCHARAGER, Judith, 2007. “Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del par evaluador”, en *Calidad en la Educación*, Nº 26, CSE, Santiago, p. 108).

familias que no tienen experiencia en este nivel educativo. En el caso específico de los indígenas, es relevante tener en cuenta estos factores para no entender la diferencia cultural de manera aislada, sino en estrecho vínculo con la desigualdad que configura a las sociedades latinoamericanas y capitalistas en general.<sup>15</sup> Esta ecuación tiene como resultado bajos rendimientos y deserción, de acuerdo a las evidencias que arrojan las escasas investigaciones sobre la materia y de las cuales hablan algunos autores latinoamericanos en el análisis de este tema en sus respectivos países. Por lo tanto, la baja calidad que afecta a la educación superior también se relaciona con el conflicto que representa el choque de trayectorias sociales y culturales distintas, para el cual ni los estudiantes ni las instituciones se encontraban preparados.

Estudios recientes muestran que, en estos grupos de estudiantes, la deserción es mayor producto del bajo rendimiento académico y de las condiciones socioeconómicas que gatillan el abandono de las carreras, pues se trata de grupos vulnerables que no tienen entornos familiares y sociales adecuados que les permitan dedicarse con exclusividad y concentración a sus estudios.<sup>16</sup> Por tratarse de una línea de investigación emergente se cuenta con pocos datos y con la impresión de algunos especialistas, como en Ecuador, donde esta base insuficiente de información apunta a que existe una importante cantidad de estudiantes provenientes de sectores medios y bajos que se concentran, especialmente, en las universidades públicas y en las privadas co-financiadas por el Estado (aquellas que son completamente privadas apuntan a sectores altos capaces de pagar los aranceles con recursos propios. Zurita 2006:18). En Bolivia también se menciona el paso de un estudiantado homogéneo socio-culturalmente a uno post masificación que se caracteriza por su enorme heterogeneidad, en la que sobresale la feminización de la matrícula en los últimos quince años, la presencia de una cantidad considerable de estudiantes que se identifican como indígenas y que un 60% de estudiantes de las universidades públicas (que acaparan la mayoría de la matrícula) provienen de establecimientos secundarios también públicos (Rodríguez y Weise 2006:83, 192 y 195), opción que se explica tanto por la tradición de estos establecimientos como por los bajos costos que implica una educación superior subvencionada en casi un 80% por el Estado.

---

15. Esta advertencia remite a una mirada específica sobre "lo indígena" que sustenta mi aproximación a estas sociedades. Ésta consiste, a grandes rasgos, en comprender el término "indígena" como la expresión de un complejo vínculo entre sociedades que habitaban el continente antes de la conquista europea y la sociedad mayor, en distintos períodos. Esto significa situar las diferencias culturales en el marco de un conflicto mayor que arranca del hecho colonial pero que se reformula de época en época, donde la diferencia cultural (real o estereotipada) fue utilizada en la construcción de una ideología de inferiorización que ha sustentado el dominio efectivo. De ahí que la palabra indígena contenga en su origen mismo la relación entre diferencia cultural y desigualdad.

16. CANALES, Andrea y DE LOS RÍOS, Danae, 2007. "Factores explicativos de la deserción universitaria", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, pp. 171-201.

En Chile, se habla de un nuevo alumnado que dejó de provenir exclusivamente de los sectores medios altos y alto y, si bien los sectores más desposeídos tienen un porcentaje de participación mínimo en la matrícula (6%), la mayoría –calificada como “no pobre” por las estrategias de focalización del gasto público– proviene de sectores medios bajos que deben recurrir a todo tipo de becas (la mayoría parciales) y créditos, ya sea estatales o privados, para seguir estudios superiores en un país donde el aporte del Estado a las universidades públicas cayó estrepitosamente desde la dictadura hasta la fecha, empujando a las distintas instituciones a establecer elevados aranceles y matrículas que demandan un gran sacrificio de las familias. Víctor Cancino y Sebastián Donoso, en un estudio sobre las características socio-económicas de los estudiantes de educación superior en Chile, también identifican la tendencia de estos estudiantes a optar por las universidades públicas, instituciones que representan la diversidad del alumnado de educación superior mucho más que las instituciones privadas, de acuerdo a los hallazgos de estos autores.<sup>17</sup>

El peso demográfico de estos alumnos en la población universitaria también incide en la elevada ineficiencia del sistema (altas tasas de deserción y bajas de graduación), pues las instituciones no han discutido en profundidad cómo resolver la permanencia de estos estudiantes, lo que se demuestra en el hecho de que la mayoría del apoyo económico se concentra en el acceso. Una discusión seria sobre el asunto debería reparar en el conflicto señalado anteriormente, pues la llegada de los estudiantes no tradicionales no resuelve el problema de su integración, que dice relación con las condiciones económicas pero, también, con la adaptación a comunidades universitarias donde la capacidad para establecer vínculos sociales sigue siendo determinante, lo que los pone en desventaja con aquellos estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente relacionados con la educación superior y, sobre todo, con las redes sociales que se tejen dentro y fuera de ella.<sup>18</sup>

Con respecto a los indígenas, se sabe que estos constituyen uno de los grupos más vulnerables, junto con el de las mujeres pobres, pero lo cierto es que el tema ha sido muy poco estudiado. Prácticamente no existen investigaciones que arrojen datos duros sobre acceso, permanencia, egreso, menos aun sobre las formas de habitar estas instituciones y las condiciones cotidianas de existencia en ellas. Lo que existe hasta ahora son unos pocos artículos que se interrogan por esta presencia, a la vez que demandan una base de datos que permita tomar decisiones acertadas

---

17. CANCINO, Víctor y DONOSO, Sebastián , 2007. “Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior”, en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, pp. 203-244.

18. ABARCA, Geraldine y ZAPATA, Claudia , 2007. “Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche”, en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, pp. 55-79.

y algunos informes encargados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) a distintos especialistas para que aborden los casos específicos de sus países. Este interés se remonta a los años noventa, cuando UNESCO propuso discutir sobre el acceso de los indígenas a la educación superior. El resultado de esta demanda fue la realización de reuniones regionales y la incorporación del tema a los informes elaborados por el IESALC. Es así como el informe 2000-2005 contiene un capítulo titulado “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”, firmado por Manuel Ramiro Muñoz, el cual consiste en constatar la dificultad de acceso y permanencia, así como dar cuenta de las políticas que algunos países han estimado convenientes para promover este acceso (becas, cupos e ingresos especiales) y los programas académicos que abordan problemáticas indígenas relativas a educación, lengua y cultura.<sup>19</sup> En la misma línea se encuentra el informe de Leonzo Barreno titulado “Educación superior indígena en América Latina”, de 2002, que se puede encontrar en la página web del IESALC.<sup>20</sup> De este conjunto de trabajos, aquí interesa especialmente el de Crista Weise sobre Bolivia, por la metodología empleada para abordar el problema. La autora distingue tres niveles en los que se puede discutir el amplio tema de la educación superior indígena. Estos niveles son: presencia de estudiantes indígenas en las universidades (públicas y privadas); programas académicos destinados a indígenas o que abordan ámbitos de especial interés para estos colectivos; y el fenómeno reciente de las universidades indígenas (Weise 2004).

Siguiendo la distinción de Weise tenemos que, en lo que respecta a una mayor presencia de alumnos indígenas en las universidades del sistema, existen indicios que lo confirman (sin ser indicadores directos), desconociéndose el detalle de cada institución, porque éstas no han incorporado la distinción étnica por autoadscripción en el registro de la población estudiantil, cuestión que hoy se hace urgente, sobre todo en las universidades, que tanto en Ecuador, Bolivia y Chile acaparan las preferencias de los estudiantes. En Ecuador, Fernando García –autor del informe IESALC– ni siquiera puede aventurar cifras gruesas debido a lo polémico que fue la contabilización de la población indígena en el censo de 2001 aunque, de todas formas, menciona algunos resultados con respecto a la Tasa Neta de Asistencia a la Educación Superior, que fue de 3% entre quienes se reconocen indígenas, 6% entre los que se reconocen negros, 14% entre los que se reconocen mestizos y 19% entre los que se reconocen blancos (aparecen también las categorías de “mulato”

---

19. MUÑOZ, Manuel Ramiro, 2006. “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”, en IESALC/UNESCO. *Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005*, Caracas, capítulo 9, pp. 129-143.

20. BARRENO, Leonzo, 2002. *Educación superior indígena en América Latina*, Caracas, en: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/alatina/ind\\_al\\_barreno\\_final.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/alatina/ind_al_barreno_final.pdf)

y “otros” con 8% y 13%, respectivamente).<sup>21</sup> En Bolivia, una de las conclusiones principales a las que arriba Crista Weise (el más completo de los informes que se revisó, pues avanza de la descripción al análisis crítico) es que, dada la situación demográfica de este país, todas las universidades del sistema tienen estudiantes indígenas, pero que estos se concentran en las universidades públicas tradicionales. La estimación de Weise es que el porcentaje no sería inferior al 30%, es decir, unos 100.000 estudiantes de los 300.000 que se registraban al momento de concluir su trabajo (Weise 2004:67). En Chile, al igual que en Ecuador, sólo se dispone del dato censal y de la encuesta CASEN, cuya última versión señala una cobertura de 16,6% entre la PI, frente al 28,2% de la PNI,<sup>22</sup> los que se concentran en las universidades públicas (Cancino y Donoso 2007:235).

El hecho de que el sistema de educación superior de cada país no haya iniciado aún la tarea de dimensionar cuantitativamente la presencia de estudiantes indígenas ha derivado en una invisibilización casi total del tema, con la consecuencia de que, prácticamente, no existan políticas destinadas a promover su acceso y permanencia por parte de las mismas instituciones, salvo casos puntuales que se mencionarán en las siguientes páginas. Esto es curioso a primera vista en los casos de Ecuador y Bolivia, donde el tema de la multiculturalidad o pluriculturalidad se ha posicionado en lo más alto de la esfera política (la Constitución, sin ir más lejos), aunque se debe tener en cuenta que son países donde el costo de la educación superior es muy bajo para los estudiantes, al menos en las universidades públicas, financiadas casi totalmente por el Estado. El elevado gasto público en este ámbito ha derivado en que no existan programas estatales de becas con cobertura nacional, las que han pasado a ser materia de las propias instituciones para atender a sus estudiantes (éstas consisten, principalmente, en becas de matrícula y de alimentación para estudiantes de escasos recursos).

A nivel de pregrado, existen dos programas de becas destinados específicamente a indígenas, uno en Ecuador y el otro en Chile. En el primero se trata de un

21. GARCÍA, Fernando, 2004. *La educación superior indígena en Ecuador*, IESALC, p. 20, en:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/ecuador/fernando%20garcia-esindigena-ecuador.pdf>  
Al igual que en la discusión sobre el porcentaje de población indígena que arrojó este Censo (6,8%), es muy probable que la introducción de las categorías mestizo y mulato haya reducido el porcentaje de indígenas y negros en educación superior.

22. *La Nación*, “Baja nivel de pobreza entre indígenas según encuesta CASEN”, Santiago de Chile, sábado 13 de octubre, 2007. La versión anterior de la encuesta CASEN elaboró un informe especial sobre pueblos indígenas (se espera que con la última versión, tabulada en el 2007, se haga lo mismo), donde las cifras se desagregan en indicadores que dan cuenta de los problemas de deserción que afecta a la población indígena. El informe habla de un 2% de la PI que ha completado estudios superiores frente al 6,9% de la PNI (Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación, 2005. “Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional y Población Indígena CASEN 2003”, Documento preparado por la Coordinación de Políticas y Programas Indígenas de la Subsecretaría del Ministerio de Planificación, Gobierno de Chile, Santiago).

programa privado, gracias a la cooperación internacional (la fundación alemana Hanns Seidel), iniciativa del Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas (INDESIC), cuyo objetivo es “...la investigación, profesionalización, capacitación y cooperación técnica a sujetos sociales y actores relevantes, integrantes de los distintos Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador y Latinoamérica”, según se puede leer en su página web. La beca consiste en un aporte monetario destinado a cubrir gastos de matrícula y mantención, existiendo dos tipos: beca puntual y beca completa, cuyos montos dependen de la modalidad de estudios superiores que cursa el estudiante y del lugar de residencia.<sup>23</sup> Este programa de becas ha beneficiado a cerca de 500 estudiantes desde 1992 y, en la actualidad, son 93 los estudiantes con beca vigente (39 mujeres y 54 hombres), de los cuales un 68,49% sigue estudios en Quito (el 30,14% está matriculado en la Universidad Central de Ecuador). Cabe destacar que un pequeño porcentaje de las becas corresponde a estudios de postgrado en el nivel de maestría (5,38%). Con respecto a las áreas de estudio, predomina Ingeniería y Derecho, contabilizándose también becarios en Sociología y Gestión Social.<sup>24</sup>

Este programa de becas atraviesa por una difícil situación, dada la vulnerabilidad que implica depender de la cooperación internacional (la institución se encuentra buscando nuevas fuentes de financiamiento para continuar con el programa de becas y capacitación a estudiantes indígenas).<sup>25</sup> Por eso es que el caso de Chile es un tanto excepcional en la región, pues existe un Programa Nacional de Becas Indígenas desde el año 1991, financiado en su totalidad por el Estado, como parte de la nueva relación que se estableció entre las organizaciones étnicas desde el retorno a la democracia. Como parte de la política indígena, el programa de becas promueve la autoadscripción étnica para acceder a ella, argumenta sobre el “desarrollo con identidad” y la necesidad de que los estudiantes establezcan un compromiso con sus comunidades y culturas de procedencia. Otro dato relevante, es que cubre todos los niveles del sistema educativo: primario (a contar del segundo ciclo), medio y superior de pregrado (con un tope de edad para postular de 24 años). El criterio es entregarla previa acreditación de la condición de indígena de acuerdo a la

---

23. La información fue proporcionada por Luz María Tupul, administradora de empresas, directora ejecutiva de INDESIC y ex becaria de la institución. Comunicación personal a través de correo electrónico, 24 y 25 de marzo de 2008.

24. INDESIC, “Informe de actividades del Departamento de Becas y Capacitación del INDESIC. Período enero-octubre de 2007”, documento interno, Quito, 2008. Elaborado por la Dirección Ejecutiva de la institución. Agradezco a la directora Luz María Tupul por facilitar el documento para esta investigación.

25. Existen otras formas para entregar becas dirigidas específicamente a indígenas. Por ejemplo, la Universidad San Francisco (privada) destina cupos de sus becas a estudiantes de esta procedencia. También existió un programa de becas que operó entre 1998 y 2002 a cargo del Proyecto para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE), que tenía entre sus objetivos aumentar los índices de profesionalización de los indígenas. Estas becas consistían en apoyo para cubrir gastos de matrícula, alimentación, transporte y materiales de estudio (García 1994:22 y 23).

definición que establece la Ley Indígena en su Artículo 2; de situación socio-económica deficiente; y de rendimiento académico (5 en educación básica y media, 4,5 en educación superior al momento de postular).<sup>26</sup> En el primer caso, existe un procedimiento legal para establecer la condición de indígena, la cual es certificada por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que entrega un documento oficial que el estudiante debe incluir en su expediente de postulación (el mismo documento que permite acceder a todos los programas destinados a indígenas en el país).<sup>27</sup>

El crecimiento de este programa ha sido notable, tanto en el número de becas que se asignan y se renuevan cada año como en la cantidad del aporte, el cual consiste en una suma de dinero que estipula la Ley de Presupuesto para el Ministerio de Educación y que es entregada en nueve cuotas iguales a los beneficiarios, quienes pueden disponer libremente del dinero. El nivel de educación superior es el que concentra la mayor cantidad de recursos, precisamente por la cantidad de este aporte, que el año 2008 alcanzó los 545.840 pesos chilenos anuales por cada estudiante, vale decir, 60.648 pesos por cuota.<sup>28</sup> La comparación se puede establecer entre los datos reunidos en un estudio de Álvaro Bello que cubre el período 1991-1995 de este programa<sup>29</sup> y el documento “Informe de Gestión Beca Indígena” elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) a fines de 2005.<sup>30</sup> Esta institución, encargada de administrar el programa desde 2005, señala que ese año se entregó un total de 33.645 becas: 18.258 para enseñanza básica, 11.133 para enseñanza media y 4.254 para el nivel superior, cifras ostensiblemente mayores a las que sistematizara Bello en su estudio, donde señala que en 1995 el Estado entregó 5.390 becas, de las cuales 940 corresponden al nivel de educación superior (el programa se inició con 300 becas para todos los niveles educativos).<sup>31</sup>

---

26. En escala de 1 a 7.

27. Las comisiones que asignan la Beca Indígena están integradas, entre otros, por miembros de organizaciones indígenas propuestos por CONADI. Actualmente la beca es entregada por el Ministerio de Educación y administrada por la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), desde el año 2005.

28. El monto de la beca es superior al de la Beca Presidente de la República para educación superior destinada a estudiantes de escasos recursos, la cual consiste en un aporte mensual de 1,24 UTM por un período de 10 meses, unos 43.000 (cifra redondeada) pesos chilenos cada cuota si consideramos el valor de la UTM al inicio de 2008, lo que en total arroja un monto estimado de 430.000 pesos anuales por cada estudiante. Ambas becas son incompatibles.

29. BELLO, Álvaro, 1997. “Etnodesarrollo y políticas públicas”, en BELLO, Álvaro, WILSON, Angélica, GONZÁLEZ, Sergio y MARIMÁN, Pablo, *Pueblos Indígenas. Educación y desarrollo*, CEM, IIE-Universidad de La Frontera, Santiago, pp. 5-56.

30. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 2005. *Informe de Gestión Beca Indígena*, Coordinación Nacional Programa Beca Indígena, Unidad de Becas JUNAEB, Santiago de Chile, octubre.

31. Las cifras de deserción que entrega CASEN 2003 vuelve razonable la pregunta por el real impacto de este Programa de Becas, cuyo aporte a la permanencia en el sistema puede ser real pero dudosamente suficiente para asegurarla. En el caso de la educación superior, el aporte debe ser complementado con otros igualmente necesarios, principalmente los hogares universitarios o el que proveen las propias familias de los becarios, ello porque, aunque se trata de un monto mayor al de otras becas dirigidas a estudiantes de escasos recursos, no permite encarar satisfactoriamente un sistema que en Chile es extremadamente caro. A esto, se suma que los estudiantes no pueden depender de ese dinero

Otro incentivo importante para el acceso de indígenas a la educación superior consiste en ingresos especiales como parte de proyectos implementados por algunas universidades para enfrentar la inequidad del sistema educativo y responder a entornos regionales de fuerte presencia indígena. En Ecuador, Fernando García señala que existen siete universidades donde han existido o existen este tipo de programas, los que abordan temas vinculados principalmente a la educación, la interculturalidad y la lingüística, tanto en pre como en postgrado. A nivel de pregrado destaca la Licenciatura en Docencia Intercultural Bilingüe que ofrece la Universidad Politécnica Salesiana desde 1998 (también a nivel de maestría desde 2003) y los cursos de interculturalidad que se imparten en la Universidad Andina Simón Bolívar, institución que, además, alberga una Cátedra UNESCO sobre Pueblos Indígenas, cuyo director es el intelectual quichua Ariruma Kowii.

En Bolivia, y tal como constata el informe de Crista Weise, estos programas también están centrados en las áreas de educación y lingüística, con la orientación de formar profesores con estatus universitario, o profesionalizar a quienes se encuentran en ejercicio para implementar la educación intercultural bilingüe que postula la reforma educacional puesta en marcha desde 1994. Weise identifica los siguientes programas de pregrado: Lingüística e idiomas en la UMSA (mención en aymara o quechua); Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (dirigida a profesores aymaras), también en la UMSA; Lingüística e Idiomas en la Universidad Tomás Frías de Potosí (también con mención en aymara y quechua); Lingüística Quechua en la Universidad Mayor San Francisco Xavier de Sucre; y Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe en la UMSS (dirigida principalmente a profesores quechuas). (Weise 2004:35-36).

En Chile también existen iniciativas de este tipo, a pesar de que la discusión en torno a la llamada educación intercultural bilingüe es incipiente, incluso en los niveles primario y secundario.<sup>32</sup> La mayoría de los casos (y los más interesantes) se encuentran en universidades de regiones, donde podemos citar a la Universidad Católica Sede Villarrica, que en 1985 implementó un Programa de Admisión Complementaria para jóvenes mapuches, con el objetivo de formar profesores que

---

para los gastos más cotidianos que implican cursar una carrera, pues el programa adolece de muchas falencias en la tramitación de las postulaciones, renovaciones y pagos, lo que afecta la regularidad de estos últimos, situación que ha sido reconocida por el propio organismo que administra las becas (JUNAEB 2006:28-29). Por último, el beneficio está focalizado a los más pobres, recomendando incluso no postular a los jóvenes provenientes de familias cuyo ingreso per capita sea superior a los 112.000 pesos chilenos, por no cumplir con los criterios de necesidad (JUNAEB 2005:40), esto implica que una familia de cuatro personas cuyo ingreso total era de 448.000 pesos en 2005 queda automáticamente fuera del programa.

32. Aunque no es un tema ausente, está lejos de tener un peso importante en la reforma educacional que se inició en 1996.

tengan arraigo en la región y puedan aportar a su desarrollo, objetivo que implicó modificaciones curriculares a la carrera de Pedagogía y la contratación de profesores mapuches en la Universidad.<sup>33</sup> Otro caso es el que se da en la Universidad Católica Sede Temuco, que en el año 1991 creó la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, concretando la necesidad de formar profesores mapuches que construyeran un enfoque pedagógico y educativo pertinente para enseñar a niños en contexto mapuche, planteando un tema que, a fines de los años ochenta, apenas era conocido en el país, según se relata en el prólogo de un libro publicado por los profesores Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas de esa misma casa de estudios.<sup>34</sup> La creación del Instituto de Estudios Indígenas en la Universidad de La Frontera (IEI-UFRO), también en Temuco, constituye otro hito, pues se trata de una unidad académica que se define como un espacio interétnico –según ha declarado su ex director– que se propone investigar, formar profesionales y promover los derechos indígenas en la región y en el país, para lo cual se ha constituido un equipo de investigadores integrado por personas mapuche y no mapuche.<sup>35</sup> En el norte del país también encontramos proyectos que tienen por objetivo establecer vínculos directos con la población aymara, cuya presencia en la universidad es una realidad desde hace varias décadas. Tenemos el caso de la Universidad de Tarapacá, que ha establecido un ingreso especial a los jóvenes provenientes de comunidades aymaras del altiplano y de los valles, esto en las carreras de pedagogía. Otro, corresponde a la Universidad Arturo Prat de Iquique con la carrera de Pedagogía en Educación Intercultural Bilingüe. En Santiago, también han surgido iniciativas, aunque más pequeñas, que tienen que ver con la incorporación de la temática intercultural (muy asociada a la cuestión indígena en Chile y América Latina) a programas de pregrado (cursos) y postgrado (el Magíster en Educación con mención en Multiculturalidad que imparte la universidad privada Academia de Humanismo Cristiano).

En lo que respecta a las universidades indígenas, se debe partir señalando que se trata de un concepto propuesto en períodos recientes, que no concita acuerdo entre las distintas opiniones políticas (indígenas y no indígenas). Aunque las definiciones también difieren, en general, se apunta a la creación de instituciones que alberguen tanto a profesores como a estudiantes indígenas, cuyas carreras respondan a las

---

33. TRONCOSO, Andrés. 1997. “La formación de profesores de origen mapuche en la Universidad Católica de Villarrica (Chile)”, en MORALES, Roberto (compilador), *Universidad y Pueblos Indígenas*, IEI-UFRO, Temuco, pp. 75-76.

34. QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo y CÁRDENAS, Prosperino (editores). 2005. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco / Frasis Editores, Santiago de Chile, pp. 13-16.

35. AYLWIN, José. 1997. “Apertura Seminario Universidad y Pueblos Indígenas”, en MORALES, Roberto (compilador), *Universidad y Pueblos Indígenas*, IEI-UFRO, Temuco, pp. 11-16.

necesidades del o los grupos étnicos que ahí confluyen. La demanda por la existencia de estas instituciones se integra a una agenda indianista más o menos radical de algunos movimientos, por lo tanto, su origen no se encuentra en la iniciativa estatal ni privada tradicional sino en la de los propios movimientos. Ecuador y Bolivia se cuentan entre los países que ya han iniciado la implementación de estos proyectos, aunque por el momento se trata de instituciones más bien precarias o que están en período de marcha blanca, la mayoría bajo el régimen de universidades privadas, que representan un porcentaje mínimo de la matrícula total del sistema. Es bastante conocido el proyecto de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi de Ecuador, creada en 2000 y vinculada a la CONAIE, la cual ya cuenta con el reconocimiento del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Esta universidad no restringe la participación sólo a los indígenas, tal como declaran en la presentación de su página web, y sus objetivos denotan el proceso político que han protagonizado en las últimas décadas, al señalar entre sus objetivos que buscan ser un aporte a la concreción de un Estado plurinacional.<sup>36</sup> La UIAW se organiza en centros que forman a los estudiantes en distintas áreas del conocimiento, otorgando títulos técnicos y profesionales a quienes han completado exitosamente el plan de estudios. Los estudiantes pueden optar entre Agroecología, Psicopedagogía Intercultural Plurilingüe, Arquitectura y Planificación Territorial.

En Bolivia también existen iniciativas de este tipo, vinculadas a la agenda de los movimientos; y, algunas, con un planteamiento culturalista radical en su intento por diferenciarse del conocimiento occidental, objetivo que de todas formas las tensiona en la medida que articulan su trabajo en torno al concepto de universidad.<sup>37</sup> Se trata de instituciones muy pequeñas como la Universidad Indígena Tahuantinsuyo-Ajlla y la Universidad Andina Kawsay, formada por iniciativa de algunos intelectuales indígenas.

Otro estilo de universidad indígena también lo encontramos en Bolivia, es el caso de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), resultado de la demanda social de esa ciudad ubicada en el Departamento de La Paz (las movilizaciones incluyeron la toma de la sede de la Universidad Mayor de San Andrés-UMSA en El Alto). En el año 2000 el Parlamento crea la UPEA y, en 2003, consigue la autonomía académica (no así presupuestaria, ámbito en el que depende de la UMSA). Weise repara muy bien en que se trata de una universidad que se autoidentifica como indígena pero que esto no introduce variaciones a su estructura académica, de hecho, la UPEA

---

36. Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW), en: <http://www.amawtaywasi.edu.ec/antecedentes.htm>

37. Una de ellas ofrece las carreras de Formación Amáutica, Pedagogía Andina, Matemática Andina, Teología Andina y Derecho Comunitario. (Weise 2004:44).

ofrece las mismas carreras que cualquier universidad pública del país, tampoco plantea esta condición como requisito de acceso. En general, el tema no es abordado más allá de esa autoidentificación, como se puede comprobar en los boletines de la institución, donde el principal vínculo es el que se establece con los movimientos sociales de El Alto y con las luchas protagonizadas por esta población mayoritariamente aymara, en los últimos años. Un fragmento del Boletín N° 4 del año 2005 es ilustrativo del grado de integración que tiene esta universidad con el tejido social que permitió su existencia: "...también el señor Rector Lic. Rafael Gutiérrez puso de manifiesto que la UPEA seguirá en las calles defendiendo la Nacionalización de los Hidrocarburos sin dejar de lado la solicitud del presupuesto que subsane las necesidades de infraestructura, laboratorios y cargas horarias de la UPEA".<sup>38</sup>

La UPEA registra un aumento sostenido de estudiantes matriculados, dando razón al argumento de las organizaciones sociales de que la zona requería urgentemente de una universidad. Un documento interno elaborado por la Dirección Administrativa-Financiera señala que en 2003 se matricularon 4.096 estudiantes, mientras que en 2004 lo hicieron 8.048 y en 2005 fueron 12.094. Aunque no existen registros de la universidad que identifiquen el peso numérico de los estudiantes indígenas, existe certeza entre los especialistas de que estos constituyen la mayoría.<sup>39</sup> El mismo documento desglosa la información por carreras, contabilizándose en 2003 una clara inclinación por las de educación, humanidades y ciencias sociales, que alcanzaron el 55% ese año, descendiendo a 49% en 2004 y superando levemente el 40% en 2005.<sup>40</sup>

En Chile la idea de una universidad indígena no ha estado ausente, al menos en el caso mapuche, aunque hasta ahora no se ha concretado. Lo más cercano es el proyecto liderado por un grupo de dirigentes e intelectuales que crearon la Corporación de Desarrollo Educacional Universidad Mapuche con este propósito. Esta corporación inició sus actividades en 2003 con escuelas de verano y cursos sobre recuperación del mapudungún, esperando poner en marcha la universidad en un plazo breve. Inicialmente se contempló la localidad de Purén, en la Novena Región, pero posteriormente y alegando falta de apoyo, la sede cambió a Nueva Imperial, tal como aparece en el logo de la universidad.<sup>41</sup> El proyecto fue apoyado

---

38. Universidad Pública de El Alto, *UPEA Informa*, Vol. 1, N° 4, 14 de junio de 2005.

39. Los listados de estudiantes, sin ser un dato concluyente, parecen indicar esta tendencia (utilizando el criterio arbitrario y restrictivo de los apellidos). Por ejemplo, la UPEA publicó los nombres de los 24 representantes estudiantiles que acudirían al XXIX Congreso de la Central de Universidades de Bolivia, de los cuales 13 tenían uno o dos apellidos aymaras. Universidad Pública de El Alto, *Boletín Informativo*, N° 21, 12 de agosto de 2005.

40. Universidad Pública de El Alto, Cuadro N° 1: Número de Estudiantes Matriculados por Carreras UPEA, Dirección Administrativa-Financiera, El Alto, Bolivia, 2005.

41. Ver la página web de la Corporación de Desarrollo Educacional Universidad Mapuche: <http://www.universidadmapuche.org/>

en sus inicios por la alcaldía de Purén, por los lonkos de esa comuna, por instituciones educativas internacionales (entre ellas la Universidad Autónoma del País Vasco) y fue visto con simpatía por las instancias gubernamentales que implementan la política indígena, como el Ministerio de Planificación y el Programa Orígenes.<sup>42</sup>

Al igual que en los casos anteriores, la educación tiene una fuerte presencia en la propuesta académica, pensando implementar la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural y Pedagogía en Educación Media Intercultural, además de Ingeniería Forestal y Derecho, haciendo optativa la enseñanza del mapudungún. De todas maneras, y a pesar de la buena acogida, no ha sido posible poner en marcha esta universidad porque no ha sido aprobada por la institucionalidad educacional correspondiente que, en este caso, es el Consejo Superior de Educación (CSE) y el Consejo de Rectores. Esta última instancia coordinó la evaluación del proyecto y emitió resoluciones donde se mencionan serios problemas de diseño, contradicciones en la propuesta, inconsistencia financiera y currículo insuficiente de las autoridades y directores de carrera. Por este motivo, el CSE habla de la Universidad Mapuche como una universidad “en formación”, sin cancelar su posibilidad de existencia pero condicionándola a la corrección de estas deficiencias.

Más allá de este caso puntual, el proyecto de una universidad mapuche ha revivido un viejo debate entre los propios mapuches sobre la pertinencia de establecer una educación para indígenas que limite, precisamente, la posibilidad de poner en diálogo trayectorias culturales distintas en el ámbito de la educación superior. La discusión no atañe sólo a los mapuches organizados, sino también, a indígenas de otros países y entre algunos investigadores de la educación superior. Por ejemplo, el escritor náhuatl Natalio Hernández tampoco comulga con la idea de universidades indígenas que radicalizan la diferencia cultural e histórica de estas sociedades, llamando la atención sobre la necesidad de inclinar estos proyectos hacia el diálogo entre culturas para evitar que estas universidades deriven en *ghettos* culturales.<sup>43</sup>

A pesar de la información fragmentaria, es posible detectar una mayor y visible presencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior. Sin

42. MIDEPLAN, “Se acerca el sueño de la universidad mapuche”, 20 de enero de 2003, en: <http://www.mideplan.cl/final/noticia.php?regid=&idnot=354>

43. HERNÁNDEZ, Natalio. 2007. “La educación intercultural en la perspectiva universitaria”, en ZAPATA, Claudia (compiladora), *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, UASB/Abya Yala/CECLA-Universidad de Chile, Quito, pp. 181-197. Hernández es educador y poeta de vasta trayectoria. Dedicó muchos años de su vida a ser profesor rural bilingüe de acuerdo al esquema indigenista que en México tuvo gran fuerza entre los años cuarenta y setenta. A fines de esa década, Hernández encabezó un proceso de organización de los maestros rurales que adquirieron conciencia de los efectos homogeneizantes de su labor educadora, proponiendo el diálogo cultural en lugar de la integración indiferenciada. Actualmente trabaja en la incorporación de la temática intercultural en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del Programa México Multicultural.

embargo, el acceso es un tema que todavía no se ha resuelto del todo, como parecen indicar las escasas cifras, todas las cuales indican una brecha importante entre PI y PNI. En los casos de Ecuador y Bolivia –países con ingreso libre o poco selectivo–, el punto clave parece ser la transición de la educación básica a la media, paso que es muy dificultoso entre los estudiantes indígenas, ello, a pesar del aumento de estudiantes indígenas en este nivel en el Ecuador (García 2004:17), pero se trata de países donde la diferencia de cobertura entre un nivel y otro es preocupante, lo cual perjudica, sobre todo, a los indígenas. En Bolivia, Crista Weise habla de un 86,98% de cobertura en primaria, frente a un 38,44% en la secundaria (Weise 2004:49). En Chile, aunque es menos difícil acceder a la enseñanza media y concluirla (la cobertura alcanzó el 69,8% en 2006 de acuerdo a CASEN), la inequidad del sistema hace muy difícil a los estudiantes de colegios públicos y subvencionados sortear con éxito la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y, anteriormente, la Prueba de Aptitud Académica (PAA), que determina no sólo el ingreso sino las opciones académicas en caso de obtener el puntaje mínimo para postular a las universidades del Consejo de Rectores. El problema afecta no sólo a los estudiantes indígenas de Chile, sino a los de toda la región, debido a la desventaja que representa el hecho de proceder, mayoritariamente, de establecimientos públicos, trayectorias educativas determinantes para quienes ingresan, pasando a ocupar posiciones poco ventajosas en sistemas de educación superior que segmentan a los estudiantes, ya sea por instituciones o carreras identificadas con estudiantes de grupos socio-económicos bajos y altos, respectivamente.<sup>44</sup>

---

### 3. La formación de postgrado

Por último, cabe mencionar el nivel de postgrado, menos explorado en lo general, sobre todo en lo que concierne al acceso de indígenas. El *Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005* se hace cargo del tema en uno de sus capítulos, constatando una expansión caótica de la oferta, tanto pública como privada, a partir de los noventa (con mayor peso de las instituciones privadas en la matrícula). Se señala también que esta expansión tiene más relación con las demandas del mercado que con la investigación (exceptuando a las universidades públicas más antiguas), motivo por el cual se plantean como instancias para adquirir “herramientas para

---

44. Es coincidente en la bibliografía sobre estos países la identificación de las carreras de medicina, economía y algunas ingenierías con jóvenes que proceden de establecimientos privados pagados, mientras en carreras de educación, humanidades y algunas ciencias sociales predominan los estudiantes provenientes de establecimientos fiscales. Los indígenas, en tanto grupo socio-económico vulnerable, siguen este mapa de segmentación interna, aunque se ha detectado en los últimos años una importante diversificación en la formación profesional (en el caso de Chile ver Bello 1997 y en Ecuador las estadísticas de INDECIP publicadas en su página web).

el trabajo” (u orientación profesionalizante), no para la construcción de conocimiento; y finalmente, que a la fecha existen pocos programas de doctorado y sólo en algunos países (IESALC/UNESCO 2006:43-55).<sup>45</sup> Lo que sí está claro es que el peso de los postgrados en el total de la matrícula correspondiente a educación superior es mínimo, aunque con variaciones entre los países,<sup>46</sup> como consecuencia directa de los bajos índices de titulación en el pregrado, por lo tanto, es posible afirmar que quienes acceden a los programas de postgrado constituyen una élite de la población total, muy restringida en número a pesar de la expansión vertiginosa que mencionan los informes. Pero, además, esta condición de élite no se restringe al número sino que, también, involucra características socioeconómicas, pues se sabe que los sectores medios y altos son los que presentan mayores índices de titulación en pregrado (la posesión de un grado académico es el principal requisito para acceder a un programa de maestría o doctorado). Otro dato concluyente en este sentido es que “...una amplia cantidad de los postgrados de las universidades públicas en América Latina no son gratuitos y sus matrículas están determinadas por criterios de recuperación y políticas de auto financiamiento. Ello está determinado por la casi ausencia de becas, lo cual determina en general una baja dedicación en tiempo de estudio de los postgraduantes”. (IESALC/UNESCO 2006:50-51).

A pesar de que el panorama no es alentador para los sectores más vulnerables de la población, es posible encontrar –cada vez con mayor frecuencia– a estudiantes indígenas en programas de postgrado que se imparten tanto dentro como fuera del continente, aunque es muy difícil dimensionar cuantitativamente esta presencia.<sup>47</sup> En los últimos años, a este mayor acceso se suma la creación de algunos fondos de becas dirigidos, específicamente, a indígenas y también de maestrías que abordan temáticas sensibles a las personas con sentido de pertenencia étnica, los cuales también pueden acceder a becas que entregan las instituciones que los imparten. El contexto anteriormente descrito permite calibrar la importancia de estas becas

---

45. Chile es uno de los países que más ha desarrollado este ámbito con políticas gubernamentales destinadas a elevar la titulación de postgrado, sin intervenir la lógica de mercado que cruza la totalidad del sistema educativo, pero estableciendo mecanismos de acreditación y creando un sistema nacional de becas de postgrado. El sistema registra, al año 2007, un total de 692 programas de magíster y 151 de doctorado, estos últimos ofrecidos, mayoritariamente, por las universidades del Consejo de Rectores. Por su parte, el Programa Nacional de Becas de Postgrado, administrado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), entregó para 2008 un total de 797 becas que se desglosan en: 520 para estudios de doctorado, 80 para magíster y 197 para apoyar la realización de la tesis doctoral.

46. El informe aporta información sobre la matrícula de postgrado en 12 países, señalando que en Chile para el año 2003 el postgrado representaba el 2,6% del total de matrícula en educación superior, mientras en Bolivia el porcentaje era de 1,4% al año 2002 (IESALC/UNESCO 2006:46). En ese listado no se ofrece información sobre Ecuador, aunque en la página siguiente se lo menciona como un país de baja cobertura.

47. Aunque no se ha estudiado en profundidad, se sabe que un antecedente relevante se encuentra en las experiencias de exilio y autoexilio de varios militantes indígenas de izquierda en los años setenta y ochenta, algunos de los cuales siguieron maestrías y doctorados en Europa y Estados Unidos.

y programas que siguen criterios de lo que hoy se denomina acción afirmativa, entendiendo que sin ellas la formación de alto nivel sería una posibilidad todavía más lejana entre los miembros de estos colectivos.

En el Cono Sur se han desarrollado dos iniciativas de cobertura regional a las que se han integrado indígenas que ya poseen un grado académico. Se trata de maestrías presenciales, de dedicación exclusiva, apoyadas por la cooperación internacional (principalmente belga, alemana y estadounidense), que se erige como un actor fundamental de este proceso de formación de recursos humanos indígenas destinados a cubrir distintas necesidades de sus colectivos. En este último caso, y por el carácter presencial de las maestrías, estos programas incentivan la creación de un segmento de profesionales e intelectuales cosmopolitas, reforzando una tendencia que ya existía a nivel de los dirigentes desde los años setenta con la experiencia del exilio y en los ochenta, a la par de la importancia que adquirieron los movimientos indígenas (congresos, reuniones continentales e, incluso, mundiales para discutir temáticas como los derechos indígenas).

Una de estas experiencias fue el Programa de Postgrado en Ciencias Sociales con mención en Asuntos Indígenas, un proyecto del Fondo Indígena y de la Cooperación Belga ejecutado con total autonomía académica por FLACSO, sede Ecuador (Quito). Éste funcionó primero como diplomado y, desde 2000, como Maestría en Ciencias Sociales con mención en Estudios Étnicos, formando a tres promociones hasta 2004, cuando concluyó el proyecto. A fines de ese año se hizo la evaluación externa, cuyo informe preliminar señala la historia del proyecto y las propuestas de los pares externos encargados de la evaluación.<sup>48</sup> A través de este documento se puede observar la trayectoria del tema en una institución como FLACSO, desde que éste fuera incorporado al momento de ganar la ejecución del proyecto, siendo de alto valor la reflexión que produjo esta experiencia en sus distintos protagonistas. El documento firmado por Pascal Montois y Lautaro Ojeda<sup>49</sup> señala que el proyecto responde a “...las necesidades y demandas de los pueblos indígenas de la Región por disponer de un espacio académico de alto nivel dedicado a la formación de profesionales y pensadores indígenas que contribuyan al desarrollo de sus pueblos” (Montois y Ojeda 2004:8).

---

48. Agradezco al que fuera coordinador académico de ese programa, profesor Fernando García, por haberme facilitado este documento en noviembre de 2005, durante mi estada de investigación en Quito.

49. MONTTOISY, Pascal y OJEDA, Lautaro (consultores), 2004. *Informe de Evaluación Final Externa del Programa de Tercer Ciclo en Ciencias Sociales con Mención en Asuntos Indígenas*, Fondo Indígena/Cooperación Técnica Belga/FLACSO Ecuador, NI 17380/13, CTB ECU/00/005, Versión Preliminar, diciembre.

La convocatoria a profesionales indígenas de la región pareció tener amplia acogida, pues el informe da cuenta de una alta selectividad a la hora de elegir a sus estudiantes, quedando aceptados sólo la mitad de los postulantes en cada promoción. Las cifras totales señalan 44 estudiantes (28 hombres y 16 mujeres), de distinta procedencia étnica, que recibieron la convocatoria en distintos países.<sup>50</sup> El programa apunta a indígenas en posesión de un título o licenciatura, con identidad étnica y participación en organizaciones indígenas, de hecho, entre los requisitos de ingreso se encuentra una carta de respaldo de alguna organización y antecedentes académicos, pues la apuesta es fortalecer el liderazgo y el protagonismo de estos profesionales indígenas en sus movimientos. La dedicación exclusiva a los estudios de maestría fue posible porque el proyecto original contemplaba una fuerte inyección de recursos a becas de mantención y colegiatura.

Entre los temas que esta evaluación invita a reflexionar se encuentra, en primer lugar, aquel que dice relación con el tipo de formación que debería entregar un programa con estos objetivos, asunto que es abordado tangencialmente por los autores cuando demandan mayor claridad en torno al perfil de estudiante que se desea formar. Lo interesante, desde mi perspectiva, es que el informe recoge una tensión entre la formación profesional dirigida a la práctica laboral y la formación intelectual crítica derivada de actividades académicas como la lectura, la escritura y la investigación. Esto, por una parte, destaca cierta resistencia o distancia inicial con el énfasis teórico que entregó el programa<sup>51</sup> y la buena evaluación que hacen sus protagonistas, incluidos los estudiantes, al final del ciclo. Dice el informe: “Todos los actores reconocen que los estudiantes han aprendido a reflexionar, a ser críticos sobre su propia cultura y sobre los insumos externos. Es decir, han desarrollado las herramientas básicas para ser concebidor y protagonista de propuestas de desarrollo”. (Montoisy y Ojeda 2004:26).

La tensión no sólo es visible entre estudiantes que habían heredado la desconfianza de sus organizaciones hacia las letras y las ciencias, sino también, en la propia institución que ejecuta un programa que parece apuntar a una modalidad de intelectual indígena distinta: aquella orgánica que establece mimesis entre los planteamientos del intelectual y los de un movimiento u organización étnica. De todas maneras, el informe da cuenta de reflexiones en que los estudiantes no separan tajantemente ambas modalidades, advirtiendo en el ejercicio crítico y en

---

50. 28 de Ecuador, 5 de Bolivia y 1 de Chile (Montoisy y Ojeda 2004:7. En el caso de Chile los datos no están completos pues no se incluye a la profesora Alejandra Flores, quien accedió con una Beca Ford).

51. La malla curricular incluía Sociología, Filosofía, Antropología y Ciencia Política. El ciclo culmina con una tesis que es entendida como el principal aporte del/la estudiante a la institución.

la investigación un aporte fundamental al desarrollo de los movimientos, en el sentido de que sólo estas destrezas permiten diagnosticar y proponer. (Montois y Ojeda 2004:26).

Un segundo tema que fue planteado por los estudiantes y recogido por los evaluadores externos, fue el de la pertinencia de crear una maestría en ciencias sociales dirigida exclusivamente a indígenas. La inquietud tiene que ver con si es realmente necesario segmentar a los estudiantes en una institución académica donde todos sus programas entregan una especialización en ciencias sociales. La primera evaluación del proyecto ya recoge opiniones críticas en este sentido, mientras el informe final señala expresamente: “La formación de profesionales indígenas mediante una maestría en Estudios Étnicos no es ni la única ni la mejor manera de lograr el objetivo. Como se ha visto, tanto los estudiantes como las organizaciones y la misma FLACSO han cuestionado la pertinencia de este tipo de formación ‘cerrada’”. (Montois y Ojeda 2004:37).

Como consecuencia de este diagnóstico, los pares externos formularon una propuesta que recoge el aprendizaje de los actores, la cual consiste en ratificar la importancia de que los indígenas accedan a la formación de postgrado en instituciones de alto nivel académico (que se comprueba en la calidad del aporte que ahora hacen a sus organizaciones y la valoración que éstas hacen del mismo); que se debe promover el acceso transversal y la libre elección de los estudiantes; y, por último, que en atención a la histórica desventaja de este sector, se debe crear un fondo de becas para indígenas. Las conversaciones sostenidas durante la evaluación externa ratifican la voluntad de los responsables del proyecto en esa institución académica por recoger la propuesta, de hecho, esa maestría concluyó y se está trabajando en la permanencia de la idea original a través de un fondo de becas.<sup>52</sup>

Otro programa es el de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe que se imparte en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, Bolivia, que se inició en 1998 y se encuentra ya en su quinta promoción. En este caso, la UMSS también aparece como la institución encargada de implementar un proyecto mayor en el que ha confluído la voluntad de seis países: Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina, a través de sus ministros de educación y otras organiza-

---

52. La presencia de indígenas en los programas de postgrado que imparte FLACSO no se restringe a esa maestría, pues varios se han matriculado en otros programas con el aporte de la beca que entrega la misma FLACSO a estudiantes destacados o, en el caso de los indígenas, con la beca que entrega la Fundación Ford (en el caso de chilenos y peruanos). Lo pude constatar personalmente en noviembre de 2005, especialmente en el Programa de Estudios de Género y en el despliegue visual de esta presencia, pues varios de los/las estudiantes asisten a clases con la indumentaria de su pueblo.

ciones. Se trata del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, más conocido por su sigla PROEIB-Andes. En este caso la cooperación internacional aparece nuevamente jugando un rol clave, con el aporte de recursos a través de un convenio de cooperación técnica entre el gobierno de Bolivia y la cooperación alemana, ratificado por los ministros de educación de los seis países. Confluyen, también, aportes de la cooperación belga, de UNICEF, UNESCO, Convenio Andrés Bello, el Fondo Indígena y la Fundación Ford. El programa propone la formación de recursos humanos para implementar una educación con pertinencia cultural a los niños y jóvenes de las sociedades indígenas, para lo cual se estima necesaria la formación de profesionales capaces de diagnosticar y proponer en sus respectivos países. Tal como se lee en la página web del PROEIB-Andes, el objetivo es articular la educación superior con los niveles primario y secundario a través de la investigación.<sup>53</sup>

Es así como la maestría se encuentra expresamente dirigida a profesionales indígenas que hablen una lengua correspondiente a los grupos cuyo listado también se encuentra definido.<sup>54</sup> Las cuatro primeras promociones reunieron un total de cuarenta estudiantes de diez grupos indígenas, seleccionados de acuerdo a sus antecedentes académicos, cercanía o motivación con el tema de la educación y respaldo de una organización indígena (antes hay una preselección en sus países de origen). Los seleccionados se integran a una maestría que dura cinco semestres, de modalidad presencial y dedicación exclusiva, para lo cual el programa facilita la postulación al apoyo económico que brindan los ministerios de educación de sus países de procedencia, al que entregan las agencias de cooperación y otros proyectos, desde el momento mismo que han sido aceptados.

Un aspecto relevante es el énfasis del programa en la investigación, tanto en la maestría como a través de concursos regionales y publicaciones. Al igual que en el caso de FLACSO, este énfasis no es menor en un contexto latinoamericano donde los postgrados, especialmente las maestrías, tienen una orientación profesionalizante. Por el contrario, en ambos casos se entiende la investigación como una forma concreta de aportar al desarrollo de temas estratégicos para los países latinoamericanos y para las sociedades indígenas. En este caso particular, el PROEIB-Andes es enfático en su presentación electrónica: “La investigación constituye una parte esencial de la maestría y las acciones específicas en este campo involucran a estudiantes y docentes del programa, desde su primer semestre de estudios”. Por la naturaleza

---

53. PROEIB-Andes, página web <http://www.proeibandes.org/programa>

54. El que se ha ido ampliando para incluir a los grupos amazónicos y mapuche.

del programa estas investigaciones están centradas en la interrelación que se produce entre educación, cultura y lenguaje y, al igual que en la maestría de FLACSO, la tesis es el principal resultado y contribución del estudiante. Lo relevante es que el esfuerzo no ha quedado ahí, pues al incremento de la calidad en los aportes que los graduados hacen a cada uno de los temas, se ha sumado la posibilidad de difusión a través de publicaciones.

Por último, cabe mencionar el tema de las becas, fundamental para concretar el acceso de indígenas a la formación de postgrado. Las becas mencionadas son parte del diseño original de estos programas, pero también existen otros fondos que operan de acuerdo a la óptica de la acción afirmativa, me refiero específicamente a la beca que entrega la Fundación Ford a través de un programa internacional de becas que tiene como lema “Un camino para igualar oportunidades”. El beneficio está destinado a estudiantes de sectores socio-económicos vulnerables donde caben los indígenas. Según se puede leer en su página web, el programa se inició en el año 2000 “...con el objetivo de proveer oportunidades para la realización de estudios de postgrado a personas talentosas, capaces de usar sus conocimientos para transformarse en líderes en sus respectivas áreas, contribuyendo a la justicia social y al desarrollo económico de sus comunidades y países”.<sup>55</sup>

Pueden acceder a esta beca quienes proceden de países donde opera el programa. En América Latina se mencionan Chile, Brasil, México y Perú (no están contemplados ni Bolivia ni Ecuador) y en el Cono Sur las organizaciones asociadas son Fundación EQUITAS (Chile) y el Instituto de Estudios Peruanos (Perú), encargadas de administrar el programa. Se trata de un beneficio bastante completo para los estudiantes de maestría y doctorado, que cubre mantención, seguro médico, arancel, orientación académica, preparación anterior y asignación de viaje, en un período de hasta tres años. En lo que respecta a Chile y Perú, se cuentan 248 becarios desde el año 2000. (Los estudiantes de maestría corresponden al 79% y las etnias al 61% del total de las becas).

\* \* \*

La acción afirmativa constituye una forma particular de leer la sociedad en América Latina, siendo su eje articulador el principio de la equidad, asumiendo la desigualdad como hecho histórico y, a la vez, obstáculo para la promoción de individuos y colectivos, un problema estructural que también cruza a los sistemas educativos. Las iniciativas comentadas en este artículo, tanto de pre como de postgrado, han

---

55. Fundación Ford, <http://www.programabecas.org>.

instalado el tema de la equidad en la agenda de la educación superior, a pesar de que sigue siendo un concepto problemático en países que, en mayor o menor medida, han internalizado la ideología de la innovación y el emprendimiento como acciones meramente individuales. Chile es un país que pasó del discurso de la meritocracia a este que –es necesario reconocerlo– posee menor densidad política y teórica. Las políticas educativas de la Concertación de Partidos por la Democracia operan sobre esta tensión básica, cuyo telón de fondo es la administración del modelo económico heredado de la dictadura. Sin embargo, se han producido desplazamientos que son interesantes de destacar, como el que se puede constatar en el Programa de Becas de Postgrado de CONICYT durante el proceso de postulación para cursar maestrías y doctorados en 2009, oportunidad en la que se introdujeron criterios de acción afirmativa que reconocen e intentan abordar la existencia de trayectorias educativas dispares.<sup>56</sup>

El debate sobre el acceso y permanencia de indígenas en la educación superior ha comenzado y su importancia es decisiva para tomar decisiones responsables por parte de los Estados latinoamericanos que, en mayor o menor medida, han incorporado el amplio tema de los derechos indígenas a sus constituciones, leyes y agendas políticas. Un aporte a la discusión consiste en distinguir posiciones que contribuyen escasamente al desarrollo de la democracia, cuestión que nos remite a los dos puntos más extremos de este debate incipiente: de un lado el discurso de la meritocracia miope frente a la desigualdad y la diferencia histórico cultural y, de la otra, la celebración acrítica de la diferencia radicalizada, aquella que al promover espacios educativos sólo para indígenas, también niega la posibilidad del diálogo y el reconocimiento. 

---

56. Criterios muy similares a los que utilizan los programas de acción afirmativa financiados por la cooperación internacional, asignando puntaje extra si la postulante es mujer, si reconoce pertenencia étnica, si existe algún grado de discapacidad física y a quienes provienen de establecimientos secundarios públicos. Se puede comprobar este giro comparando el formulario de postulación a las becas para el año 2008 con el de 2009 en la página web de CONICYT, <http://www.conicyt.cl>

---

## Bibliografía

ABARCA, Geraldine y ZAPATA, Claudia. 2007. "Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, pp. 55-79.

ARELLANO ESCOBAR, Estuardo. 2001. "Educación media y universitaria: relaciones y limitaciones", en PALADINES ESCUDERO, Carlos (editor), *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas*, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito / Instituto de Capacitación Municipal / Abya Yala, Quito, 2001.

AYLWIN, José. 1997. "Apertura Seminario Universidad y Pueblos Indígenas", en MORALES, Roberto (compilador), *Universidad y Pueblos Indígenas*, IIEI-UFRO, Temuco, pp. 11-16.

BELLO, Álvaro. 1997. "Etnodesarrollo y políticas públicas", en BELLO, Álvaro, WILSON, Angélica, GONZÁLEZ, Sergio y MARIMÁN, Pablo, *Pueblos Indígenas. Educación y desarrollo*, CEM, IIEI-Universidad de La Frontera, Santiago, pp. 5-56.

CANALES, Andrea y DE LOS RÍOS, Danae. 2007. "Factores explicativos de la deserción universitaria", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, pp. 171-201.

CANCINO, Víctor y DONOSO, Sebastián. 2007. "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, pp. 203-244.

HERNÁNDEZ, Natalio. 2007. "La educación intercultural en la perspectiva universitaria", en ZAPATA, Claudia (compiladora), *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, UASB/Abya Yala/CECLA-Universidad de Chile, Quito, pp. 181-197.

HURTADO, Álvaro. 2007. "Virtualmente interculturales. La educación superior en Bolivia", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago.

MÖNCKEBERG, María Olivia. 2005. *La privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias*, Editorial Copa Rota, Santiago de Chile.

QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo y CÁRDENAS, Prosperino (editores). 2005. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco / Frasis Editores, Santiago de Chile.

SCHARAGER, Judith y SEBASTIÁN, Christian. 2007. "Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago.

SCHARAGER, Judith. 2007. "Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del par evaluador", en *Calidad en la Educación*, N° 26, CSE, Santiago, 103-114.

TRONCOSO, Andrés. 1997. "La formación de profesores de origen mapuche en la Universidad Católica de Villarrica (Chile)", en MORALES, Roberto (compilador), *Universidad y Pueblos Indígenas*, IIEI-UFRO, Temuco, pp. 75-76.

WALLERSTEIN, Immanuel, 2005. *Las incertidumbres del saber*, Gedisa, Barcelona.

---

## Documentos, informes y notas de prensa

BARRENO, Leonzo, 2002. "Educación superior indígena en América Latina", Caracas. En línea: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/alatina/ind\\_al\\_barreno\\_final.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/alatina/ind_al_barreno_final.pdf)

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (CSE), Índices 2008, Santiago de Chile. En línea: <http://www.cse.cl>

GARCÍA, Fernando. 2004. "La educación superior indígena en Ecuador", IESALC. En línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/ecuador/fernando%20garcia-esindigena-ecuador.pdf>

GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. 2005. "Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional y Población Indígena CASEN 2003", documento preparado por la Coordinación de Políticas y Programas Indígenas de la Subsecretaría del Ministerio de Planificación, gobierno de Chile, Santiago.

IESALC/UNESCO. 2006. "Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005", Caracas.

INDESIC, Dirección Ejecutiva. 2008. "Informe de actividades del Departamento de Becas y Capacitación del INDESIC. Período enero-octubre de 2007", documento interno, Quito.

JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS (JUNAEB). 2005. *Informe de Gestión Beca Indígena*, Coordinación Nacional Programa Beca Indígena, Unidad de Becas JUNAEB, Santiago de Chile, octubre.

LA NACIÓN, "Baja nivel de pobreza entre indígenas según encuesta CASEN", Santiago de Chile, sábado 13 de octubre, 2007.

MIDEPLAN, "Se acerca el sueño de la universidad mapuche", 20 de enero de 2003, en: <http://www.mideplan.cl/final/noticia.php?regid=&idnot=354>

MONTOISY, Pascal y OJEDA, Lautaro (consultores). 2004. *Informe de Evaluación Final Externa del Programa de Tercer Ciclo en Ciencias Sociales con Mención en Asuntos Indígenas*, Fondo Indígena / Cooperación Técnica Belga / FLACSO Ecuador, NI 17380/13, CTB ECU/00/005, Versión Preliminar, diciembre.

RAMIRO MUÑOZ, Manuel. 2006. "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en IESALC/UNESCO. *Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005*, Caracas, capítulo 9, pp. 129-143.

RODRÍGUEZ OSTRIA, Gustavo y WEISE VARGAS, Crista. 2006. *Educación superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional*, IESALC-UNESCO, Cochabamba.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO, *Boletín Informativo*, N° 21, 12 de agosto de 2005.

----- 2005. Cuadro N° 1: Número de Estudiantes Matriculados por Carreras UPEA, Dirección Administrativa-Financiera, El Alto, Bolivia.

----- 2005. *UPEA Informa*, Vol. 1, N° 4, 14 de junio de 2005.

WEISE VARGAS, Crista. 2004. "Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia", IESALC-UNESCO, Cochabamba. En línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

ZURITA, Gaudencio (director). 2006. "Informe: Educación superior en Iberoamérica. Capítulo Ecuador", Guayaquil, julio. En línea:

<http://www.cinda.cl/pdf/INFORME%20ECUADOR.pdf>

---

### Páginas electrónicas

CONICYT, <http://www.conicyt.cl>

CORPORACIÓN DE DESARROLLO EDUCACIONAL UNIVERSIDAD MAPUCHE,  
<http://www.universidadmapuche.org/>

FUNDACIÓN FORD, <http://www.programabecas.org>

PROEIB-ANDES, <http://www.proeibandes.org/programa>

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (UIAW), en  
<http://www.amawtaywasi.edu.ec/antecedentes.htm>

