

**INFORME 2018**

**PUEBLOS INDÍGENAS, AFRODESCENDIENTES Y  
MIGRANTES EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

**HACIA UN COMPROMISO CON LA INTERCULTURALIDAD**

Oficina de Equidad e Inclusión

Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios

Editora

Maribel Mora Curriao

Colaboradores

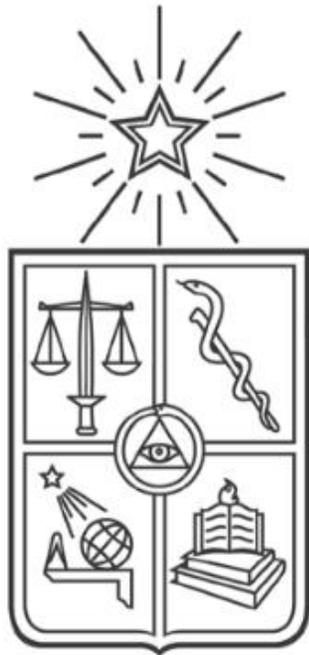
Felipe Curivil

Daniela Núñez

María José Sánchez

Verónica Figueroa

Claudio Millacura



UNIVERSIDAD DE CHILE

# Índice

PRESENTACIÓN .....	4
I.- COMISIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE .....	7
1.- Antecedentes y conformación de la Comisión .....	8
2.- Objetivos y metodología .....	12
3.- Dificultades, desafíos, nuevas temáticas y perspectivas .....	15
II.- ANTECEDENTES GENERALES PARA LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL .....	17
1.- La diversidad cultural en Chile y la exclusión étnico-racial: una cuestión histórica.....	18
1.1.- Indígenas, afrodescendientes chilenos y migrantes actuales.....	21
1.2.- Uso de lenguas y conocimientos propios .....	27
1.3.- Medición de la pobreza.....	27
1.4.- Alta participación .....	29
1.5 Demandas por educación .....	31
1.6.- Discriminación .....	33
1.7.- Educación Formal.....	35
2.- Marco Jurídico Internacional .....	39
2.1.- Instrumentos e iniciativas generales.....	39
2.2.- Instrumentos e iniciativas específicas sobre Educación Superior.....	41
3.- Marco jurídico nacional .....	45
3.1.- Las nuevas leyes de Educación Superior en Chile.....	46
3.2.- El financiamiento de las Universidades del Estado .....	48
III.- INCLUSIÓN, REVITALIZACIÓN CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA.....	50
1.- Avances y desafíos de la ES chilena en materia de interculturalidad .....	51

2.- Acceso y acompañamiento a estudiantes.....	55
3.- Iniciativas curriculares.....	61
4.- Iniciativas de Extensión, Vinculación y/o Responsabilidad Social Universitaria .....	65
5.- La investigación “sobre los pueblos” como un ámbito de disputa .....	66
<b>IV.- PUEBLOS INDÍGENAS, AFRODESCENDIENTES Y EXTRANJEROS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE .....</b>	<b>71</b>
1.- Datos generales.....	72
2.- Beneficios estudiantiles .....	78
3.- Iniciativas sobre estudiantes extranjeros .....	80
4.- Iniciativas actuales sobre pueblos indígenas.....	82
4.1.- La Cátedra Indígena.....	85
4.2.- Centro de Estudio de Interculturalidad y Derecho .....	87
4.4.-Secretaría de Solidaridad con los Pueblos Oprimidos, SESOPO .....	89
5.- Iniciativas de comunidades indígenas vinculadas con la Universidad .....	89
5.1.- Asociación Mapuche Taiñ Adkimn.....	89
5.2.- Chillkatufe UChile Mew.....	90
5.3.- Kom Kim Mapudunguain Waria Mew.....	91
6.- Alianzas con redes de educación intercultural .....	93
6.1.- Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI).....	93
6.2.- Red Interuniversitaria de Educación Superior Intercultural de América Latina (ESIAL) .....	93
6.3.- Cátedra UNESCO de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina .....	94
<b>IV.- PROPUESTAS DE TRABAJO DE LA COMISIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS, AFRODESCENDIENTES Y MIGRANTES .....</b>	<b>96</b>
1.- Bases para una Política de Interculturalidad en la Universidad de Chile .....	97

1.1.- Principios .....	99
1.2.- Estrategias generales .....	100
1.3.- Ámbitos de acción de una Política de Interculturalidad .....	101
1.4.- Institucionalización y Presupuesto.....	103
Bibliografía .....	105
Glosario .....	112

## PRESENTACIÓN

En el marco del compromiso de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios con la implementación de la Política de Equidad e Inclusión en sus distintos aspectos y mandatos, se han venido desarrollando una serie de estrategias que permiten a la Universidad de Chile y sus miembros, hacer efectivo su compromiso con la formación de personas que puedan desenvolverse y aportar al desarrollo humano sostenible, con pertinencia, en contextos de alta diversidad.

Esta política, aprobada por el Senado Universitario en 2014, establece directrices generales en materia de inclusión de personas de grupos tradicionalmente excluidos de la Educación Superior. Entre estos grupos se encuentran: a) estudiantes provenientes de establecimientos educacionales de alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE); b) estudiantes de los tres primeros quintiles de ingreso socioeconómico del hogar; c) estudiantes de alguno de los nueve pueblos indígenas reconocidos actualmente en la Ley N° 19.253; d) estudiantes en situación de discapacidad reconocidos actualmente en la Ley N°20.422; e) estudiantes mujeres en unidades académicas masculinizadas (así como también estudiantes hombres en unidades feminizadas); f) estudiantes de regiones, especialmente cuando provengan de situación de vulnerabilidad socioeconómica y/o escolar; g) otros grupos de estudiantes que pudieran incorporarse a la Universidad y que se determine posteriormente que puedan ser sujetos de priorización, según los criterios generales de esta Política de Equidad e Inclusión.

En este marco, la primera comisión convocada por la Oficina de Equidad e Inclusión fue la Comisión de Discapacidad (2015-2016) que elaboró un informe con propuestas específicas para abordar ese ámbito de trabajo en el quehacer universitario<sup>1</sup>. Continuando con esta metodología participativa y coordinada con todas las unidades académicas, para abordar las problemáticas de los grupos

---

<sup>1</sup> Mora Maribel (Ed.) "Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad", Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile, Santiago de 2016.

priorizados en la política, en 2017 se convocó a una segunda comisión encargada de abordar la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en nuestra universidad. El propósito de esta mesa de trabajo fue elaborar propuestas pertinentes para avanzar en esta línea, reconociendo los avances y desafíos que como institución tenemos al respecto.

En función de la metodología participativo-formativa y los hallazgos del proceso de trabajo, este informe se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se describen los antecedentes en que se enmarca este trabajo y la conformación de la comisión; se explicitan además, los objetivos y la metodología utilizada en el proceso, así como las dificultades y desafíos de este espacio y los cambios que hubo que realizar dadas las temáticas emergentes a nivel nacional y la determinación de perspectivas que permitieran abordarlas en conjunto.

El segundo capítulo aborda los antecedentes generales del contexto en que se plantea la inclusión de la diversidad desde la perspectiva intercultural. Para cumplir con este cometido se realiza una breve descripción sociohistórica de la diversidad cultural inherente a nuestro país y los procesos de exclusión étnico-racial que han vivido distintos grupos en el actual territorio chileno. Se entregan datos y estadísticas, actualizados a 2017, sobre las poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes actuales, caracterizando a cada grupo a través de indicadores como el uso actual de sus lenguas y conocimientos propios, su nivel de participación y organización social, sus demandas, la situación de pobreza en que se encuentran y el nivel educacional que alcanzan. Se entregan, además, los marcos jurídicos internacional y nacional que permiten establecer, a nivel de educación superior, estrategias efectivas de inclusión de la diversidad poblacional, destacándose las nuevas leyes de educación superior que entraron en vigor en 2018 y las formas de financiamiento que se proponen para que las Universidades del Estado se hagan cargo de estos temas.

El tercer capítulo, aborda aspectos generales sobre la inclusión de población indígena, afrodescendiente y extranjera en la educación superior chilena, así como las iniciativas de revitalización cultural e interculturalidad que se han venido llevando

a cabo durante los últimos años en este nivel educacional. Se da cuenta de las iniciativas de acceso y acompañamiento a estudiantes de estas poblaciones, así como de iniciativas curriculares que abordan temáticas asociadas a estas poblaciones y las iniciativas de extensión, vinculación y/o responsabilidad social universitaria comprometidas con tales problemáticas. Un punto clave aquí es el tema de la investigación “sobre los pueblos” como un ámbito en disputa de parte de sus integrantes, profesionales o no, que reclaman para sí la posibilidad de ser parte activa de los procesos de investigación.

El cuarto capítulo aborda la realidad de la Universidad de Chile, tanto desde los datos generales de población estudiantil, como desde las iniciativas actuales que se llevan a cabo para abordar temáticas sobre pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes. Se describen las iniciativas institucionales más relevantes como la Cátedra Indígena, el Centro de Estudio de Interculturalidad y Derecho y la creación de la Secretaría Estudiantil de Descolonización, Trawün CEFH, ligada a la Federación de Estudiantes de la Universidad. Se relevan también iniciativas de comunidades indígenas vinculadas con la universidad, tales como las realizadas por la Asociación Mapuche Taiñ Adkimn, la agrupación estudiantil Chillkatufe UChile Mew y la agrupación Kom Kim Mapudunguaiñ Waria Mew. Se consignan también las alianzas con redes de educación intercultural nacionales e internacionales vigentes.

Para finalizar, el quinto y último capítulo, propone una serie de elementos base para la creación de una Política de Interculturalidad en la Universidad de Chile, con foco en los tres grupos de población ya mencionados: pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes. En torno a las leyes vigentes o la ausencia de ellas, en algunos casos, se determinan principios, estrategias generales y ámbitos de acción específicos desde la perspectiva de la inclusión y la interculturalidad. Del mismo modo, se incluye un apartado específico que propone la institucionalización de iniciativas y política y un presupuesto asociado a dicha institucionalización.

**I.- COMISIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS Y  
AFRODESCENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

## **1.- Antecedentes y conformación de la Comisión**

La implementación de la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile implica una serie de desafíos que la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC), a través de la unidad encargada de estas temáticas, ha venido trabajando de manera participativa, desde un enfoque de derechos, con la incorporación de personas de los grupos objetivo de dicha política y en distintos ámbitos de acción.

Es así como en 2015 se realizó el *Taller de Pueblos Indígenas* en el que se presentaron los primeros datos sobre la población estudiantil indígena recabados a través de los instrumentos vigentes en esa fecha en la Universidad, y se dieron a conocer algunas iniciativas universitarias en torno a este ámbito. Este taller, realizado en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, en el que participaron profesionales de las distintas unidades académicas, permitió recoger las sugerencias de los participantes para iniciar un trabajo en torno a las iniciativas, necesidades y propuestas respecto de las problemáticas asociadas a pueblos indígenas en la institución.

Ese mismo año, y en conjunto con la Cátedra Indígena de la Facultad de Ciencias Sociales, la Oficina de Equidad e Inclusión se incorporó, como representante de la Universidad, a la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), que agrupa a 14 universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Asimismo, entendiendo la magnitud de la tarea, la complejidad de esta y la necesidad de conocer otras experiencias latinoamericanas, la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios se incorporó a la Red de Educación Superior Intercultural de América Latina (ESIAL), que aborda la temática de la inclusión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Esta red es coordinada desde el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina y actualmente reúne a más de cincuenta instituciones de educación superior de diez países latinoamericanos.

En 2016 se realizó el *Reporte Pueblos Indígenas en la Universidad de Chile. Población e Iniciativas*<sup>2</sup> que sirvió de base tanto para el trabajo de esta comisión con cuyos miembros fue socializado, como para la redacción de este informe y de insumo principal para los artículos *Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile* y *Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha*, ambos artículos fueron publicados en medios académicos de circulación internacional que trabajan sobre temas de inclusión e interculturalidad en educación superior<sup>3</sup>.

Teniendo en cuenta la necesidad de visibilizar y abordar las problemáticas de los integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes en la Universidad de Chile, el año 2017 se creó una comisión sobre estas temáticas que siguió el modelo de trabajo iniciado por la Comisión de Discapacidad e Inclusión entre 2015 y 2016. Al igual que aquella, esta nueva comisión, estuvo conformada por representantes de las 17 unidades académicas que conforman Pregrado, quienes fueron nombrados por cada decano(a) o director(a) de unidad. A diferencia de la Comisión de Discapacidad, en esta comisión, más que Encargados de Equidad o Directores de Asuntos Estudiantiles, como fue en el caso anterior, fueron nombrados/as mayoritariamente, académicos/as que tienen algún trabajo o vinculación con los temas indígenas o afrodescendientes.

Un rol clave en este trabajo fue el de la Cátedra Indígena, que dada su experiencia institucional y de trabajo conjunto con distintas unidades y académicos/as, brindó el soporte necesario para abordar los temas con rigurosidad y amplitud de

---

<sup>2</sup> Edición de Daniela Núñez Rosas, María José Sánchez Igor y Maribel Mora Curriao. Documento de circulación interna. Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile, Santiago, 2016

<sup>3</sup> El primer artículo, de Daniela Núñez: "Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile", Poliphonía. Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI; Volumen 1, N°1, 2017; Mora Curriao, M: "Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha" publicado en Mato, Daniel (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*, EDUNTREF, Buenos Aires, 2016. Este informe sirvió también de base a la Presentación que realizó el académico Cristian Lagos, en representación de la Cátedra Indígena, en el seminario *Universidad e Interculturalidad: Construyendo Curriculum para la interculturalidad en Educación Superior* de la RIEDI, en Santiago, 10-11 agosto de 2016.

perspectivas. Cabe señalar que la Cátedra Indígena ha sido aliada permanente para el trabajo en torno a la Inclusión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en la Universidad, colaborando en los distintos eventos, talleres y otras acciones, destacándose como colaborador central para la definición de la pregunta de autoidentificación indígena en la encuesta de la matrícula de primer año de pregrado.

Del mismo modo, los participantes invitados jugaron un papel relevante, ya que, desde sus organizaciones pudieron expresar sus visiones y experiencias particulares contribuyendo al buen avance de los propósitos de esta comisión. Tanto los integrantes del grupo Chillkatufe UChile Mew, como integrantes de la agrupación Kom Kim Mapudugun Warriá Mew y de la Asociación Mapuche Taiñ Adkimn, colaboraron desde sus experiencias educativas y organizativas, mostrando parte del trabajo que se viene realizando desde hace algunos años en los distintos campus de la Universidad. De hecho, entre los antecedentes que preceden a esta comisión, destacan diversas iniciativas que se han desarrollado en campus y facultades de la casa de estudios en pro de la interculturalidad y los pueblos indígenas, iniciativas que han provenido tanto del mundo académico (cátedras, cursos, diplomados, etc.) como del mundo estudiantil (foros, seminarios, talleres, etc.) y de organizaciones afines, como la Secretaría Trawün de Descolonización (desde 2014) de la Coordinadora de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CEFH), y la Secretaría de los Pueblos Oprimidos (desde 2017) de la Federación de Estudiantes de la Universidad (FECH).

Recientemente se han incorporado también en la Universidad, iniciativas ligadas a las culturas migrantes y afrodescendientes más allá del ámbito de las investigaciones, tales como la Cátedra Racismos y Migraciones (2018), de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM) y la Escuela Popular Joane Florvil (2018), proyecto educativo de estudiantes y egresadas de carreras de Humanidades de la Universidad de Chile, de la agrupación Mujeres Descolonizando en coordinación con el Comité de Vivienda Latinoamérica Unida del Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna.

Respecto de los participantes en la comisión, en la tabla N°1 se consignan los representantes designados por sus autoridades locales, con su respectiva filiación institucional y en la tabla N°2 los invitados y colaboradores también con su filiación respectiva.

**Tabla N°1: Representantes de unidades académicas**

<b>Unidad académica</b>	<b>Representante</b>
Facultad de Derecho	Salvador Millaleo
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Ximena Cañete
Facultad de Ciencias	Hortensia Morales
Facultad de Ciencias Sociales	Claudio Millacura
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	Doris Sáez
	María E. Lienqueo
Facultad de Economía y Negocios	Marcia Oyarce
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia	Paula Toledo
Programa Académico de Bachillerato	Guillermina Lagos
Instituto de la Comunicación e Imagen	Loreto Rebolledo
Facultad de Artes	Priscila González
	Paulina Pérez
Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza	Matilde López
Facultad de Medicina	Álvaro Besoain
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	Macarena Ocariz
Facultad de Odontología	Iris Espinoza
	Varinia Reyes
	Marcela Farías
	Valentina Fajderlin
Facultad de Filosofía y Humanidades	Francisco Herrera
Instituto de Asuntos Público	Verónica Figueroa

**Tabla N°2: Invitados/ colaboradores**

<b>Organización o Unidad</b>	<b>Participante</b>
Kom kim mapudunguaiñ waria mew Facultad de Filosofía y Humanidades	Héctor Mariano
	Felipe Hassler
Asociación Mapuche Taiñ Adkimn	María Hueichaqueo
	Pedro Valenzuela
Chillkatufe UChile Mew	Gloria Calcumil
	Millaray Castillo
Cátedra Indígena, FACSO	Claudio Millacura
Departamento de Pregrado	Carlos Rilling
	Osmar Valdebenito
Dirección de Bienestar Estudiantil	Ann Fleet
	Rafael Díaz

## **2.- Objetivos y metodología**

El objetivo general de la Comisión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la Universidad de Chile fue generar propuestas y estrategias específicas para abordar la inclusión efectiva de estos pueblos en nuestra institución con respeto a sus identidades, sus culturas y su propio desarrollo. El proceso debía terminar con la elaboración de un informe que pudiera constituirse como el insumo necesario para los lineamientos base de una política universitaria que considere la Inclusión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en la Universidad de Chile, desde la perspectiva de la interculturalidad.

Para abordar las distintas temáticas asociadas al objetivo de la comisión se convocó a los representantes de las unidades académicas a 12 sesiones de trabajo formativo/participativo. Estas sesiones se estructuraron en tres partes: una primera donde se recapitulaban temas tratados en la anterior sesión; una segunda con una exposición acorde con el cronograma establecido, realizada por algún integrante o invitado interno o externo, experto en la materia; y una tercera, de discusión, tareas y programación. En este último espacio surgieron nuevas interrogantes y problemáticas, a la vez que permitió intercambiar experiencias entre las unidades académicas y acordar compromisos a mediano y corto plazo.

A su vez, cada sesión contó con el registro de asistencia y la sistematización de actas de trabajo que fueron enviadas vía correo electrónico a las y los integrantes, después de cada reunión, complementando cuando correspondía, con el material escrito y audiovisual utilizado por las y los expositores. Posteriormente se recibían comentarios y/u observaciones a los documentos enviados, los que se incorporaban a las respectivas actas.

Esta metodología de trabajo no sólo aportó al ordenamiento y participación efectiva de los integrantes de la comisión, sino también se constituyó en un importante insumo para el proceso de auto-aprendizaje del grupo, en torno a las distintas temáticas relacionadas con los pueblos indígenas y afrodescendientes, de las cuales no todos poseían el mismo nivel de conocimiento.

A continuación, se presenta una tabla con las temáticas abordadas en las distintas sesiones.

**Tabla N°3 Cronograma de sesiones de la comisión**

Fecha	Tema	Expositor/a
2 mayo	¿Por qué una comisión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes?	Maribel Mora Curriao, Oficina de Equidad e Inclusión
9 mayo	¿Cómo se entiende la interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad en el contexto universitario?	Claudio Millacura, Cátedra Indígena, Facultad de Ciencias Sociales
23 mayo	Situación de los estudiantes de pueblos originarios en la Universidad de Chile	Carlos Rilling y Osmar Valdebenito, Departamento de Pregrado (VAA)
6 junio	Política de Equidad Estudiantil de la Universidad de Chile	Maribel Mora Curriao, Oficina de Equidad e Inclusión
20 junio	Datos de estudiantes indígenas de la Universidad de Chile	Ann Fleet y Rafael Díaz, Dirección de Bienestar Estudiantil
4 julio	Principios y estrategias institucionales para la inclusión	Maribel Mora, Oficina de Equidad e Inclusión
22 agosto	Marco normativo de los derechos indígenas en Chile	Salvador Millaleo, Facultad de Derecho
5 septiembre	Marco normativo de los derechos indígenas en Chile (2ª parte)	Salvador Millaleo, Facultad de Derecho
26 septiembre	Iniciativas inclusivas en Universidades Estatales	Maribel Mora Curriao Oficina de Equidad e Inclusión
10 octubre	Interculturalidad y saberes disciplinarios	Verónica Figueroa Huencho Instituto de Asuntos Públicos
31 octubre	Ley que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio	Maribel Mora Curriao Oficina de Equidad e Inclusión
9 enero 2018	Desafíos y propuestas de la comisión para elaboración de informe	Maribel Mora Curriao Oficina de Equidad e Inclusión

Posterior al término de las sesiones, durante el año 2018 se trabajó en la revisión del material y la redacción del informe, incorporándose las temáticas emergentes surgidas a partir de las discusiones de la comisión, actualizando los datos y estadísticas nacionales surgidos posteriormente, incorporando la revisión de las nuevas leyes aprobadas con posterioridad al cierre de las sesiones de la comisión y los datos emanados desde el Ministerio de Educación y de la misma Universidad; estos últimos enmarcados en el proceso de acreditación institucional.

En función de este trabajo, se convocó a nuevas reuniones de la mesa técnica y se entregó un borrador final en octubre de 2018, el que fue comentado por integrantes de dicha mesa, cerrándose el informe, tras la incorporación de dichos comentarios.

Cabe consignar aquí que las fuentes primarias para la elaboración de este informe han sido tanto cuantitativas como cualitativas, como se ve en el siguiente cuadro:

**Tabla Nº4 Fuentes primarias para la elaboración de este Informe**

Datos cuantitativos	Datos cualitativos
<p>Presentación del Dpto. de pregrado sobre la situación de ingreso de estudiantes indígenas (2012-2017).</p> <p>Presentación de la Dirección de Bienestar Estudiantil DBE sobre situación socioeconómica (Ficha social 2017).</p>	<p>-Actas de sesiones de la Comisión de pueblos indígenas de la U. De Chile.</p> <p>-Reporte Pueblos Indígenas en la Universidad de Chile. Población e Iniciativas. (OEI-UCH, 2015).</p> <p>-Entrevistas a Sebastián Calfuqueo (Estudiante de postgrado Facultad de Artes) y Gloria Calcumil y Millaray Castillo (integrantes de Chillkatufe UChile Mew).</p> <p>-Fichas de iniciativas sobre pueblos indígenas de las Unidades Académicas.</p>

Las fuentes secundarias son: i) bibliográficas, que incluyen experiencias y perspectivas teóricas sobre los diferentes temas abordados en la comisión; ii) estadísticas, que incorporan datos nacionales de fuentes oficiales; e iii) informes oficiales, que provienen tanto de servicios del Estado y de universidades, como de organismos nacionales e internacionales. La revisión de estas fuentes aportó a darnos una mirada más acabada del contexto, sus dificultades y posibilidades, a partir de lo cual se pretende realizar las estrategias de cambio hacia la interculturalización de la educación superior<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Interculturalización entendida como el proceso de transformación institucional desde el punto de vista del avance hacia el establecimiento de relaciones interculturales simétricas, es un concepto que se viene usando tanto desde los ámbitos organizacionales indígenas, como desde organismos internacionales, cuando se piensa en la incorporación de personas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior latinoamericana. El trabajo realizado al alero del IESALC-UNESCO desde el proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, dirigido por el Doctor Daniel Mato y otras iniciativas posteriores, han permitido que esta necesidad de interculturalizar la educación superior se haya abordado como uno de los ejes de trabajo en la CRES 2018. Ver: <http://ruiicay.uraccan.edu.ni/CRES-2018%3Adesafios-de-la-interculturalizacion-de-la-educacion-superior>

### **3.- Dificultades, desafíos, nuevas temáticas y perspectivas**

Una de las primeras dificultades con que se encontró esta comisión fue el acceso a datos internos centralizados, necesarios para el análisis y la toma de decisiones pertinentes. Si bien, se ha avanzado mucho en la disponibilidad de datos de estudiantes de pueblos indígenas y de estudiantes extranjeros que se matriculan en primer año en esta Universidad, no contamos aún con datos que nos permitan conocer esta realidad entre funcionarios y académicos de la institución. Tampoco contamos con datos de personas afrodescendientes chilenas y de migrantes indígenas y afrodescendientes, respecto de ninguno de los estamentos. Estos últimos datos son clave en cualquier institución que quiera abordar de manera sistémica la inclusión étnico-racial e incorporar la perspectiva de la interculturalidad.

Estos últimos temas surgieron como preocupación de la misma comisión y llevaron a un amplio debate, acordándose incorporarlos tanto en este informe en general, como en las propuestas específicas. La emergencia de estos temas en el debate público en 2017, sin duda, fue un aliciente para discutir sobre ellos, desde la perspectiva de la interculturalidad, la inclusión y la no discriminación en cualquiera de sus formas.

Entre los temas cuantitativos que se sugirió visibilizar se encuentra el perfil sociolingüístico de la población estudiantil indígena. Esto permitiría tener insumos para proyectar instancias de revitalización o de enseñanza de las lenguas indígenas, para optimizar la interacción del profesional en los diversos espacios donde los pueblos indígenas tienen y ejercen presencia en Chile.

El desafío de la interculturalización de la educación superior surgió también como una de las tareas no iniciadas, y a la que se le reconoce muchas posibilidades, tanto para el análisis de nuestras prácticas universitarias, como para la interacción de profesionales en espacios culturalmente diversos. La perspectiva de la interculturalidad como un eje en la educación superior, ha sido promocionada tanto por organizaciones étnico-culturales, como desde organismos internacionales, siendo incluso asumida estratégicamente por algunos investigadores y

organizaciones indígenas. Recientemente también ha sido incorporada a la ley de Universidades del Estado, como veremos más adelante. Por otra parte, la posibilidad de creación y ejercicio de espacios de educación superior indígena fue otro tema planteado como un desafío para el Estado y una cuestión de derechos no resueltos para los pueblos indígenas.

Por último, respecto de los temas pendientes tratados por la comisión, elaboramos la siguiente tabla:

**Tabla N°5 Diagnóstico de necesidades**

<b>Datos, sistematización y medición</b>	<b>Formación e investigación</b>	<b>Institucionalización de la inclusión étnico-cultural</b>	<b>Pertinencia cultural e interculturalidad</b>
No se cuenta con información sobre número de académicos y funcionarios indígenas	Se observa que los cursos sobre temáticas indígenas son escasos y marginales dentro de las mallas curriculares	Se necesita crear un sistema de acceso especial para integrantes de pueblos indígenas	Se observan dificultades para conseguir espacios apropiados para actividades culturales propias
Falta sistematizar experiencias de los trabajos voluntarios de estudiantes, realizados en comunidades indígenas	Es necesario dejar de observar lo indígena y lo afrodescendiente como no legítimo en el campo del saber universitario	Se necesita aunar voluntades políticas y generar instancias de colaboración inter-unidades	Es necesario considerar otras temporalidades y prácticas en el calendario académico
Es necesario medir el impacto, en estudiantes indígenas, de las iniciativas de apoyo implementadas en la universidad	Se necesita reconocimiento formal de las trayectorias de educadores tradicionales en la Universidad	Se necesita un fondo indígena destinado a financiar proyectos con pertinencia cultural	Es necesario generar estrategias para promover el uso de las lenguas indígenas en la Universidad
Es necesario medir las necesidades, problemas y avances respecto al tema indígena, en cada unidad académica		Se necesita financiamiento adecuado para avanzar en la inclusión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes	

A partir de este primer diagnóstico, sintetizado en esta tabla, más los temas emergentes, se elaboró la propuesta de bases para una política intercultural en la Universidad, con la que culmina este informe.

## **II.- ANTECEDENTES GENERALES PARA LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

## **1.- La diversidad cultural en Chile y la exclusión étnico-racial: una cuestión histórica**

Para tratar con rigurosidad el tema de la diversidad cultural en Chile, es necesario tener en cuenta que éste es un hecho social relevante que involucra de manera principal a los pueblos indígenas y afrodescendientes chilenos por las situaciones de opresión e invisibilización de la que han formado parte. Escenario que se ha dado no sólo a partir de los procesos coloniales aún vigentes

expresados en conflictos territoriales no resueltos, falta de autonomía y autodeterminación, dificultades para el desarrollo desde los conocimientos y culturas propias, sino también por la situación de exclusión social de estos grupos, expresados en situación de pobreza, marginación de los espacios de poder, vulneración de derechos y falta de acceso y participación efectiva de bienes básicos como: salud, trabajo, servicios sociales y educación de calidad (Mora, 2018)<sup>5</sup>.

Asociada a estas situaciones de exclusión, los integrantes de estos grupos además sufren la discriminación por condición de pobreza, raza o color de piel, etnia, apariencia y expresiones culturales propias que se transforman en barreras sociales y actitudinales, impidiéndoles la inclusión efectiva en la sociedad, en general, y en el ámbito educacional, en particular. Según el libro *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha cultural en Chile* (PNUD, 2017)

la desigualdad socioeconómica en Chile ha tenido una connotación étnica y racial. Las clases altas se configuraron como predominantemente blancas, mientras que mestizos e indígenas ocuparon un grado más bajo en la jerarquía social, y negros y mulatos uno aún más bajo. Incluso hoy el aspecto físico es un buen predictor de la clase social en Chile, lo que delata a una sociedad con escasa movilidad social, en la que han primado los prejuicios y la discriminación en el acceso a las oportunidades (p.34).

Como una forma de mostrar la permanencia de la desigualdad, el citado texto, revisó datos de más de ocho millones de adultos chilenos nacidos entre 1940 y 1970,

---

<sup>5</sup> Los datos de este capítulo, salvo que se indique lo contrario, fueron tomados de la investigación "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile", consultoría realizada para el IESALC- UNESCO, 2017, en el marco del trabajo de los ejes de la CRES 2018. Esta investigación tuvo como producto el artículo homónimo publicado en: Mato Daniel (coordinador): Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina. IESALC-UNESCO y Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2018.

respecto a sus oficios o profesiones, sexo y edad, para construir un cuadro de los “apellidos con mayor representación porcentual en las tres profesiones más prestigiosas y mejor remuneradas en el país: médicos, abogados e ingenieros”, entre ellos se encuentran apellidos de origen castellano-vasco y otros europeos. En paralelo se muestra una lista de cincuenta apellidos sin una sola persona en esas profesiones; allí los apellidos pertenecen a pueblos indígenas (p.35).

Ahora bien, si pensamos en la historia sociopolítica, las nueve “etnias indígenas” reconocidas por la ley 19.253, a pesar del marco colonial común, tienen hitos distintos respecto de su incorporación a la nacionalidad y el territorio chileno. Los mapuche, por ejemplo, antes de la conquista española ocupaban casi todo el territorio chileno actual (entre el río Limarí y Chiloé aproximadamente) y parte del argentino (entre las provincias de San Luis y Chubut aproximadamente). A fines de siglo XIX, en cambio, su territorio en Chile comprendía sólo la franja entre el río Bío Bío y el Toltén; esta situación terminó con su anexamiento total en 1883.

Los pueblos indígenas del norte, por su parte, pasaron a ser chilenos posteriormente a la finalización de la Guerra del Pacífico en 1879 y los tratados territoriales derivados de ella. En ese mismo período la colonización implementada por el Estado de Chile con colonos europeos y chilenos casi exterminaba a los indígenas del sur austral. El territorio Rapa Nui, en cambio, ocupado de hecho en 1888, pasó a formar parte de las provincias de Chile en el año 1966 (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2003).

En ese marco de delimitaciones territoriales, salvo el de Rapa Nui, los demás territorios indígenas quedaron divididos entre dos o más países; de esta manera los territorios Mapuche, Diaguita, Colla, Yagán y Kawésqar quedaron fraccionados por la frontera entre Chile y Argentina; el territorio Aymara pasó a formar parte de Chile, Perú, Argentina y Bolivia; el territorio Quechua se distribuyó entre Perú, Chile, Bolivia, Argentina y Ecuador; y el Atacameño o Licanantai entre Chile, Argentina y Bolivia.

Los afrodescendientes, en cambio, en su condición de esclavitud no tuvieron un territorio definido en este continente, ni tampoco fueron reconocidos como un grupo

étnico distinto; provenientes de diversos pueblos del continente africano fueron trasladados o vendidos por distintos territorios del continente latinoamericano. Este origen lingüístico y cultural diverso, en un contexto de esclavitud, les otorgó ciertas particularidades que se mantienen en sus tradiciones familiares hasta la actualidad. Memoria histórica que les ha permitido levantar sus propias demandas, especialmente en la zona de Arica y Parinacota. Zona que hasta fines de siglo XIX perteneció al Perú y que fue conocida como “territorio de negros”, pues era un lugar de crianza y comercio de esclavos.

Entre los actuales grupos afrochilenos, son precisamente los de ese territorio quienes más se han preocupado de relevar las prácticas socioculturales que se recuerdan, aunque también existe población afrochilena en zonas como Valparaíso y la región Metropolitana. El impacto de la esclavitud en Chile se recuerda en espacios como “los criaderos de negros” destinados a la reproducción de la mano de obra esclava y las zonas de “trata negrera” destinadas al comercio; Arica y Parinacota, el Parque Nacional Rapa Nui y el Barrio Histórico de la ciudad portuaria de Valparaíso son sitios de memoria de la esclavitud en Chile (UNESCO, 2014, p.9).

Un espacio de relevancia en términos de inclusión social efectiva es la incidencia en espacios de representación política. Al respecto el libro *Desiguales* señala que los pueblos indígenas son subrepresentados, no teniendo presencia en el Parlamento ni en el gabinete. Citando a Cayul y Corvalán (2016), el texto menciona que

en las siete elecciones municipales entre 1992 y 2016 el número de candidatos mapuches a las alcaldías se mantuvo por debajo del 4,5%, mientras que la proporción de alcaldes electos no sobrepasó el 3,8%. Los votantes mapuches representaron en cada una de estas elecciones más del 7% de los votantes registrados [...]. En las zonas con mayor densidad de electores mapuches (regiones del Bio Bío, de la Araucanía, de Los Lagos y de Los Ríos, donde representan cerca del 13,5% del electorado), los alcaldes mapuches no superaron el 8,6% en el periodo (2017, p.380).

En definitiva, respecto de la exclusión social en Chile, existe material suficiente que da cuenta de su vinculación con la condición étnico-racial. Enfocando este hecho social, tanto desde la vida cotidiana como desde los espacios de poder, se observa

un circuito de desigualdad de oportunidades que impide la movilidad social. Ante dicha realidad, existe común acuerdo en que la educación formal, en general, y la educación superior en particular, tienen mucho que aportar a la generación de un punto de inflexión en este escenario.

### **1.1.- Indígenas, afrodescendientes chilenos y migrantes actuales**

Sobre la definición de la condición de indígenas en Chile, actualmente la ley 19.253 promulgada el año 1993, en su título primero, artículo 1º, señala que son indígenas de Chile, “los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura”. Se considera entonces como base de la definición étnica la pertenencia a un territorio específico, la preexistencia al Estado, la cultura propia y la relación interdependiente con el territorio.

Un elemento clave para tener en cuenta, es que la “calidad indígena” en Chile implica poseer la “nacionalidad chilena”. Esta situación unida a que las palabras pueblo(s) o nación(es) no figuran en esta ley, ha generado críticas de diversas organizaciones indígenas, ya que el término “etnias indígenas” resta posibilidades para el reconocimiento de derechos. A pesar de ello, el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato de 2003 y la promulgación del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo en 2009, han permitido avanzar en algunos aspectos, aunque sin llegar al reconocimiento constitucional de los pueblos.

Respecto de la población indígena actual, el último censo de población realizado en 2017 muestra que un 12,8% del total de la población se considera perteneciente a un pueblo indígena, ascendiendo a 2.185.792 personas<sup>6</sup>. Este dato se sitúa por

---

<sup>6</sup> Esta encuesta nos muestra que, del total de personas indígenas, en 2015, un 83,8% (1.329.450 personas) se reconoce mapuche; un 6,8% Aymara; un 4,0% Diaguita; 2,0% Atacameño; 1,7% Quechua; 1,0% Colla; 0,3% Rapa Nui; 0,3% Kawésqar; 0,0% Yámana. La Región de la Araucanía sigue siendo la que proporcionalmente tiene mayor población indígena, con un 31,7% del total regional y la sigue Arica y Parinacota con un 25,9%. Las regiones situadas sobre la media país (9,0%) son: Tarapacá (15,2%); Antofagasta (10,3%); Atacama (17,1%); Los Ríos (20,6%); Los Lagos (24,1%), Aysén (25,8%); Magallanes (17,5%). En la Región Metropolitana un 6,7% se reconoce como indígena. Cabe señalar, además, que la población indígena actual se distribuye mayoritariamente en

sobre los obtenidos en la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2015, que registró el porcentaje de personas que se reconoce como indígena en un 9,0% respecto de la población total del país, lo que equivaldría a 1.585.680 habitantes. Lo anterior implica un crecimiento de casi tres puntos porcentuales respecto de la medición 2006 de la misma encuesta que en ese entonces consignaba un 6,6% de población que se autoidentificaba como indígena.

En la siguiente tabla se muestra el resultado del censo 2017 desagregado por pertenencia a pueblo indígena y en el gráfico N°1 se presenta la distribución según región por pueblo declarado, con datos del mismo instrumento.

**Tabla N°6 Población perteneciente a un pueblo indígena, según pueblo**

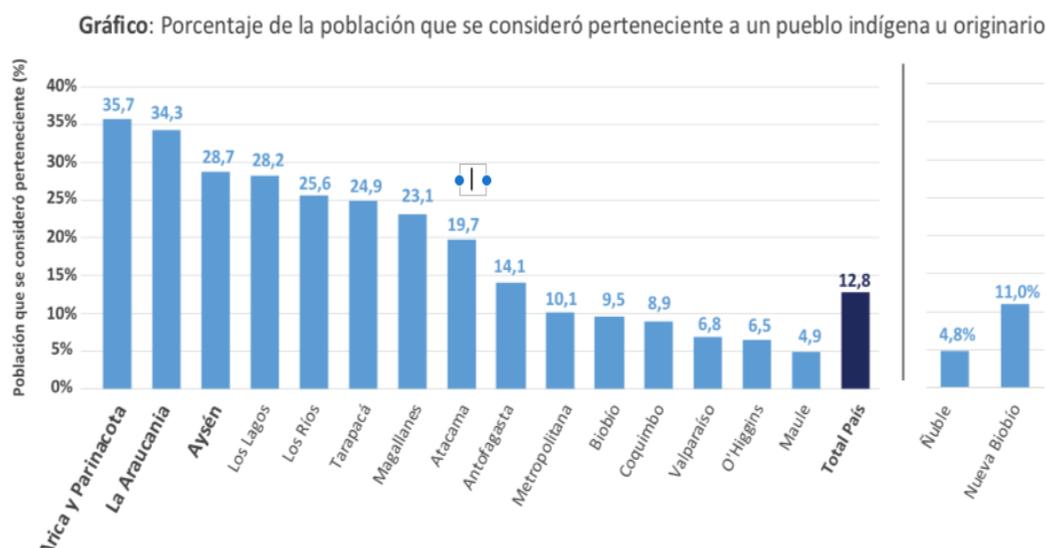
PUEBLO	POBLACIÓN	
	N	%
Total pueblo	2.185.792	100,0
Mapuche	1.745.147	79,8
Aymara	156.754	7,2
Rapa Nui	9.399	0,4
Lican Antai	30.369	1,4
Quechua	33.868	1,6
Colla	20.744	0,9
Diaguita	88.474	4,1
Kawésqar	3.448	0,1
Yagán o Yámana	1.600	0,1
Otro	28.115	1,3
Ignorado	67.874	3,1

Fuente: Censo 2017, INE.

---

zonas urbanas. Si en 2006 la proporción era de 30,6% rural y 70, % urbana, para 2015 esta cifra cambió a 24,7% rural y 75,3 % urbana.

## Gráfico N°1 Porcentaje de población indígena



Fuente: Censo 2017, INE.

Respecto de la delimitación legal de quiénes son considerados actualmente afrodescendientes chilenos, aún no existe una definición clara. Sin embargo, la Encuesta de Caracterización Afrodescendiente (ENCAFRO) del año 2013, realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en la región de Arica y Parinacota, utilizó el criterio de autoidentificación que implica reconocerse como perteneciente a “esta etnia” y participar de las prácticas culturales típicas<sup>7</sup>. A pesar de que esta encuesta buscaba instalar una pregunta censal en los siguientes procesos de medición de la población, no logró su incorporación en el censo abreviado de 2017, por lo que no se cuenta con datos actuales sobre este grupo en otras regiones ni a nivel país.

La ENCAFRO muestra que, de un total de población estimada en 179.172 habitantes en la región de Arica y Parinacota, un 4,7% (8.415 personas) se considera afrodescendiente, un 0,6% no sabe y un 94,7% no se considera perteneciente a este grupo. Respecto del número de hogares con presencia

<sup>7</sup> Encuesta enmarcada en el Convenio Marco de Colaboración entre la Intendencia Regional de Arica y Parinacota, el INE y Organizaciones No Gubernamentales de la Región “para el estudio de la situación de la etnia Afrodescendiente”. Tanto en su diseño, como en su ejecución se trabajó “colaborativamente con las organizaciones afrodescendientes de la región, el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) y el Instituto Nacional de Estadísticas” (ENCAFRO, 2013).

afrodescendiente, el porcentaje es de 6,2% equivalente a 3.317 hogares. Si se considera el número de la población residente en los hogares con presencia afrodescendiente, el porcentaje sube de 4,7% (del reconocimiento individual) a 6,7% de integrantes de hogares afrodescendiente, lo que es equivalente a 12.018 personas (2014, p.29).

Según esta medición, en la percepción de identidad afrodescendiente los factores considerados más relevantes son: la apariencia física, 25,3%; bailes practicados, 19,2%; los apellidos, 16,7%; las comidas preparadas en el hogar, 13,5%; la participación en carnavales y ceremonias religiosas, 11,3%; el territorio donde viven, 5,4%; la utilización de la medicina tradicional afrodescendiente, 3,3%; y la vestimenta usada, 2,7%. Respecto del índice de reconocimiento de prácticas culturales, la ENCAFRO muestra que existe un 55,9% de alto reconocimiento de estas prácticas en el grupo que se reconoce como afrodescendiente; alcanzando un mayor reconocimiento en los adultos de más de sesenta años, con un 65,0% para ese rango etario (2014, p.34).

Por otra parte, la creciente inmigración internacional muestra una cifra considerable de inmigrantes afrodescendientes e indígenas de distintos países, lo que pone en tensión las delimitaciones nacionales de estas categorías al aportar integrantes extranjeros en ambas. Cabe preguntarse si esto implicará generar en futuras mediciones nuevas categorías de indígenas y afrodescendientes migrantes o de migrantes afrodescendientes e indígenas. Lo cierto es que en 2016 el Informe del Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID), señaló que del total de inmigrantes en Chile el 5,4% se autoidentificó como indígena (el 2,5% se declaró Aymara y el 1,9% Quechua). Sobre la población migrante afrodescendiente, el informe señala que no hay estadísticas sistemáticas para esta categoría, pero que la información cualitativa recogida por el Servicio Jesuita a Migrantes muestra durante los últimos años importantes flujos de población afrodescendiente procedente principalmente del Valle del Cauca de Colombia, de República Dominicana y de Haití (Rojas & Silva, 2016, p.26).

El OBIMID señala también que desde el censo de 2002 el porcentaje de esta población se duplicó concentrándose territorialmente en algunas comunas e incorporándose “nuevos flujos migratorios racializados (en gran medida población indígena andinos y afrodescendientes)”, generando que la opinión pública perciba que el país se está “llenando” de migrantes (Ibid., p.10)<sup>8</sup>.

El *Anuario Estadístico Nacional de Migraciones* del Departamento de Extranjería y Migración (DEM), por su parte, señala que la cantidad de permisos de permanencia otorgados fue de 36.024 en 2014 y 48.835 en 2015, aumentando la proveniencia desde Bolivia, Colombia, España, República Dominicana, Venezuela y Haití (Anuario, 2016). La mayor cantidad de permisos se otorgaron para la región Metropolitana (55,8% en 2015), seguida por las regiones de Antofagasta y Tarapacá, con un 19,4% y un 7,5% respectivamente.

El aumento de la inmigración haitiana se aborda específicamente en el *Boletín Informativo N°1 Migración Haitiana en Chile* (2016), del DEM. Allí se señala que, si el 2006 se entregó un permiso de residencia permanente para inmigrantes haitianos, el 2015 esta cifra fue de 1.183 permisos de residencia permanente otorgados para este grupo (p.3). El mayor crecimiento se observó entre el año 2010 (48 permisos) y 2011 (238 permisos); entre 2013 (291 permisos) y 2014 (763 permisos) y el 2015 se aumentó a 1.183 permisos de residencia permanente. Del total de estos permisos de permanencia definitiva otorgada a haitianos entre 2006 y 2015, un 60% son hombres y un 40% son mujeres. El 97% de estos permisos se otorgaron en la región Metropolitana, un 1,4% en la región de Valparaíso y un 0,7% en la región de Coquimbo. Respecto de las visas temporales, se otorgaron 12 permisos el 2005 y 8.888 el 2015 (Rojas, Silva, Amode, Vásquez & Orrego, 2016, p. 4-6).

---

<sup>8</sup> Como referencia señalan que el promedio de migrantes residentes en los países desarrollados sería de 11,3%, según cifras de la División de Población de la ONU para 2015 y de 1,4% para los países sudamericanos, según la misma fuente.

Según el último censo, la población de inmigrantes internacionales aumentó de 0,81% en 1992 a un 4,35% en 2017. Del total de inmigrantes censados, 66,7% declaró haber llegado a Chile entre 2010 y 2017 (Tabla N°7).

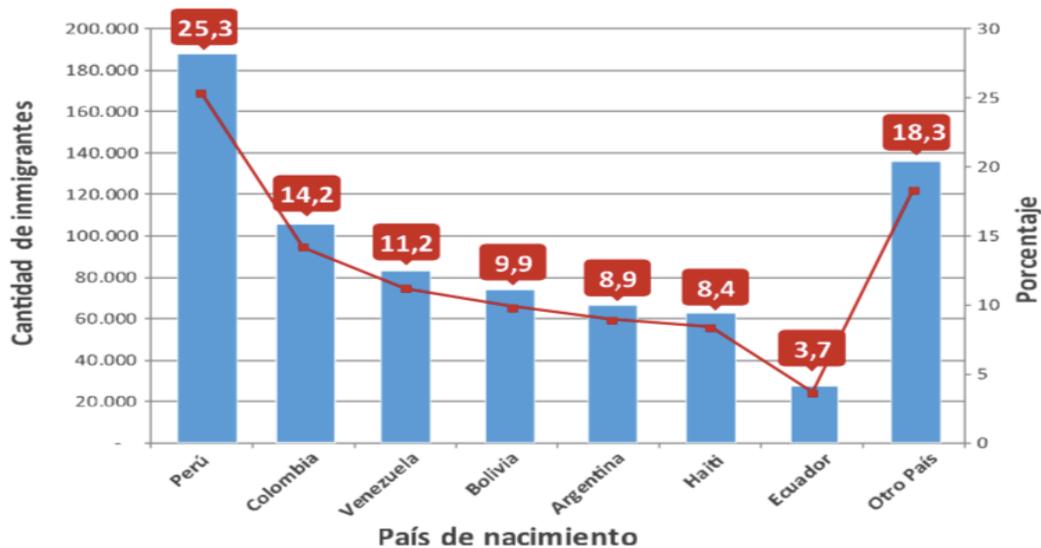
**Tabla N°7 Migrantes Internacionales según censos**

Migrantes internacionales			
Tipo de residencia	CENSOS		
	1992	2002	2017
Total nacidos en el extranjero	114.597	197.929	784.685
Residente habituales	105.070	187.008	746.465
Residente en otro país (transeúnte)	8.403	10.408	35.073
Residencia ignorada	1.124	513	3.147
Población residente habitual del país y con declaración en país de nacimiento	13.041.098	14.763.250	17.150.383
% respecto de la población residente habitual y con declaración en lugar de nacimiento y de residencia habitual	0,81	1,27	4,35

Fuente: Censo 2017, INE.

**Gráfico N°2 Inmigrantes internacionales según país de nacimiento**

**Gráfico:** Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según país de nacimiento



Fuente: Censo 2017, INE.

## **1.2.- Uso de lenguas y conocimientos propios**

Respecto del uso de lenguas y conocimientos indígenas, la CASEN incorporó esta pregunta por primera vez en 2009, registrándose actualmente los siguientes datos: el grupo que “habla y entiende las lenguas originarias” disminuyó desde un 12,0% en 2009 a un 10,7% en 2015, y el grupo de los que “no hablan ni entienden lenguas originarias” aumentó desde un 77,3% a un 78,6% en las mismas fechas. Respecto de los grupos etarios, aquellos que registran más personas que “hablan y entienden” corresponden al comprendido entre 60 años y más, mientras que los que menos hablan y entienden se sitúan entre los 0 y los 14 años con un 88,6%; la mayoría de los que sólo entienden se concentran en el rango 45 a 59 años.

En el caso de las lenguas de los afrodescendientes chilenos, las organizaciones reconocen que quedan pocos vestigios aprehensibles en la toponimia y las tradiciones propias. Respecto de los afrodescendientes inmigrantes, el ingreso de población haitiana ha llevado a tomar medidas públicas urgentes y de corto plazo, como capacitar en lengua creyol al personal de atención al público en servicios estatales claves. La preocupación por el acceso a la educación formal chilena de las y los niños que hablan sólo su lengua materna, ha llevado a conformar instancias de trabajo entre las comunidades organizadas y las instancias ministeriales.

A pesar de estos datos, la mantención de prácticas culturales es un ítem importante para tener en cuenta por las organizaciones que reivindican su afrodescendencia, pues constituye un indicador de memoria e identificación relevante para sus integrantes. Respecto del índice de reconocimiento de prácticas culturales se muestra un 55,9% de alto reconocimiento; alcanzando un mayor reconocimiento en los adultos de más de sesenta años, con un 65,0% (ENCAFRO, 2014, p.64).

## **1.3.- Medición de la pobreza**

Respecto de la situación de pobreza de los grupos que aquí nos ocupan, la CASEN 2015 nos entrega datos desagregados que nos permiten tener una idea más clara de esta realidad a nivel nacional<sup>9</sup>. Sobre la situación de pobreza y acceso a la

---

<sup>9</sup> No se cuenta aún con datos desagregados del censo 2017 respecto de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en relación con otras variables.

educación, la CASEN 2015 muestra que, en el nivel de pobreza por ingresos de las personas en Chile, los indígenas representan un 18,3% y los no indígenas un 11,0%. En la medición de pobreza multidimensional un 30,8% de las personas encuestadas es indígena y un 19,9% pertenece a población no indígena<sup>10</sup>. Estas cifras variaron de un 44,0% de personas indígenas en situación de pobreza por ingresos en 2006, a un 18,3% en 2015, mientras que en la población no indígena estas cifras pasaron de un 28,0% en 2006 a un 11,0% en 2015. Las cifras 2015 sobre pobreza extrema señalan que un 6,6% corresponde a población indígena y un 3,2% a no indígenas. Respecto del nivel de pobreza multidimensional entre 2009 y 2015 se pasó de un 43,0% en población indígena a un 28,4% y en la población no indígena, de un 26,3% a un 18,2%. La observación en base a los datos actuales en esta y otras mediciones de pobreza, sigue siendo categórica: los pueblos indígenas y, sobre todo la infancia y las mujeres indígenas, son más pobres que el promedio nacional.

La ENCAFRO no considera la medición de pobreza como tal, más bien da cuenta de ítems como tipo de vivienda, acceso a salud, seguridad social y empleabilidad. En estos indicadores se observa que la población afrodescendiente habita viviendas un 63,8% que de acuerdo con sus condiciones materiales caben dentro de la categoría “aceptables”, un 33,7% reside en viviendas de materialidad “recuperable” y un 2,5% vive en viviendas de material “irrecuperable”. En el caso de los habitantes de zonas rurales las viviendas de material irrecuperable aumentan a un 13,1%. El acceso al agua potable es de 100% para quienes viven en zonas urbanas, pero sólo de un 51,2% para quienes viven en zona rural, de ellos un 21,6% utiliza noria, un 25% recibe agua de camiones aljibes y un 1,8% obtiene agua de afluentes naturales. Respecto de la tasa de ocupación laboral, la encuesta muestra que un 47% (2.954 personas) se encuentra ocupado y de ellos, 78,2% son asalariados (ENCAFRO, 2014).

---

<sup>10</sup> La “pobreza multidimensional” considera las categorías de Educación, salud, trabajo y seguridad social, con un 22,5% para cada dimensión. Las dimensiones incorporadas de “Vivienda y Entorno” tiene un valor de 22,5% y la dimensión “redes y cohesión social” un 10%. “Un hogar se considera en situación de pobreza multidimensional, si presenta un 22,5% ó más de carencias, lo que es equivalente a una dimensión tradicional” (CASEN, 2015, p.121).

Respecto de la población inmigrante internacional, los datos de la CASEN 2015 muestran que esta población ha crecido de un 1,0% (154.653 personas) en 2006 a un 2,7% (465.319 personas) en 2015. Respecto de la situación de pobreza por ingreso es en la macrozona norte donde se encuentra la mayor diferencia entre nacidos en Chile (6,1%) y migrantes (15,9%). En la medición de pobreza multidimensional se observa que un 35,0% de los inmigrantes se encuentra en esta situación, versus el 19,5% de los nacidos en Chile. La pobreza según rango etario entre inmigrantes de 0 a 17 años registra un 34,3% versus un 23,1% de los nacidos en Chile.

#### **1.4.- Alta participación**

Entre los elementos de medición actual de la CASEN, los indicadores de participación en organizaciones sociales entregan datos importantes sobre el comportamiento de la población indígena respecto de la población no indígena, mostrando en general mayor participación en comparación a esta última. Los datos desagregados de 2015 muestran que la población indígena urbana “de 12 años o más que ha participado de alguna organización durante los últimos 12 meses” es de 32,5% y para la población no indígena alcanza a 24,1%. Esta cifra aumenta cuando observamos la población rural, donde la participación indígena sube a 51,3%, mientras que la población no indígena rural presenta un 34,4% de participación.

No existe diferencia significativa en el porcentaje de participación, según género, en el caso indígena (37,0% en hombres y 37,6% en mujeres) y una leve diferencia a favor de las mujeres en la población no indígena, con 24,4% para hombres y 26,1% para mujeres. Cuando la participación se mide por quintil socioeconómico, este dato muestra que existe mayor participación indígena en los quintiles I (42,0%), II (36,5%) y V (37,4%), considerando que el quintil I es de mayor vulnerabilidad socioeconómica y el V es de menor vulnerabilidad. En estos mismos tramos, los no indígenas registran 26,7%, 25,4% y 26,8% respectivamente.

Con relación al tipo de organizaciones con mayor participación de la población, tanto indígenas, como no indígenas registran en primer lugar las organizaciones

religiosas, con 29,6% entre los indígenas y 29,4% entre los no indígenas, y la participación en Juntas de Vecinos u otra organización territorial donde el porcentaje de participación de la población indígena es de 24,3% y de la no indígena es 25,2%. Donde se evidencia mayor diferencia estadística es en los grupos de identidad cultural donde los indígenas registran 15,5% de participación, mientras que los no indígenas sólo 0,9%. En el caso de la mayor diferencia a favor de los no indígenas está la participación en agrupaciones de adulto mayor, donde los no indígenas registran 6,5% versus 3,0% de participación de los indígenas (CASEN, 2017, p.92-96).

Otro dato relevante se encuentra en el estudio *Incluir, sumar, escuchar. Infancia y adolescencia indígena* (2011) realizado conjuntamente entre el Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF. El documento establece que “la población indígena menor de 18 años participa más que la no indígena en organizaciones sociales. Los espacios predominantes de participación de la población infantil indígena son las organizaciones religiosas, los clubes deportivos o recreativos y las asociaciones o comunidades indígenas”. Estos datos son de mucha relevancia, para entender la situación actual, pues confirman la alta organización que se percibe respecto de los integrantes de pueblos indígenas.

Según la ENCAFRO el índice de participación de prácticas culturales concentra el mayor porcentaje en la categoría “media participación” con un 45,9%, lo que al observarse desde el punto de vista de grupos etarios encontramos la más baja participación en el grupo que comprende de 15 a 29 años. Respecto de la participación en organizaciones, un 10% señala que participa habitualmente y un 5,4% participa en algunas ocasiones. Si observamos los participantes por tramos de edad, la mayor participación ocurre en los tramos de 30 a 44 años (19,4%) y 60 años o más (19,8%); mientras que la menor participación se registra entre las personas que tienen entre 15 y 29 años, con un 90,6% (p.66-69).

Para el caso de los migrantes, la CASEN 2015 muestra que el porcentaje de participación en organizaciones de inmigrantes mayores de 12 años en los últimos 12 meses es de 18,5% versus un 26,4% de los nacidos en Chile. La mayor

participación se presenta en organizaciones religiosas con un 39,5%, luego se encuentran las organizaciones vecinales o territoriales con un 25,3% y “otro tipo de organizaciones” con un 16,7%, mientras que la participación en los grupos de identidad cultural es de sólo un 3,5% (p.113-117).

### **1.5 Demandas por educación**

Si bien las demandas de estos grupos organizados se visibilizan mayoritariamente por las problemáticas de territorio, reconocimiento constitucional, autonomía y autodeterminación, la lucha por educación ha sido una constante desde inicios de siglo XX. Prueba de ello son las demandas registradas en los sucesivos Congresos Araucanos, las publicaciones de las organizaciones indígenas y la participación en eventos internacionales de educación, donde se viene abogando por mayor acceso, más escuelas en territorios indígenas, escuelas interculturales e incluso creación de escuelas propias (Foerster y Montecino, 1988; Cano 2010; Menard 2005; Esguerra 2014).

Desde el nuevo milenio, las demandas indígenas se han enfocado en una educación más autónoma y se han iniciado procesos de revitalización lingüística y cultural en zonas urbanas y rurales, desde el activismo organizacional propio, apuntando a iniciativas autosustentadas. Uno de los planteamientos claves para el siglo XXI ha sido el de “Educación Intercultural Bilingüe para indígenas” y “Educación Intercultural para todos”<sup>11</sup>. En dicho escenario, las becas y hogares estudiantiles que antes fueron el foco de las demandas pasaron a considerarse no más que medidas reparatorias frente a la desmedrada situación en un marco de colonialismo vigente (Marimán, 2008; Flores, 2008). El tema fue puesto nuevamente sobre la mesa en el Petitorio de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) durante las masivas movilizaciones de 2011. En el punto n°12 del petitorio se solicitaba “Garantizar Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios

---

<sup>11</sup> Uno de los hitos relevantes en este ámbito es la creación de la Red por los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, que ha organizado ya dos congresos, con amplia participación de agentes indígenas tradicionales y profesionales universitarios. Entre los acuerdos del primer congreso estuvo crear un proyecto de ley por los derechos lingüísticos. Este proyecto fue redactado por abogados indígenas y fue entregado al Presidente del Senado en julio de 2012, sin que haya hasta ahora ningún avance legislativo.

presentes en el convenio 169 OIT y en la ley 19.253. Además, el reconocimiento jurídico de los hogares estudiantiles mapuche”. Durante ese mismo año se creó la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), que, tras un rechazo inicial, logró ser reconocida por la CONFECH y poner el punto n°12 del petitorio estudiantil.

Por su parte, la Declaración de Académicos Indígenas de la Universidad de Chile ante el envío del Proyecto de Reforma a la Educación Superior en julio de 2016, propuso considerar las demandas recurrentes de los pueblos indígenas: i) creación de un modelo de educación intercultural para todos, inclusiva, equitativa y de calidad; ii) incorporación de profesionales indígenas y postgraduados en las IES; iii) creación de IES interculturales o indígenas en zonas de alta población indígena y en la región Metropolitana; v) investigación y relevamiento de lo indígena, con participación indígena.

En el caso de las demandas afrodescendientes visibilizadas en Chile recién a inicios de siglo XXI en el marco de la participación de integrantes de la Organización Oro Negro en la Conferencia Regional contra el Racismo, la Xenofobia, la Discriminación y la Intolerancia en 2001, se han centrado en: “la búsqueda del reconocimiento, la inclusión de la variable afrodescendiente en los censos nacionales, la lucha contra la discriminación, y la capacitación a las instituciones del Estado, las organizaciones de afrodescendientes y la comunidad en general.” (Salgado, 2015) Estos objetivos aún no han sido respondidos de manera efectiva por el Estado y la inclusión de este grupo en Educación Superior ha sido abordada sólo recientemente desde la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), donde la temática se incorporó en 2015.

Las demandas de inmigrantes, por su parte, obedecen aún a temas de acceso a salud, educación y vivienda, ya que ninguno de estos ítems está garantizado para ellos. Específicamente, sobre ES el mayor problema es que los beneficios estatales (residencias, becas, créditos y gratuidad) tienen como restricción ser de nacionalidad chilena. A modo de ejemplo, la beca Juan Gómez Millas (150 becas), única para estudiantes extranjeros, cubre sólo una parte del arancel anual que

cobran las universidades del país<sup>12</sup>. De este modo, sus posibilidades de acceso a educación superior se reducen sustantivamente, sean afrodescendientes, indígenas o no.

### **1.6.- Discriminación**

Respecto de la discriminación la CASEN 2015 en sus informes sobre Pueblos indígenas e Inmigrantes se señala que

se considera trato injusto o discriminación si durante los últimos 12 meses, algún integrante del hogar con presencia de adulto mayor ha sido tratado injustamente o discriminado (fuera de su hogar) por uno o más de estos motivos: nivel socio-económico, ser mujer/hombre, estado civil, ropa, color de piel, ser extranjero/a, edad, orientación sexual, tatuajes, piercing, apariencia física, creencias o religión, ideología u opinión política, participación o no en sindicatos u organizaciones gremiales, lugar donde vive, establecimiento donde estudió, pertenecer a pueblo indígena, condición de salud o discapacidad (p.119).

En el caso de pueblos indígenas el porcentaje de hogares con jefe de hogar indígena que reconoce que alguno de sus miembros fue discriminado corresponde a un 19,3%. En orden decreciente, la mayor causa de discriminación se registra por situación socioeconómica (5,1%), por pertenecer a un pueblo indígena (4,4%), apariencia física (3,2%), ser hombre o mujer (2,9%), situación de salud o discapacidad (2,8%) y por edad (2,6%), los demás ítems son menores que 2,2% (p.97-98). Para el caso de inmigrantes, la CASEN señala que un 28,4% de los hogares de inmigrantes reconoce que alguno de sus miembros fue discriminado durante los últimos doce meses, pero el informe para este caso no especifica el tipo de discriminación (p.119). Dato que tampoco fue consultado en la ENCAFRO 2014.

Cabe señalar que, tras la realización de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban 2001, los grupos de afrodescendientes organizados pusieron de relieve la necesidad de tener estadísticas que permitan visibilizar su realidad en nuestro país. La región de Arica y Parinacota y el Estado, si bien reconocieron esa necesidad de contar con datos sobre la población afrodescendiente del país,

---

<sup>12</sup> Para mayor información consular página web [www.junaeb.cl](http://www.junaeb.cl)

aceptaron realizar la “medición étnica” de esta población con el fin de “implementar políticas públicas” tendientes a reducir las brechas sociales, aún no han incluido dicho punto como pregunta censal, ni en la fallida medición de 2012 ni en el censo abreviado de 2017.

El racismo en Chile se ha hecho evidente a partir de la mayor llegada de inmigrantes afrodescendientes. Se ha observado que la “negritud” en el país se constituye en paradigma de lo inferior; tanto es así, que la xenofobia se aplica sólo a negros e indígenas, mientras los blancos son considerados sólo como “extranjeros”<sup>13</sup>.

Un caso particular es relatado en el informe de OBIMID, respecto de las cifras de ingreso y reembarco del control fronterizo, que dan cuenta de tasas de rechazo dispares según nacionalidad y año observado, consignándose que:

Los flujos con presencia importante de población afrodescendiente coinciden con las mayores tasas de rechazo, siendo los haitianos y, en segundo lugar, los dominicanos, aquellos que son rechazados con mayor frecuencia en el ingreso. El año 2012 es el año con las tasas de rechazo más altas para la población dominicana y haitiana, alcanzando para esta última niveles inusitados, con uno de cada dos personas reembarcadas [53,34%]. Esto puede explicarse a partir del requisito de visa consular que se impuso ese año para dominicanos y de una carta de invitación para los haitianos (2016, p.15).

Estas medidas del reembarco o rechazo de ingreso apuntaban a desincentivar la migración de estos grupos y aunque las tasas de rechazo disminuyeron durante los años siguientes, 17,63% para 2013, 15,06% para 2014 y 14,35% para 2015, estas siguen siendo altas en comparación a otros países de origen. El informe de OBIMID sostiene que, a pesar de la estabilidad lograda a partir de 2012, en las tasas de aceptación y rechazo de ingreso al país desde entonces, se observa

arbitrariedad en el control de ingreso por parte de la Policía de Investigaciones, especialmente con la población afrodescendiente. Esta discrecionalidad en el control fronterizo, sin duda, se ve posibilitada en la medida que no son los dos ministerios que otorgan los visados y permisos de residencia quienes controlan el ingreso, sino una tercera institución, encargada del orden público [Policía de Investigaciones, PDI] (Ibid., p.15).

---

<sup>13</sup> En el libro editado por María Emilia Tijoux, *Racismo en Chile. La piel como marca de inmigración*, se aborda extensamente este tema.

En definitiva, lo que estos datos nos muestran es que la situación de vulnerabilidad enfrentada por estos grupos, respecto de los que no pertenecen a ellos, es multidimensional abarcando situación de pobreza, acceso a servicios básicos, acceso a educación, pérdida de la lengua y conocimientos propios y situaciones de discriminación. Sin embargo, en los pueblos indígenas existe un alto nivel de participación en organizaciones de identidad cultural y territoriales que supera a otros grupos poblacionales.

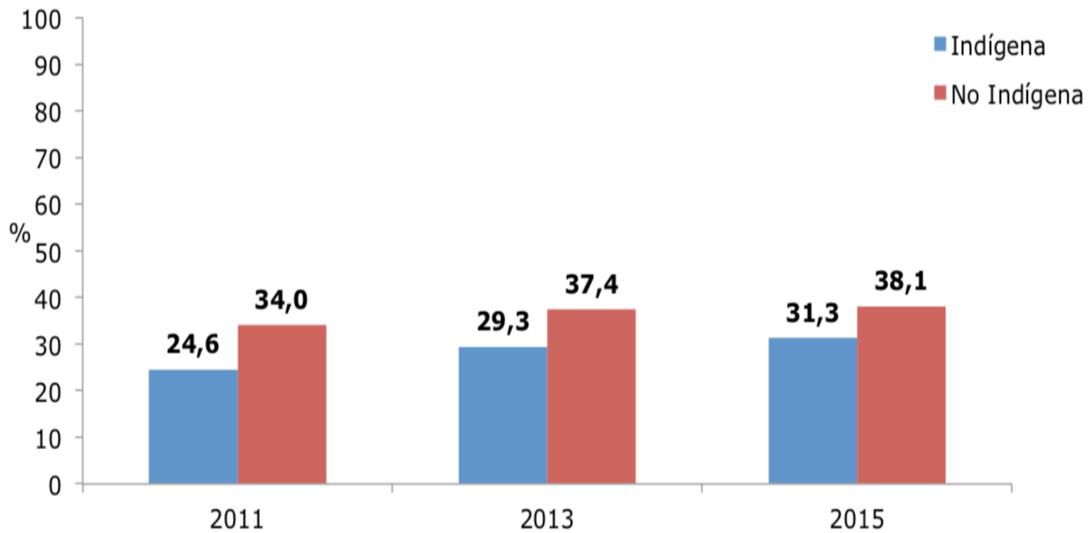
### **1.7.- Educación Formal**

Respecto al acceso y participación de la Educación Formal de la población indígena en general, cabe señalar que la tasa de analfabetismo disminuyó entre 2009 y 2015, desde 6,1% a 4,7%. En este mismo período la tasa de analfabetismo de la población no indígena disminuyó levemente de un 3,3% a un 3,0%. Al observar estos datos desagregados por edad encontramos una mayor tasa de analfabetismo para los indígenas mayores de 60 años con 16,8% de esta población, mientras que, para este mismo rango de edad, la población no indígena registra un 8,0% de analfabetismo. Respecto del nivel de escolaridad promedio, en 2009, éste era de 8,9 años para la población indígena y de 10,5 años para la población no indígena, mientras que en 2015 estas cifras cambiaron a 10,1 años para indígenas y 11,1 para no indígenas (CASEN, 2015).

En relación con la tasa de asistencia neta a Educación Superior de las personas indígenas entre 18 y 24 años, ésta llegó a 31,3% en 2015, mientras que para la población no indígena en este mismo rango etario fue de 38,1%, tal como se observa en el gráfico siguiente:

#### **Gráfico N°3 Tasa de asistencia neta de jóvenes indígenas a educación superior**

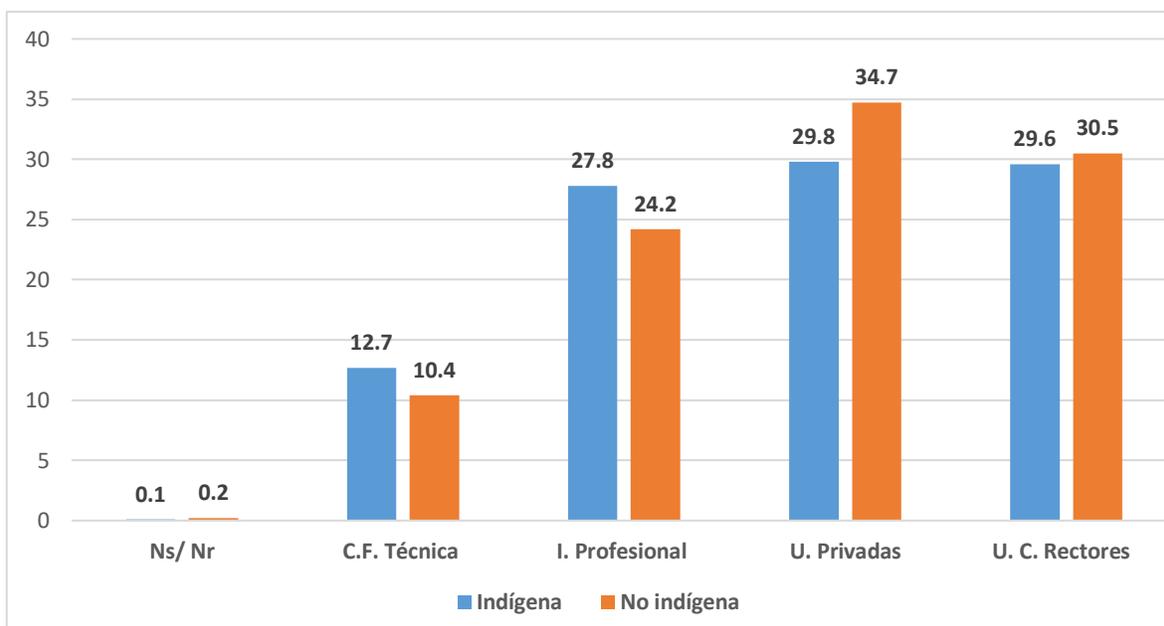
(Porcentaje, jóvenes de 18 a 24 años por pertenencia a pueblos indígenas)



Fuente: CASEN 2015.

Según esta misma fuente, del total de la población indígena que asiste a educación superior, 12,7% asiste a Centros de Formación Técnica (CFT); 27,8% a Institutos Profesionales (IP); 29,8% a Universidades Privadas; 29,6% a Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH); mientras que del total de la población no indígena que asiste a educación superior, el 10,4% asiste a CFT; el 24,2% a IP; el 34,7% a universidades privadas; y el 30,5% a universidades del CRUCH (Gráfico N°4). La diferencia mayor en esta categoría de medición se presenta entre los estudiantes indígenas y no indígenas que asisten a universidades privadas, donde el porcentaje mayor corresponde a estudiantes no indígenas. Es en los institutos profesionales donde se registra el mayor porcentaje de tasa de asistencia de estudiantes indígenas.

**Gráfico N°4 Tasa de asistencia neta de jóvenes indígenas a ES, según modalidad**



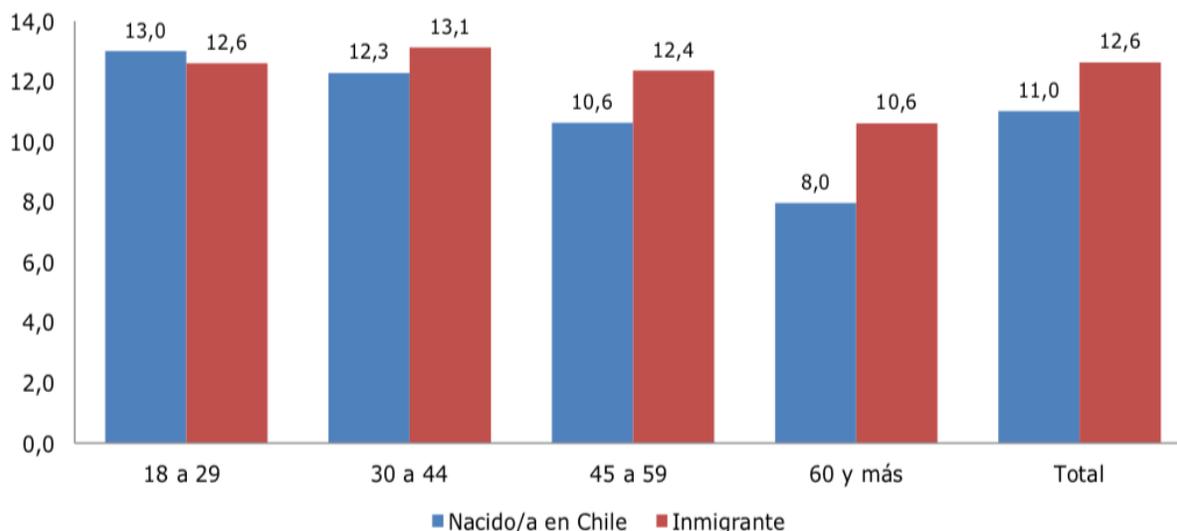
Fuente: Curivil, 2017, según datos CASEN 2015.

Los años de escolaridad que alcanza la población afrodescendiente, según la ENCAFRO 2014, en la región de Arica y Parinacota alcanza los 9,05 años promedio. El porcentaje de los que nunca asistieron a la educación formal es de 3,3% y el porcentaje de quienes terminaron enseñanza media es de 40,5%. Respecto de la asistencia bruta a educación superior esta alcanza 22,2% de la población afrodescendiente y si se desagrega por género, tenemos que un 67,5% de esta población son mujeres y un 32,5% son hombres.

La CASEN 2015 muestra que la tasa neta de asistencia a educación superior de los inmigrantes internacionales entre 18 y 24 años es de un 18,6%, mientras que en este rango etario se registra un 38,0% de asistencia neta de los nacidos en Chile. Sin embargo, es necesario destacar que el promedio de escolaridad de los inmigrantes mayores de 18 años es de 12,6% versus el 11,0% de los nacidos en Chile. En el siguiente gráfico se observa el nivel educacional de los inmigrantes, según rango etario:

### Gráfico N°5 Población inmigrante en educación superior

(Porcentaje, población de 18 años o más por lugar de nacimiento y tramos de edad)



Fuente: CASEN 2015.

Como se ve en este gráfico, a partir de los treinta años la población inmigrante supera en años de estudio a la población nacida en Chile, marcando su mayor cantidad de años de escolaridad en 13,1% en el rango de 30 y 44 años.

Algunos factores asociados a la ampliación de la matrícula de estudiantes indígenas, desde fines de siglo XX, son: los procesos de masificación del acceso a la educación superior en toda la población; los procesos previos de escolarización de los pueblos indígenas; y los movimientos migratorios campo-ciudad que han posibilitado el acceso a la educación a lo largo de la vida. Este nuevo escenario, sin embargo, no ha implicado cambios culturales profundos en las universidades, más bien, se han mantenido los núcleos de producción de conocimiento occidental donde los saberes indígenas continúan en los bordes, considerados saberes “otros”, “complementarios”, “alternativos” u “objetos de estudio” del discurso científico y racional. Desde el punto de vista de los derechos, la educación superior en Chile es todavía un espacio de asimilación monocultural que restringe el desarrollo de las identidades culturales propias de los distintos pueblos.

## **2.- Marco Jurídico Internacional**

### **2.1.- Instrumentos e iniciativas generales**

Desde la segunda mitad del siglo XX se han producido variados instrumentos del derecho internacional relacionados directamente con las demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes; entre ellos: la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (1992); la Declaratoria del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005); la Convención de la UNESCO sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia (2013), la Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (ONU 2015-2024), y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2016).

Los instrumentos antes mencionados, con uno u otro énfasis, buscan resguardar los derechos individuales y/o colectivos de estos pueblos y sus integrantes, sus culturas, sus territorios y la autodeterminación que les corresponde, a la vez que buscan eliminar toda forma de discriminación y de opresión que forme parte de su realidad social, política y económica actual, reconociéndose también el derecho a la reparación por los hechos pasados de opresión, violencia, y exclusión social, política y económica.

Uno de los instrumentos jurídicos internacionales más valorado por su alcance es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, pues es el único instrumento “vinculante” sobre el reconocimiento de derechos de protección de los pueblos indígenas. En Chile, ha servido de base de las reivindicaciones políticas de

las comunidades indígenas para reclamar el respeto por los territorios, las culturas, las lenguas, el derecho a participación y consulta y la creación de un mecanismo efectivo para llevarla a cabo.

Este Convenio en su artículo 27°, numerales 1, 2 y 3 establece criterios generales respecto del acceso y participación en la Educación Formal, de la manera siguiente:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (Convenio 169 OIT).

Cabe destacar que este Convenio no sólo insta a incorporar en la educación formal contenidos indígenas, sino también a formar a las y los agentes formadores y gestores de una educación propia de los pueblos.

Por su parte, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, en referencia a los sistemas de educación formal, expresa en el numeral 1 del artículo 14°: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Naciones Unidas, 2007).

Ambos instrumentos, ratificados por el Estado chileno, son muy claros además respecto de la reparación histórica que los Estados deben realizar a los pueblos indígenas, ya sea, a través del reconocimiento de sus propias iniciativas e instituciones educativas, como a través de la participación de estos en la formulación de políticas públicas educacionales.

## 2.2.- Instrumentos e iniciativas específicas sobre Educación Superior

Desde la *Declaración de Jomtiem sobre Educación para Todos*, en 1990, han surgido numerosas iniciativas que permiten abordar la inclusión de distintos grupos tradicionalmente excluidos de los distintos niveles educacionales formales, desde la perspectiva del resguardo de los Derechos Humanos Fundamentales y la eliminación de todas las formas de discriminación por condición u origen. Las iniciativas para avanzar en esta línea, en general, han sido coordinadas por la UNESCO, a través de sus áreas de trabajo y sedes regionales.

Las iniciativas internacionales de mayor importancia, que han establecido perspectivas, prioridades y estrategias de trabajo en educación superior durante los últimos treinta años, son: la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) y las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES)<sup>14</sup>. Respecto de estas, las que refieren con mayor claridad a los temas de pueblos indígenas, afrodescendientes e interculturalidad son: la *Declaración Final de la CRES 2008* (Cartagena de Indias, Colombia), la *Declaración Final de CMES 2009* (París, Francia) y la reciente *Declaración Final de la CRES 2018* (Córdoba, Argentina).

La CMES 2009, con relación a la educación superior y la interculturalidad estableció que:

**Artículo 2°:** Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería

---

<sup>14</sup> Otras reuniones regionales sobre Educación superior que pueden tenerse como referencias para observar el trabajo realizado por UNESCO, son: La Reunión Preparatoria Subregional de Asia y el Pacífico (Macao, China, 2008) organizada por el Programa de Innovación Educativa para el Desarrollo en Asia y el Pacífico, APEID, la Oficina Regional de Educación UNESCO para Asia y el Pacífico, Bangkok y el Gobierno de la Región Administrativa Especial de Macao de China, esta culminó con un Informe Final; la segunda Conferencia Preliminar Subregional de Asia del sur, central y occidental (Nueva Delhi, India, 2009), organizada por el gobierno indio y la Universidad de Planificación Educativa y Administración, NUEPA, de Nueva Delhi y UNESCO, culminó con una Declaración; la Conferencia Regional de África (Dakar, Senegal, 2008); se emitió un Comunicado final; la Conferencia Regional Árabe (El Cairo, Egipto, 2009), organizado por la Oficina UNESCO en Beirut; culminó con la Declaración de Cairo sobre Educación Superior. En la región Europea, se realizó un Fórum UNESCO (Bucarest, Rumania, 2009) que culminó con el Mensaje de Bucarest. Todos estos documentos se encuentran en las correspondientes páginas web de UNESCO.

asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

**Artículo 24°:** La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería pues fomentarse, a pesar de la recesión económica.

**Artículo 39°:** Los sistemas de conocimiento indígenas pueden ampliar nuestra comprensión de los nuevos problemas; la educación superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados (CMES, 2009).

En lo que respecta a nuestro continente, la CRES 2008 en su acápite A, parte reconociendo que “nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe” y en el acápite C, sobre Cobertura y Modelo Educativos e Institucionales, señala que:

**2.** Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.

**3.** Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Continuando con este tenor, en el acápite D, sobre valores sociales y humanos de la Educación Superior, señala que:

**3.** Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad

de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

**4.** La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

Respecto de la construcción de espacios de interculturalidad con pertinencia a la diversidad cultural y lingüística regional, se realizaron, además, al menos dos iniciativas: el Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (Belo Horizonte, 2009) y la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior (Panamá 2012), ambas terminaron con documentos propositivos<sup>15</sup>.

En el caso del Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, a propósito de los procesos de acreditación de IES que se han desarrollado en el continente, se estableció una recomendación específica sobre la interculturalidad:

Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia revisar los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad (Declaración taller regional DCIES, 2009, p. 6).

Por último, cabe señalar que en la reciente CRES 2018, retomando los planteamientos previos, se incorporó entre los ejes de trabajo el de “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad” en el que se abordaron las

---

<sup>15</sup> En el caso de la Iniciativa de Panamá (2012), esta plantea 11 puntos que van desde la inclusión de personas indígenas y afrodescendientes en la educación superior latinoamericana, a la participación activa en todos los ámbitos que competen a estos pueblos. El equipo de trabajo dirigido por Daniel Mato, contó con la participación de 30 investigadores pertenecientes a 12 países latinoamericanos. Recurso disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

problemáticas de 15 países de América Latina, más algunos estudios específicos sobre la educación intercultural y sobre pueblos afrodescendientes. En los dos simposios realizados en la Universidad Nacional de Córdoba, sobre este eje, se presentó una propuesta resumen con 13 puntos de sugerencias que fueron expuestos, discutidos y reelaborados considerando las opiniones, demandas y preocupaciones expresadas por las y los participantes de las reuniones.

En la Declaración final en el acápite 3, párrafo 2 y 3: se señala lo siguiente:

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas. Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, para lo cual deben utilizarse indicadores específicos e impulsar la participación libre e informada de representantes de estos grupos de población.

Lo cierto es que el actual contexto latinoamericano nos habla de la imperiosa necesidad de profundización de estos procesos, con relación a concebir la diversidad cultural como una oportunidad para el necesario diálogo intercivilizatorio y el giro paradigmático de la educación superior latinoamericana donde los pueblos indígenas pueden ser un importante afluente de nuevas transformaciones democráticas (Curivil, 2016).

### **3.- Marco jurídico nacional**

Las normativas legales vigentes sobre Educación Superior en Chile no impiden la creación de programas, carreras e Instituciones centradas en o con atención a la diversidad y la inclusión de pueblos indígenas. Las posibilidades en términos jurídicos son múltiples y la autonomía institucional y la libertad de enseñanza están consagradas constitucionalmente, otorgando un marco para la creación, puesta en marcha y funcionamiento tanto de instituciones interculturales, como de programas o carreras dentro de instituciones tradicionales en cualquiera de sus modalidades. Sin embargo, y aunque estas posibilidades se afianzaron con la firma del Convenio 169 de la OIT en 2009, no existe un desarrollo sostenido de iniciativas en este ámbito.

Por otra parte, la Ley Indígena 19.253 de 1993, estableció que “la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas”. Respecto de la Educación Superior esta Ley señala en su artículo 28°, título IV, letra d), que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas contemplará: “la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior”.

Cabe señalar que en términos sociohistóricos, la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2001-2003) que tuvo como objetivo “asesorar al Presidente de la República, en el conocimiento de la visión de los Pueblos Indígenas sobre los hechos históricos de nuestro país y a efectuar recomendaciones para una nueva política de Estado” fue un intento clave por develar la situación de los pueblos indígenas en Chile. Sin embargo, a quince años de su realización, aún existen temas pendientes y las confianzas mutuas no han sido restauradas entre los pueblos indígenas y el Estado.

Según se informa en un documento de trabajo del MINEDUC<sup>16</sup>, actualmente respecto del diseño e implementación de políticas públicas sobre temas indígenas, participan los siguientes órganos del Estado:

a) La CONADI: dirigida por un Consejo Nacional, entre los que participan ocho representantes de los pueblos indígenas. Tiene la misión de promover, coordinar e implementar la acción del Estado para el desarrollo de los pueblos indígenas. Además, entre las funciones que le otorga la Ley Indígena, está la de promover las culturas y lenguas indígenas y salvaguardar la protección de las tierras indígenas y su patrimonio. La Conadi continúa siendo el órgano público más importante en este tema.

b) La Unidad de Asuntos Indígenas: por Instructivo Presidencial N°5 de 2008, sobre el Pacto Social por la Multiculturalidad, se dispone la creación en cada Ministerio de esta Unidad, a fin de velar por los proyectos orientados a la solución de las necesidades del sector indígena en una determinada área o región, y coordinar las acciones con otros organismos públicos en el tema.

c) Consejo de Ministros de Asuntos Indígenas: conformado por los Ministerios de Interior, Planificación, Secretaría General de la Presidencia, Relaciones Exteriores, Educación, Salud, Obras Públicas, Bienes Nacionales, Agricultura, Vivienda, Cultura y Medio Ambiente. El Comité es la instancia de discusión y proposición de las políticas del Gobierno. Actualmente mandata al Ministerio de Desarrollo Social a la implementación de la Consulta a los pueblos para nueva Constitución (p.7).

Esta adecuación intersectorial del trabajo se plantea como una posibilidad para abordar integralmente las problemáticas indígenas actuales.

Respecto de las nuevas leyes de educación superior, estas incorporan abiertamente la necesidad de trabajar desde la perspectiva de la interculturalidad en educación superior, tal como veremos en los puntos siguientes.

### **3.1.- Las nuevas leyes de Educación Superior en Chile**

La Ley de N°21.091 sobre Educación Superior, aprobada por el Congreso Nacional el día 29 de mayo de 2018, reconoce que “la educación superior es un derecho” y que este “se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales

---

<sup>16</sup> Programa de Fortalecimiento de Universidades Estatales. Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas. Proyecto (P163437) BIRF AIF, Gobierno de Chile.

ratificados por Chile y que se encuentren vigentes” (Art. 1°). Así mismo, se reconoce como principios clave la posibilidad que exista diversidad de proyectos educativos institucionales, resguardando de este modo la pluralidad de visiones y valores sobre la sociedad, las formas de búsqueda del conocimiento y su transmisión, “incluyendo el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad”, la inclusión de los estudiantes “velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” y resguardando el respeto y promoción de los derechos humanos y la dignidad de las personas (Art. 2°).

En general, en distintos artículos de esta ley se observa la preocupación por la no discriminación arbitraria y la necesidad de considerar la pertinencia de la educación en relación con el desarrollo del país, sus regiones y comunidades.

Por su parte, la Ley 21.094 sobre Universidades Estatales aprobada en el Congreso Nacional el día 6 de junio de 2018, en su artículo primero establece que estas universidades dada su condición estatal, deben cumplir con sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión, explicitando además las de creación artística, innovación y vinculación con el medio y el territorio, “con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura” (Artículo 1°, p.1) .

Más adelante en el párrafo 2°, artículo 4°, inciso segundo, señala como imperativo de estas instituciones que deben contribuir a

satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad, colaborando, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural (p.2).

Se reconoce la necesidad de formar estudiantes con capacidad crítica, valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, con respeto a los pueblos originarios y el medio ambiente. Todo lo cual requiere de una formación con foco en la “comprensión empírica” de la realidad del país y sus desafíos, buscando estimular

el compromiso con su desarrollo, destacando que “en las regiones donde existen pueblos originarios, las universidades del Estado deberán incluir en su misión el reconocimiento, promoción e incorporación de la cosmovisión de los mismos” (Artículo 4°).

De acuerdo con esta ley, las Universidades del Estado tienen como principios:

el pluralismo, la laicidad, esto es, el respeto de toda expresión religiosa, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento.

Los principios antes señalados deben ser respetados, fomentados y garantizados por las universidades del Estado en el ejercicio de sus funciones, y son vinculantes para todos los integrantes y órganos de sus comunidades, sin excepción.

Por último, respecto de la interculturalidad, el artículo 62° “Líneas de Acción del Plan” señala en el número 6 sobre Vinculación con el medio y el territorio, que:

Las universidades del Estado podrán elaborar programas y acciones de vinculación con el medio que promuevan el desarrollo regional, la interculturalidad, el respeto de los pueblos originarios y el cuidado del medio ambiente. En este marco, dichas universidades podrán promover actividades académicas y formativas destinadas a vincular a los estudiantes con su ámbito profesional en el territorio en que se emplace la respectiva institución.

### **3.2.- El financiamiento de las Universidades del Estado**

Respecto de la forma de financiamiento de las universidades estatales, la Ley 21.094 además de las formas de financiamiento reconocido en el Decreto con fuerza de Ley N°4 de 1981, establece en el artículo 56°, que estas instituciones tendrán un financiamiento permanente a través de un instrumento denominado "Aporte Institucional Universidades Estatales", cuyos montos específicos serán establecidos de acuerdo a la Ley de Presupuestos del Sector Público de cada año y “considerarán, al menos, los fondos del ‘Convenio Marco Universidades Estatales’ establecido en la ley N°20.882”.

Más adelante en el párrafo 2° “Plan de Fortalecimiento” se explicita que este plan será transitorio y durará al menos 10 años desde la entrada en vigor de esta ley, y cuyos recursos serán destinados “a los usos y ejes estratégicos que serán estipulados en los convenios que, para estos efectos, se suscriban entre el Ministerio de Educación y cada una de las universidades referidas” (Artículo 58°). Por otra parte, respecto de los recursos de este plan se señala que estos ascenderán a \$300.000.000 miles, estableciéndose que:

Dicha cantidad se dividirá en montos anuales, según lo establezcan las Leyes de Presupuestos del Sector Público correspondientes, que considerarán al menos los recursos de la asignación "Plan de Fortalecimiento Universidades Estatales" establecida en la ley No 20.981. Con todo, dentro de los primeros cinco años de vigencia del Plan se deberán destinar al menos \$150.000.000 miles.

Las iniciativas en las que se podrán utilizar estos recursos deben corresponder a alguna de las 6 líneas de acción explicitadas en el artículo 62° de esta ley, a saber: Desarrollo Institucional; Fortalecimiento de la gestión institucional; crecimiento de la oferta académica o de su matrícula que obedezcan a necesidades estratégicas del país, considerando “mecanismos de equidad e inclusión para el acceso de los nuevos estudiantes y estar contemplados, con la debida antelación, en sus respectivos Planes de Desarrollo Institucional” (numeral 3); Fortalecimiento de la calidad académica y la formación profesional; fortalecimiento de la investigación e incidencia en la elaboración de políticas públicas; Vinculación con el medio y el territorio “que promuevan el desarrollo regional, la interculturalidad, el respeto de los pueblos originarios y el cuidado del medio ambiente.” En el numeral 7 se señala que además podrán utilizarse estos recursos en conservación y mejoramiento de la infraestructura, en la creación o fortalecimiento de planes de apoyo para la permanencia y titulación de estudiantes y como apoyo para la obtención de la acreditación institucional.

**III.- INCLUSIÓN, REVITALIZACIÓN CULTURAL E  
INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
CHILENA**

## **1.- Avances y desafíos de la ES chilena en materia de interculturalidad**

A pesar de los avances legislativos y de políticas públicas para la inclusión educativa en el país, la pertinencia cultural y la interculturalidad aún no se abordan integralmente en educación superior. Si bien, durante las últimas décadas, las universidades han desarrollado estrategias, programas o iniciativas para abordar temáticas asociadas a pueblos indígenas, esto ha sido fundamentalmente desde la investigación y el ámbito sociopolítico en un primer momento, y sólo recientemente, desde los ámbitos de acceso, acompañamiento y egreso exitoso de estudiantes, en la perspectiva de inclusión social. El panorama general en la educación superior chilena muestra que las iniciativas sobre pueblos indígenas han enfrentado dificultades para su permanencia e instalación en las instituciones y no se ha avanzado aún sobre afrodescendientes y migrantes.

Al buscar información sobre programas vigentes, en diferentes años, en las mismas instituciones de educación superior, se constata que estas iniciativas se caracterizan por: a) su caducidad (duración anual o inferior); b) la baja o nula institucionalización (no logran ser parte de las estructuras institucionales ni administrativas ni académicas); c) la personalización de las iniciativas (dependen de la voluntad de personas comprometidas); y d) las iniciativas dependen económicamente de recursos externos (gobierno, fundaciones y otras instituciones). En definitiva, se trata de iniciativas que generalmente han provenido de proyectos que cubren financieramente períodos determinados, a través de fondos gubernamentales o fundaciones internacionales (como la Ford Foundation, UNESCO y otras). La fragilidad de la vigencia y la dependencia económica de las iniciativas sobre pueblos indígenas, impiden observar y medir su real impacto. A pesar de estas dificultades, algunos programas se han sostenido gracias a la gestión permanente de sus integrantes, realizando permanentes adecuaciones al proyecto original para contar con nuevos recursos que lo sustenten. Resolver la institucionalización y financiamiento es clave para un avance sustantivo, permanente y medible (Williamson 2008, Mora, 2014 y 2018).

Sobre iniciativas inclusivas vigentes, la División de Educación Superior (DIVESUP) en su estudio *Políticas e Iniciativas Inclusivas en Universidades Estatales de 2017*, establece que 9 de las 15 universidades estatales declaran contar con iniciativas interculturales o indígenas centralizadas.

**Tabla N°8 Universidades estatales con unidades centralizadas de interculturalidad**

<b>Universidades</b>	<b>Unidades centralizadas, propósitos</b>
UAP	Desde la Rectoría, a partir del 2016, la Dirección General de Relaciones Internacionales desarrolla un proyecto que tiene como propósito “incentivar el desarrollo académico, profesional y personal de los miembros de la comunidad impulsando y valorando la diversidad cultural y la experiencia internacional”.
ATA	Bienestar estudiantil, dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, “Desarrolla actividades de inclusión con la participación de alumnos y administra la asignación de beneficios estudiantiles relacionados con la discapacidad y beca indígena, además de llevar un registro de alumnos extranjeros”
UPLA	Comisión permanente de interculturalidad, dependiente de la Dirección de Vinculación con el Medio, creada en 2017, con el propósito de “coordinar las distintas acciones en el ámbito intercultural entre otros: el programa de magíster en interculturalidad, el convenio de colaboración entre lonkos, publicaciones institucionales y producciones UPLA TV”.
UVA	Programa intercultural UV, dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), creado en el 2015, con el propósito de “generar un espacio socioeducativo a partir de la identificación de las diversas prácticas culturales que vivencian los estudiantes y organizaciones pertenecientes a los pueblos indígenas, como una forma de incorporar los valores que inspiran a nuestra institución y que forman parte de su tradición formadora, como son: la equidad, la participación y formación ciudadana, el pluralismo, la inclusión y el respeto a la diversidad”.
USACH	Ingreso indígena, depende de la VRA y su propósito es “favorecer la integración de estudiantes con pertenencia a pueblos indígenas”.
UCH	Cátedra Indígena, creada en 2012, con el propósito de “realizar programas que contribuyan al perfeccionamiento académico de profesionales y miembros de las culturas y pueblos indígenas y de profesionales no indígenas desde el ámbito académico intercultural”.
UBB	Programa de interculturalidad Kuykuytun, dependiente de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, busca visibilizar la diversidad sociocultural, para que existan relaciones interculturales entre estos y en la comunidad universitaria, contribuyendo así al desarrollo integral, visibilizando y reconociendo su identidad cultural, fortaleciendo el enfoque intercultural a través de diversas estrategias y metodologías pertinentes a la población universitaria, contribuyendo así a la inclusión de estudiantes provenientes de minorías étnico nacionales y culturales.
UFRO	Rüpü: Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche e inclusión a la Educación Superior en equidad, dependiente de la VRA, creado en el 2003, con el propósito de “fortalecer e innovar la estrategia institucional orientada a la inclusión académica y sociocultural de estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera, que mejore los logros de aprendizajes y favorezcan su integración a la vida universitaria en un contexto educativo equitativo e inclusivo”.
ULA	Programa de estudios indígenas e interculturalidad, dependiente del Departamento de Educación y Humanidades, creado en el 2001, con el propósito de “Apoyar y hacer investigación en la temática”.

Fuente: Políticas e Iniciativas inclusivas en universidades estatales, DIVESUP, 2017, p. 14-15

Sobre afrodescendientes no existen referencias explícitas en este estudio. Sin embargo, durante los últimos tres años han surgido algunas iniciativas específicas en Educación Superior que se han visto impulsadas, más bien, por la creciente inmigración, abordándose desde esa perspectiva, y con menos visibilidad de los afrodescendientes chilenos (o afrochilenos), herederos de los grupos esclavos que fueron traídos a este territorio hasta fines de siglo XIX (Mora, 2018).

Respecto de las normativas en las universidades estatales, el estudio ya citado, *Políticas e Iniciativas Inclusivas en universidades estatales*, señala que “interculturalidad es la temática que tiene menos menciones” con sólo dos normativas, a saber: el Reglamento de asignación de beneficios de la beca indígena de la Universidad de Atacama y la Comisión Permanente de interculturalidad de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Op. Cit., p.17).

Sobre la captura de información de estudiantes indígenas, se señala que:

Respecto de interculturalidad, trece universidades informan de procedimientos para levantar información. Habitualmente este levantamiento se realiza a través de las fichas de matrícula y/o de formularios de postulación a becas; dos universidades informan de la aplicación de encuestas de caracterización y una, señala contar con investigaciones específicas sobre este ámbito. La recolección de información suele ser anual al momento de la postulación y/o de la matrícula y solo tres universidades informan de registro de estudiantes extranjeros” (Ibid., p.20).

En definitiva, este documento de la Divesup sistematiza información específica sobre: a) unidades centralizadas de interculturalidad o atención a estudiantes de pueblos indígenas, b) normativa sobre pueblos indígenas y/o interculturalidad y c) datos de matrícula sobre pertenencia indígena de estudiantes.

La Divesup no considera hasta ahora datos sobre afrodescendientes, pero si cuenta con datos sobre extranjeros en las IES chilenas desde el año 2014. El estudio del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), *Estudiantes extranjeros en Educación Superior en Chile. Matrícula 2016*<sup>17</sup> que incluye a Universidades, Centros

---

<sup>17</sup> El estudio define como estudiante extranjero a “aquel estudiante que participa en un programa de educación superior en Chile, y que no posee la nacionalidad chilena” clasificándolos de acuerdo a sus propósitos (estudiantes extranjeros regulares y estudiantes extranjeros de intercambio) y según

de Formación Técnica e Institutos Profesionales, señala que en 2016 la cifra de estudiantes extranjeros regulares llegó a 19.219, lo que representa el 1,5% de la matrícula total del sistema de educación superior para ese año, incluyendo pregrado y postgrado. De ese total, el 54,1% corresponde a estudiantes con residencia previa en el país; el 17,3% corresponde a estudiantes sin residencia previa en el país; y el 3,1% corresponde a estudiantes matriculados en programas a distancia.

Es necesario considerar que para el 25,4% de los estudiantes extranjeros regulares no se cuenta con información de situación de residencia, ya que no fue informada por las IES; que el 63,3% del total de estudiantes extranjeros regulares está matriculado en una universidad y que el origen geográfico mayoritario es de América del Sur con 76,5%; los demás provienen de América Central y el Caribe (6,7%), y de Europa (3,6%). (SIES, 2016, p.6) En la tabla siguiente observamos la distribución de estudiantes extranjeros regulares en el sistema de educación superior chilena para el año 2016.

**Tabla N°9 Estudiantes extranjeros regulares según tipo de IES y tipo de residencia**

Tipo de IES	Extranjero con residencia previa		Extranjero sin residencia previa		Extranjero que no reside en Chile		Extranjero con residencia desconocida		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
U. Cruch Estatal	1.533	14,7%	1.174	35,3%	545	91,4%	333	6,8%	3.585	18,7%
U. Cruch Privada	895	8,6%	1.512	45,4%	26	4,4%	159	3,3%	2.592	13,5%
U. Privada	3.923	37,7%	500	15,0%	24	4,0%	1.533	31,3%	5.980	31,1%
CFT	1.139	10,9%	76	2,3%	1	0,2%	879	18,0%	2.095	10,9%
IP	2.913	28,0%	67	2,0%	0	0,0%	1.987	40,6%	4.967	25,8%
<b>Total</b>	<b>10.403</b>	<b>100,0%</b>	<b>3.329</b>	<b>100,0%</b>	<b>596</b>	<b>100,0%</b>	<b>4.891</b>	<b>100,0%</b>	<b>19.219</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: SIES, *Estudiantes extranjeros en Educación Superior en Chile*, 2016, p.15

El mismo informe en su versión del año 2017 señala que la matrícula extranjera subió a 20.150 estudiantes, lo que representa 1,6% de la matrícula total del sistema.

Respecto de las iniciativas de inclusión de pueblos indígenas en la ES chilena que cuentan con mayores antecedentes, a continuación, se entrega información reciente

---

el tipo de residencia previa (estudiantes extranjeros con residencia previa en el país y estudiantes extranjeros sin residencia previa en el país, estudiantes extranjeros que no residen en el país, o sea que generalmente estudian a distancia)

tomada de un estudio que considera como grupo objetivo a las universidades que adscriben al Sistema Único de Admisión (SUA). Allí se categorizan las iniciativas de acuerdo con tres ámbitos de acción: i) acceso y acompañamiento, ii) iniciativas curriculares e iii) iniciativas de extensión, vinculación o responsabilidad universitaria (Mora 2018)<sup>18</sup>.

## **2.- Acceso y acompañamiento a estudiantes**

Respecto de las demandas por acceso a educación superior de integrantes de los pueblos que nos ocupamos en este informe, se han generado distintas iniciativas que van desde aquellas que buscan implementar cupos especiales para estudiantes indígenas en carreras específicas de universidades o en toda la oferta académica, con cupos restringidos asociados a beneficios como becas de mantención y residencias estudiantiles, a aquellas que sólo se ocupan del ingreso. Existen también algunos programas que reciben y acompañan integralmente, o sólo desde el punto de vista académico, a estudiantes indígenas para mejorar su permanencia y avance académico.

Ante esta diversidad de acciones y estrategias, es necesario tener en cuenta los datos actuales de distribución de la población estudiantil indígena en las universidades chilenas. Si bien, no existen aún datos oficiales comparables por años de ingreso, encontramos datos recientes del Ministerio de Educación que muestran que las instituciones estatales que registran mayor matrícula de estudiantes indígenas, independiente de su vía de ingreso, son: la Universidad de Tarapacá (41,71%), la Universidad de Los Lagos (39,08%), la Universidad de La Frontera (22,48%), y la Universidad de Aysén (30,11%)<sup>19</sup>. En la tabla N°10 se muestra el

---

<sup>18</sup> El estudio en referencia es: Mora, M. "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile", en Mato D. (Coord.): *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. IESALC-UNESCO, Universidad Nacional de Córdoba, CRES 2018.

<sup>19</sup> BIRF Chile: Programa de Fortalecimiento de Universidades Estatales. Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas, Proyecto P163437, 2017

número de estudiantes indígenas, sin desagregar por vía de ingreso, reportados por las Unidades de Análisis Institucional.

**Tabla N°10 Matrícula de primer año de estudiantes con y sin ascendencia indígena.**

Universidad	Año de matrícula reportada	Con ascendencia indígena 1º año	%	Sin ascendencia indígena 1º año	%	Total matrícula a 1º año
<i>De Antofagasta</i>	2016	10	0,68%	1461	99,32%	1471
<i>De Aysén</i>	2017	28	30,11%	65	69,89%	93
<i>De La Frontera</i>	2016	506	22,48%	1745	77,52%	2251
<i>De Los Lagos</i>	2016	635	39,08%	990	60,92%	1625
<i>De Magallanes</i>	2016	163	11,12%	1303	88,88%	1466
<i>De O'Higgins</i>	2017	18	4,14%	417	95,86%	435
<i>De Playa Ancha</i>	2016	122	5,37%	2149	94,65%	2271
<i>De Talca</i>	2016	108	5,35%	1912	94,65%	2020
<i>De Tarapacá</i>	2017	521	41,71%	728	58,29%	1249
<i>De Valparaíso</i>	2016	187	5,35%	3311	94,65%	3498
<i>Del Bío- Bío</i>	2016	133	5,05%	2503	94,95%	2636
Metropolitana de Ccias de la Educación	2016	208	8,64%	2199	91,36%	2407

Fuente: MINEDUC, Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas, 2017.

Como se observa en la tabla, no todas las instituciones reportaron este dato ya que, de las 18 universidades estatales, sólo se consignan los datos de doce instituciones.

Ahora bien, si consideramos como grupo de análisis a las universidades adscritas al SUA, sólo 13 de las 41 tienen admisión especial por pertenencia a alguno de los nueve pueblos indígenas de Chile. Al no existir una normativa nacional al respecto, este tipo de ingreso presenta características dispares en cuanto a número de cupos, requisitos para acceder al cupo, carreras a las que se puede acceder a través de esa forma de ingreso, y éstos han sido creados en períodos distintos, bajo criterios y motivaciones particulares en cada institución. El caso de la Universidad de Chile, por ejemplo, responde a convenios con dos pueblos específicos: los RapaNui y los Kawésqar; la Universidad de Magallanes tiene cupos especiales para integrantes de una organización mapuche en particular y la Pontificia Universidad Católica de Chile tiene un cupo llamado Beca Indígena sólo para la carrera de Derecho. El único criterio común en estos modos de ingreso especial es la pertenencia indígena certificada por la CONADI.

Respecto del acompañamiento a estudiantes indígenas, cabe recordar que recién en 2012 se implementó a nivel nacional un fondo para Beca de Nivelación Académica (BNA) que permitió la postulación a proyectos en este ámbito. En 2013 la BNA incorporó la posibilidad de focalización en estudiantes indígenas para apoyar la retención. En ese marco se crearon algunos programas y se fortalecieron otros, como los mencionados en la Tabla N°11, que además de apoyar la retención de estudiantes, se han enfocado en el desarrollo de la identidad indígena y la revitalización de las prácticas culturales propias.

Respecto de este punto, el documento *Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas* (2017) destaca los siguientes proyectos implementados con fondos del Estado: a) Rüpü: programa de apoyo académico para estudiantes mapuche e inclusión a la educación superior en equidad de la Universidad de La Frontera; b) Diseño, implementación y monitoreo de plan de acogida y apoyo al desarrollo personal y académico para estudiantes mapuche del Instituto Tecnológico UCSC Sede Cañete de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; y c) Desarrollo de acciones transformadoras académicas y étnico-culturales para el logro de aprendizajes efectivos en estudiantes mapuche de la Universidad Católica de Temuco (p.13-14).

En todos los casos mencionados, los proyectos se enfocan en mejorar los aprendizajes, el rendimiento académico, la permanencia y el egreso exitoso, basándose en el fortalecimiento de las identidades indígenas y/o la revitalización de prácticas culturales propias, como el uso de la lengua mapuche. De ellos, el más antiguo es el Programa Rüpü de la Universidad de La Frontera (2004 a la fecha. Con catorce años de experiencia, surgió como un proyecto financiado por la Fundación Ford, asociado al *Programa Pathways to Higher Education*, cuyo propósito era “fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas” (González, 2006). Desde entonces Rüpü ha tenido distintos focos de trabajo, siendo una constante el apoyo a estudiantes mapuche en el espacio universitario. Entre 2010 y 2013 el Proyecto Rüpü trabajó en red con otras cuatro universidades del Consejo de Rectores (CRUCH): la

Universidad Católica del Maule, la Universidad del Bío-Bío, la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Magallanes, trabajo que prosiguió el mismo enfoque de atención, pero asumiendo el rol de las universidades en estos procesos<sup>20</sup>. Desde 2014, con foco en las tutorías pares, el Programa Rūpu ha contado con apoyo estatal a través de distintos fondos de financiamiento, institucionalizándose como un Programa de Apoyo Académico para estudiantes de ascendencia indígena, de la Vicerrectoría de Pregrado.

**Tabla N°11 Iniciativas de Admisión Especial y Acompañamiento**

Subcategoría	Iniciativa	Institución
Admisión especial	Ingreso Especial Cupo Indígena	U. de Tarapacá
		U. Arturo Prat
		U. de Atacama
		U. Playa Ancha
		U. de Santiago
		U. del Bío Bío
Acompañamiento	Convenio Étnico, cupos Rapa Nui y Kawésqar	U. de La Frontera
		U. Austral
		U. Academia de Humanismo Cristiano
		U. Católica del Norte
		U. de Chile
		U. de Magallanes
Acompañamiento	Convenio cupos Asociación "Weche Pepiukélen"	P. U. Católica de Chile
		Programa Thakhi de Apoyo Académico
		U de Tarapacá
		Programa Kuikultun de Apoyo académico
		U. del Bío Bío
Acompañamiento	Beca P. Luis de Valdivia, ingreso especial, Derecho	U. de la Frontera
		Programa Rūpu, Inclusión académica y sociocultural mapuche
		U. Austral
		Programa Kimeltuwün Rūpū de Apoyo académico
Acompañamiento	Centro de apoyo al desarrollo personal y académico para estudiantes mapuche, Instituto Tecnológico UCSC.	U. Católica de la Santísima Concepción / Instituto Tecnológico

Fuente: Mora, M., 2017

Por su parte, los proyectos financiados por el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), desde 2013, han promovido en sus bases el foco en el trabajo con grupos excluidos, entre ellos, a los pueblos indígenas. Estos fondos incorporan en la postulación y adjudicación de proyectos a instituciones de educación superior, distintas de las universidades (privadas y estatales) que cumplen con los requisitos estipulados en las bases públicas para cada período de postulación.

<sup>20</sup> Ver objetivos y acciones en: [https://www2.ufro.cl/servicios/menu\\_cont.php?cod\\_menu=2&sit=30](https://www2.ufro.cl/servicios/menu_cont.php?cod_menu=2&sit=30)

Desde el año 2016, estos fondos se han destinado sólo a proyectos de agrupaciones estudiantiles de las instituciones de educación superior, indistintamente si estas son estatales o privadas y tanto para universidades, como para Centros de Formación Técnica o Institutos Profesionales. En general, se han priorizado las líneas de trabajo orientadas a grupos excluidos y otras temáticas contingentes a la realidad del país. En las tablas N°11, 12 y 13 se muestran los proyectos aprobados, sus respectivas instituciones y los montos aprobados para su ejecución.

**Tabla N°12: Fondo de Desarrollo Institucional General 2015**

<b>Línea</b>	<b>Institución</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Monto \$</b>
Institucional Modernización de Procesos	Universidad Autónoma de Chile	Iniciativas transformadoras y con pertinencia étnico-cultural, mediante la integración de culturas; el reconocimiento y valoración de tradiciones y costumbres; y la nivelación de competencias y habilidades para el logro de aprendizajes en estudiantes provenientes de pueblos originarios	138.740
Emprendimiento Estudiantil	Universidad del Bío-Bío	Intercambio de Saberes para el fomento de la Interculturalidad	3.273
	Universidad Central	Küme Mongen Lof, Comunidad de Buen Vivir, segunda etapa	3.500
	Universidad Católica de Temuco	Züamun Mapuzugun (Yo quiero mapuzugun). Programa de generación de espacios interculturales a través de la Revitalización lingüística	4.101

Fuente: Elaboración propia, a partir de información disponible del Mineduc, Res. Ex. N°7227, noviembre, 2015.

**Tabla N°13 Fondo de Desarrollo Institucional Estudiantil, 2016**

<b>Institución</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Monto \$</b>
U. Autónoma	Propuesta de curso sobre acercamiento cultural indígena desde la perspectiva jurídica	4.000
U. Alberto Hurtado	Programa de Acercamiento a la educación superior en Chile para estudiantes migrantes	3.846
U. del Bío Bío	Raíces. Reconociendo la riqueza de nuestros orígenes para la construcción de relaciones interculturales	8.350
U. de Chile	Trabajando la interculturalidad a través del teatro	5.000
U. de La Frontera	Chonyvkvley tañi kimun (Germinando semillas de conocimiento);	4.080
U. de Los Lagos	Mapeo cultural virtual del imaginario de comunidades mapuche de la comuna de Puerto Montt	3.980
U. Católica del Norte	Certamen Universitario Danza Étnica y Moderna	4.330
U. Católica de Temuco	Züamun mapuzungun (yo quiero mapuzungun): Programa de generación de espacios interculturales, a través de la revitalización lingüística.	4.376
U. Bernardo O'Higgins	Español como lengua segunda. Una puerta abierta a la inclusión de migrantes.	4.050

Fuente: Elaboración propia, a partir de información disponible del Mineduc, Res. Ex. N°5755, diciembre, 2016.

**Tabla N°14 Fondo de Desarrollo Institucional Estudiantil, 2017**

<b>Institución</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Monto \$</b>
Instituto Profesional de Chile	Lekol Lang Panyol Pou Ayisyen. Escuela de Español para haitianos	4.000
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	La palabra suena: Memoria de nuestros pueblos originarios	4.460
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Programa de Español para haitianos	4.930
Universidad de Concepción	Curso interactivo de mapuzugun	4.030
U. Católica de Temuco	Züamun Mapuzugun	5.000
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Escuela Socioeducativa para inmigrantes	3.000
Universidad de Chile	Procesos formativos artísticos interdisciplinarios, para el fomento de la interculturalidad	6.200

Fuente: Elaboración propia, a partir de información disponible del Mineduc, Res. Ex. N°6250, noviembre, 2017.

En las tablas anteriores observamos que no se presenta una constante ni en el número de proyectos aprobados ni en las temáticas sobre los pueblos que nos ocupan; así, tenemos que: en 2015 se aprobaron sólo cuatro proyectos con foco en pueblos indígenas, todos con foco en el pueblo mapuche, y ninguno sobre afrodescendientes o migrantes; en 2016 el número de proyectos sobre pueblos

indígenas aprobados aumentó a siete, cinco de ellos con foco en el pueblo mapuche, y se aprobaron otros dos sobre migrantes; en 2017 se aprobaron cuatro proyectos sobre pueblos indígenas, dos de ellos sobre el pueblo mapuche, y otros tres sobre migrantes.

En términos de ayuda económica directa que entrega el Estado existe la Beca Indígena, que conlleva la entrega de recursos para manutención y/o residencia. A lo anterior, se debe sumar que ciertas universidades estatales contemplan acceso especial vía cupos determinados y, en algunos casos, al apoyo a estudiantes a través de programas de acción afirmativa financiados con proyectos. La evolución de los recursos anuales que el Gobierno ha destinado específicamente a la Beca Indígena, pasó de 17.126.238 en 2012 a 27.727.844 en 2017, según fuente Ley de Presupuesto Anual del Ministerio de Educación (BIRF Chile, 2017, p.11).

No existen beneficios similares para afrodescendientes en Chile, en aquellos casos en que su situación económica lo requiere deben postular a los beneficios como cualquier otro estudiante sin ascendencia étnica indígena. Tampoco ocurre respecto del acceso especial y el acompañamiento, donde pueden ser considerados por otras características de vulnerabilidad, como su condición socioeconómica y no por su condición afrodescendiente.

Ahora bien, en concordancia con el aumento progresivo de población indígena en la educación superior, las demandas de los pueblos y las recientes políticas públicas de inclusión han surgido algunas iniciativas de educación intercultural en el ámbito curricular que revisamos a continuación.

### **3.- Iniciativas curriculares**

En Chile, durante las últimas décadas se han desarrollado algunas experiencias curriculares significativas respecto del acceso y formación de estudiantes indígenas con pertinencia cultural en educación superior, entre ellas encontramos carreras interculturales como: la Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la

Universidad Católica de Temuco, la Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe (con ingreso cada cuatro años) y la carrera de Educación Parvularia Intercultural de ingreso especial para trabajadores, ambas de la Universidad Arturo Prat (Iquique); y las carreras técnicas: Técnico en Educación Intercultural de la Universidad de los Lagos y Técnico Universitario en Gastronomía del Instituto Tecnológico de la Universidad de Concepción, sede Cañete. De todas ellas, dos se destacan tanto por su proyecto educativo con foco en la búsqueda de la incorporación efectiva de elementos indígenas, como por su institucionalización.

En primer lugar, cabe mencionar la Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, la más antigua de estas iniciativas, que fue desarrollada por la Universidad Católica de Temuco entre 1992 y 1999, con un sistema de ingreso especial para estudiantes de este pueblo, sin rendición de la PSU y con requisitos *ad-hoc*. Este esfuerzo se sostuvo hasta el año 1999, cuando la Universidad debió incorporarla al Sistema Único de Admisión, para que sus estudiantes pudieran acceder a los beneficios y financiamiento del Estado. Esto implicó que desde el año 2000 en adelante, este ingreso se abriera también para estudiantes no mapuche, se incorporó además la PSU como requisito de ingreso y se debió modificar la malla curricular para ajustarse a la normativa de las carreras de pedagogía que se imparten en el país y que son aprobadas por el Ministerio de Educación. Según un estudio realizado por Quilaqueo y Quintriqueo (2008), hasta 2008 se consignaban más de 130 titulados como profesores interculturales (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). Actualmente esta pedagogía cuenta con un consejo asesor indígena que reúne a autoridades tradicionales mapuche de cinco comunidades de distintas zonas de la región de La Araucanía y aledañas.

En segundo lugar, cabe mencionar la carrera de Técnico Universitario en Gastronomía Intercultural del Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, creada en 2011 con la finalidad de formar a un técnico universitario capaz de “planificar y elaborar ofertas gastronómicas basadas en estándares de cocina internacional que incorpore aspectos étnico-culturales del

territorio donde se desempeñe”<sup>21</sup> y adquiriendo un amplio conocimiento de la cultura culinaria de los pueblos indígenas que le permitan responder a las expectativas del mercado nacional e internacional. Más allá de estos propósitos, la forma en que se ha ido trabajando el currículum y las formas de enseñanza, junto a las comunidades indígenas de la zona, y las y los estudiantes indígenas y no indígenas que han formado parte de la iniciativa, hacen de esta una experiencia que se puede estudiar con detenimiento a la hora de pensar la interculturalización en educación superior.

Uno de los avances significativos más extendidos y, por lo tanto, con mayor impacto en la formación de estudiantes indígenas y no indígenas es la incorporación de asignaturas “electivas”, de “formación general” o “talleres” curriculares que permiten un acercamiento a temáticas sobre estos pueblos, en relación o no con los contenidos de las carreras en las que se imparten. Lengua, literatura e historia indígena, son los temas más recurrentes en este tipo de cursos que pueden ser semestrales o anuales y pueden tener distinta duración y acreditación académica. El problema de estas asignaturas es que, al no pertenecer a la malla curricular permanente de las carreras, dependen de la elección de los estudiantes, su disponibilidad de horarios y la disponibilidad de los especialistas convocados. Del mismo modo, estos cursos, pueden depender de la voluntad de los docentes, más que de una política específica de la carrera, la facultad o la Universidad. En la tabla N°14 se muestran las iniciativas de mayor permanencia.

Las cátedras curriculares y las menciones, por su parte, sí obedecen a decisiones institucionales que deben ser aprobadas por agentes del Estado encargados de la acreditación de las carreras, al igual que las carreras interculturales dictadas en tres universidades (Tabla N°15) y en un Centro de Formación Técnica. En todos los casos registrados cuentan con el apoyo de la CONADI y están dirigidos tanto a estudiantes indígenas, como no indígenas. Otro aporte significativo en este ámbito es la creación de diplomados, postítulos y grados académicos que permiten profundizar e investigar temáticas importantes para los pueblos indígenas y las

---

<sup>21</sup> Información extraída de página web <https://it.ucsc.cl/carreras/tecnico-universitario-en-gastronomia-intercultural/>

relaciones interculturales. El caso más relevante es el de la Universidad Católica de Temuco que, luego de más de veinte años formando profesores interculturales, cuenta actualmente con un magíster y un doctorado en interculturalidad.

**Tabla Nº15 Iniciativas curriculares**

Subcategoría	Nombre	Institución
Carreras	Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe (Trabajadores)	UTA
	Educación Parvularia Intercultural (Trabajadores)	
	Técnico en Educación Intercultural	ULA
	Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche	UCT
	Técnico Universitario en Gastronomía Intercultural	UCSC
Menciones y otros	Mención Interculturalidad, en Educación Parvularia	ULA
	Cátedra Indígena en Programas de Formación Docente	UMCE
	Cátedra de Pueblos Indígenas en Magíster en Antropología	UAHC
Curso regular o electivo	Asignaturas Lengua y cultura mapuche / Interculturalidad (Pedagogía en Castellano)	UFRO
	Asignatura Cultura, interculturalidad y territorio (Pedagogía en Historia)	
Cursos de formación general y Talleres	Curso Literatura Mapuche	UCH
	Curso cultura e historia mapuche	
	Taller de Lengua Mapuche en Filosofía	UMCE
	Talleres de lengua y cultura Mapuche, Dirección General Estudiantil (DGE)	UCM
	Curso Poesía Mapuche Contemporánea	UDP
Postgrados y Diplomados	Doctorado en Ciencias de la Educación, Mención Interculturalidad	USACH
	Doctorado en Estudios Interculturales	UCT
	Magíster en Estudios Interculturales	
	Diplomado Política Indígena, Interculturalidad y Autonomía	UAH
	Diplomado en Lectoescritura de la Lengua Mapuche	UCSC
	Diplomado en Interculturalidad, mención Salud y Educación	

Fuente: Mora, 2017.

En la revisión realizada hasta 2017 no encontramos iniciativas similares sobre afrodescendientes, aunque sí logramos rastrear iniciativas esporádicas como seminarios, simposios y conversatorios que han abordado temáticas asociadas a grupos inmigrantes y afrodescendientes, desde las perspectivas de la no discriminación, el racismo o la negritud. Dada su acotación temporal no son incluidas aquí.

#### **4.- Iniciativas de Extensión, Vinculación y/o Responsabilidad Social Universitaria**

Durante la última década las universidades chilenas han adoptado al menos dos formas de interacción con las comunidades, además de la tradicional Extensión, estas son: la Vinculación con el Medio y la Responsabilidad Social Universitaria. Ambas tienen en común la intención de aportar a la solución de las problemáticas locales desde las disciplinas desarrolladas por la institución, diferenciándose de la extensión tradicional que era entendida sólo como el acercamiento del quehacer universitario a las comunidades. No obstante, algunas instituciones entienden la extensión actual con las mismas características de la Vinculación o la Responsabilidad Social Universitaria. Aquí consideramos a las diversas iniciativas que involucran a las comunidades locales bajo similar categoría.

Las iniciativas de mayor impacto son los Diplomados de Extensión dirigidos a miembros de comunidades indígenas, tengan o no títulos profesionales, que permiten certificar sus conocimientos tradicionales. En general, estos diplomados son supervisados y financiados por la CONADI a través de convenios amplios de colaboración y son dictados por universidades. Los Centros de Estudios, Núcleos de Investigación u Observatorios, aunque destinan sus esfuerzos a realizar y difundir investigaciones sobre pueblos indígenas, tienen un foco mucho más académico y, hasta ahora, pocas veces incorporan a estudiosos indígenas en los grupos de trabajo, o cuando lo hacen, estos no ocupan lugares de decisión.

En la tabla N°16 se muestran las iniciativas vigentes a 2017 y que han tenido al menos dos años de funcionamiento. Del mismo modo que las anteriores, no encontramos, para ese período, iniciativas con estas características sobre o para los grupos afrodescendientes e inmigrantes.

**Tabla N°16 Iniciativas de Vinculación y/o Responsabilidad Social Universitaria**

<b>Subcategoría</b>	<b>Nombre</b>	<b>Institución</b>
Curso Diploma Programa	Curso Elaboración recursos educativos para enseñanza de lengua y música aymara	UTA
	Nuevas miradas sobre género y etnicidad Cátedra Indígena-U Abierta	UCH
	Programa de Estudios Indígenas e Interculturales	ULA
	Diplomado en Derecho Indígena y Territorialidad Mapuche Williche	
	Curso de Verano: Reemergencia Indígena en Chile: hacia un nuevo tipo de ciudadanía	UDP
	Escuela de Idiomas Indígenas	UCSH
	Curso Capacitación: Competencias interculturales en entornos laborales culturalmente diversos	UST
Convenios	Convenio con CONADI (Fortalecimiento Patrimonio Cultural indígena, Diseño pedagógico intercultural bilingüe, Lenguas indígenas, Desarrollo y Liderazgo)	UBB
		UMCE
		ULA
	Acuerdo de Colaboración con Asociación Mapuche “Weche Pepiukëlen”	UCH
		UMAG
Centros Institutos Observatorios Núcleos de investigación	Centro de Estudios Lengua de Tradición Oral	UPLA
	Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio	UVA
	Centro Intercultural Rangin Wenumapu	USACH
	Cátedra Indígena – Facultad de Ciencias Sociales	UCH
	Centro de Estudios de Interculturalidad y Derecho	
	Núcleo de Estudios Étnicos RUNACO	
	Instituto de Estudios Indígenas	UFRO
	Centro de Desarrollo Regional. Área pueblo williche	ULA
	Centro de Estudios Interculturales e Indígenas	PUC
	Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e interculturales	UCT
	Centro de Derechos Humanos. Área de Derechos Indígenas	UDP

Fuente: Mora, 2017.

## **5.- La investigación “sobre los pueblos” como un ámbito de disputa**

Las investigaciones sobre pueblos indígenas han sido un tema de preocupación permanente de las organizaciones de estos pueblos. Durante varias décadas de luchas invisibilizadas por detener la extracción de conocimientos, muchas veces reconocidos como sagrados, su interpretación y análisis y, sobre todo, ante la patentación farmacológica, alimentaria y la aprobación de territorios que poseen riquezas mineralógicas, los integrantes de estos pueblos reclaman ahora con más ahínco contra el usufructo y las ganancias económicas derivadas de costumbres, conocimientos y territorios ancestrales indígenas. Tal como escribió con claridad la

neozelandesa Linda Tuhiwai Smith en 1999, refiriéndose a este tipo de investigaciones “[...] en muchos contextos indígenas cuando se menciona esta palabra incita silencio, conjura malos recuerdos, provoca una sonrisa que proviene del conocimiento y la desconfianza” (2016). Al referirse al conocimiento y la desconfianza, Linda Tuhiwai alude a las repetidas veces que cada persona (considerada informante) ha debido pasar por entrevistas para investigaciones que, ya sabe, no tendrán ningún efecto positivo para el grupo. Desde América Latina, Carlos Montemayor sostiene:

Una de las señales más arrogantes de este distanciamiento cultural, del sentimiento de superioridad racial del investigador, se revela en el concepto de informante. Todo lo que los investigadores han “descubierto para la ciencia” ha sido gracias al conocimiento que con ellos compartieron uno, pocos o muchos integrantes de las comunidades indígenas. De ellos aprenden costumbres y tradiciones; de ellos se valen como intérpretes en lenguas indígenas; ellos son sus guías en los territorios recorridos; por ellos entran en contacto con familias, vecinos, lugareños, curanderos, artesanos, cargadores. Sin ellos (y en numerosos casos, sin el apoyo de los jesuitas que trabajan en la sierra o de las avanzadas del instituto Nacional Indigenista establecidas allí) ninguna investigación sería posible. Pero en vez de reconocerlos como amigos, como guías, como colaboradores, como instructores, los consideran informantes, ayudantes menores de una ciencia que sólo los occidentales dominan y gracias a la cual el conocimiento que ellos y sus propias comunidades poseen deja de pertenecerles y pasa a un nuevo dueño (Montemayor, 2000, p. 96).

En Chile esta discusión se hizo pública el año 2013, cuando la Comunidad de Historia Mapuche lideró un reclamo contra un proyecto FONDAP (Fondo de Apoyo a Áreas Prioritarias de CONICYT) por afectar la soberanía epistemológica de los pueblos indígenas en Chile. La declaración respecto de la instalación del Centro de Investigación sobre Interculturalidad y Pueblos Indígenas sin consulta previa, aludiendo al Convenio 169, fue firmada por más de sesenta profesionales indígenas, circulando tanto a nivel nacional, como internacional. En el punto número 3 de esta declaración se señaló:

Sabemos que la investigación constituye un área estratégica del conocimiento que bien utilizada puede contribuir a modificar visiones sesgadas, discriminatorias, paternalistas o asistencialistas. Pero sabemos también que éstas no pueden cambiar ni aportar en temas como éste, sin la participación efectiva de los propios integrantes de estos pueblos, tanto

de aquellos que cumplen roles tradicionales o funcionales como de aquellos graduados y postgraduados que se dedican a la defensa, difusión, denuncia, promoción, desarrollo y al estudio de la realidad indígena (Declaración Comunidad Historia Mapuche, 2013).

La Comunidad de Historia Mapuche es uno de los referentes más importantes a nivel de intelectualidad indígena en Chile, esta agrupación ha enfatizado en la existencia de epistemologías indígenas que genera espacios de socialización, organización, sistematización de conocimientos e investigación, buscando no supeditarse acríticamente a los conocimientos colonialistas predominantes<sup>22</sup>. Si bien, todo el libro *Taiñ fijke xipa rakizuameluwün* (2012) publicado por la Comunidad de Historia Mapuche está escrito bajo el prisma de la defensa de una epistemología mapuche, es en la introducción y el epílogo de la obra donde esto se expresa con mayor claridad. Allí se sostiene que:

Desde una mirada amplia, la intervención Mapuche en la esfera letrada también involucra a aquellos y aquellas que no escribieron o no escriben, pero cuyos conocimientos han sido “capturados” por las maquinarias escriturales de misioneros, cronistas, historiadores, etnólogos, antropólogos que han gozado y gozan de prestigio como especialistas “sobre” lo Mapuche. Más aun, la intervención en la esfera letrada también se evidencia en los cientos de cartas de autoría Mapuche emitidas durante el siglo XIX —y anteriores también—, ampliándose en el epistolario escrito por trabajadoras y trabajadores Mapuche desde las ciudades o las casas patronales; y multiplicándose en los escritos de líderes comunitarios, organizacionales, historiadores, poetas y estudiosos que se reconocen y enuncian como Mapuche [...].

Somos parte de esa historia escritural ignorada por la sociedad chilena, subestimada por la arrogancia y tutelaje académico de quiénes se han erigido en especialistas de “la” historia o “la” cultura Mapuche, y lamentablemente desconocida por la mayor parte de los Mapuche “educados” en el dominio winka de la escuela (p.16-17).

Esta Comunidad ha criticado abiertamente el dogmatismo universitario que muchas veces reduce lo indígena a un asunto puramente cultural, de expresiones más o menos exóticas y, sobre todo, critica fuertemente la figura del “mapuchólogo”

---

<sup>22</sup> Un antecedente público previo se encuentra en: Marimán y otros: *Escucha Winka... Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*, LOM ediciones, 2006, en que se expresa con claridad el rechazo a la imposición de una historia sobre los mapuche realizada por investigadores “winka” con prestigio en la academia chilena.

(estudioso de lo mapuche) que copa los espacios de investigación, excluyendo las capacidades intelectuales de las comunidades. Esta preocupación tiene su correlato en cifras que muestran que entre 1982 y 2011 CONICYT financió 103 proyectos dedicados centralmente a alguno o varios de los nueve pueblos indígenas reconocidos, lo que equivale a un 0.49% del total de 20.605 proyectos aprobados para ese período. De los 103 proyectos dedicados a temas indígenas, sólo 17 consideraron en sus equipos directos a personas indígenas; esto es un 16,5% de estos proyectos. De las 18 personas indígenas consideradas, 16 son mapuche. En el período estudiado fue financiado solo un proyecto de una institución indígena, específicamente del Centro de Documentación Mapuche Liwen, en una sola convocatoria (Mora, 2012; Nahuelpán 2013). La incorporación de personas indígenas a las investigaciones que refieren a sus pueblos, como la consulta indígena en temas que los refieren, si bien son parte de los derechos que las instituciones del Estado deben garantizar a los pueblos indígenas, esto aún no se concreta en los espacios de investigación.

Por su parte, en la Universidad de Chile, la werken de la agrupación Chillkatufe UChile Mew, en entrevista para este informe, sostiene que:

“A los chillkatufe en general nos han preguntado sobre diversos temas para tesis, pero nunca hemos sabido de los resultados de aquellas investigaciones acá en la universidad (...) entonces igual es un poco invasivo y al final es una falta de respeto, porque todos somos personas y te ven como un objeto (...) entonces te reconocen como Mapuche pero solo para hacerte preguntas, y esa es la relación como que te tengo que investigar” (Entrevista a Gloria Calcumil, 20 de diciembre 2017).

Como se ha señalado anteriormente, hasta ahora no existía una política de interculturalidad en Educación Superior de nivel nacional, ni en aquellas instituciones en que se han realizado iniciativas de incorporación de las culturas y lenguas indígenas. Sin embargo, desde 2016 se ha iniciado un proceso dirigido desde la Divesup que pretende avanzar hacia la restitución de los derechos de los pueblos en Educación Superior. Del mismo modo, las universidades miembros del CUECH, han considerado este tema como uno de los relevantes de abordar. No obstante, cualquier verdadero avance requiere romper con la creencia de que la

educación intercultural es para indígenas y se debe avanzar hacia una comprensión más integral de los fenómenos de contacto cultural que nos obligan a todas y todos, independiente de nuestros orígenes, a educarnos desde una perspectiva de interacción cultural simétrica que permita hablar de una interculturalidad efectiva.

#### **IV.- PUEBLOS INDÍGENAS, AFRODESCENDIENTES Y EXTRANJEROS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

## 1.- Datos generales

Como hemos señalado, en un escenario nacional de aumento progresivo y sostenido de personas que se reconocen como indígenas, con un número creciente de inmigrantes que ingresan al país y la mayor visibilización de grupos afrodescendientes, tener en cuenta las estadísticas, resulta clave. Los datos censales sobre pueblos indígenas muestran que del 4,6% de la población chilena que se reconocía como indígena en 2002 aumentó a 12,8% en el censo abreviado de 2017<sup>23</sup>.

Respecto de extranjeros residentes en el censo de 2002 se registraron 187.008 “residentes habituales con nacimiento en el extranjero”, grupo que aumentó a 747.465 en el censo abreviado de 2017.

Respecto de educación superior los datos estadísticos informados por la CASEN muestran que, si en 2011 la tasa de asistencia neta de estudiantes indígenas era de 24,6%, durante 2015 ésta llegó a 31,3%. Respecto de estudiantes afrodescendientes en educación superior no contamos con datos que permitan observar esta variación, ya que, como hemos señalado, no existe información específica sobre ellos, salvo los obtenidos en la ENCAFRO que aplica sólo a una región del país.

Sobre población migrante, aunque este grupo ha crecido significativamente, sólo durante los últimos cinco años, como se ve más adelante, el Mineduc ha considerado esta variable en al menos dos estudios específicos sobre la participación en educación superior de estudiantes extranjeros. Los estudios consideran las distintas modalidades de la educación superior chilena (CFT, IP y Universidades), en sus distintos niveles (pre y post grado) y en relación con la modalidad de participación de los estudiantes extranjeros (estudiantes regulares, de intercambio, a distancia).

---

<sup>23</sup> Es necesario aclarar que, habiendo cambiado la pregunta, resulta difícil analizar este dato con claridad, pero lo que no se puede negar es que existe un mayor reconocimiento del origen indígena en la población del país.

La Universidad de Chile, por su parte, según los datos obtenidos anualmente en el registro de la matrícula de primer año, muestra que entre **2012** y **2017** se aumentó de **3,98%** estudiantes que se reconocen como pertenecientes a alguno de los nueve pueblos indígenas reconocidos en la ley 19.253, a **6,59%** en 2017, tal como se observa en el siguiente gráfico:

**Gráfico 6: Evolución matrícula de estudiantes indígenas (2012-2017)**

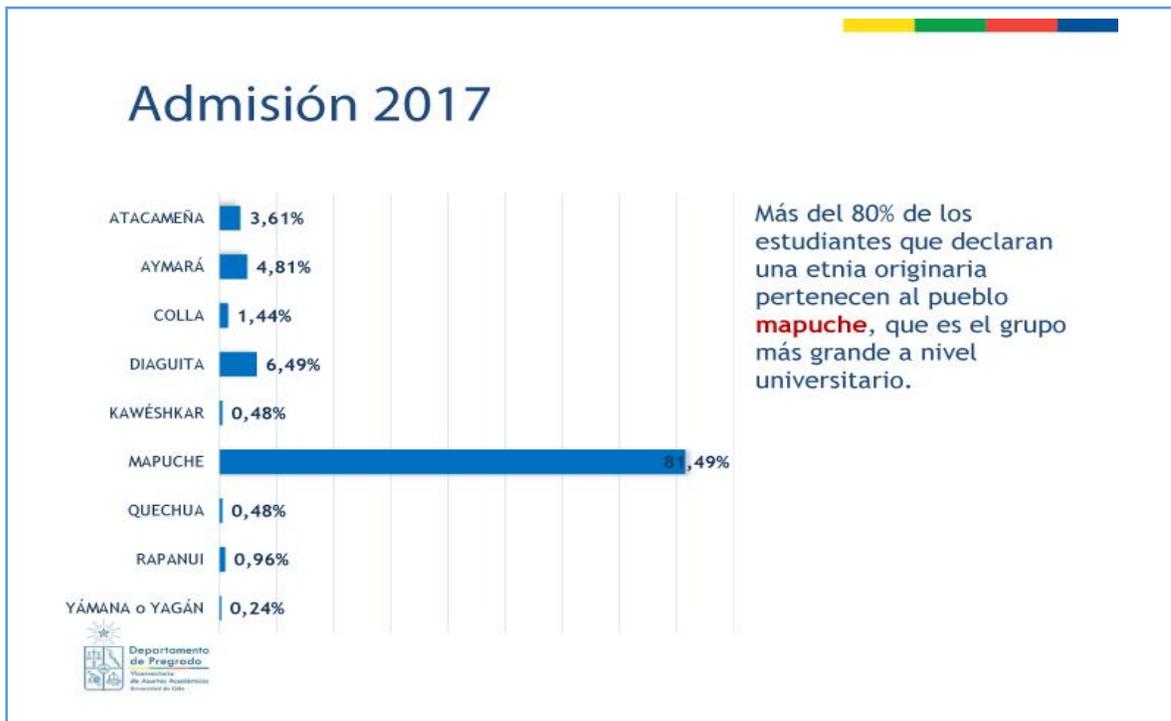


Fuente: Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

Si consideramos como referencia los datos de otras universidades del CUECH de la zona central, la Universidad de Chile en 2017 muestra un mayor porcentaje de estudiantes indígenas que los reportados por las universidades de O'Higgins (4,14%), de Playa Ancha (5,37%), de Talca (5,35%) y de Valparaíso (5,35%) (BIRF-Chile, 2017).

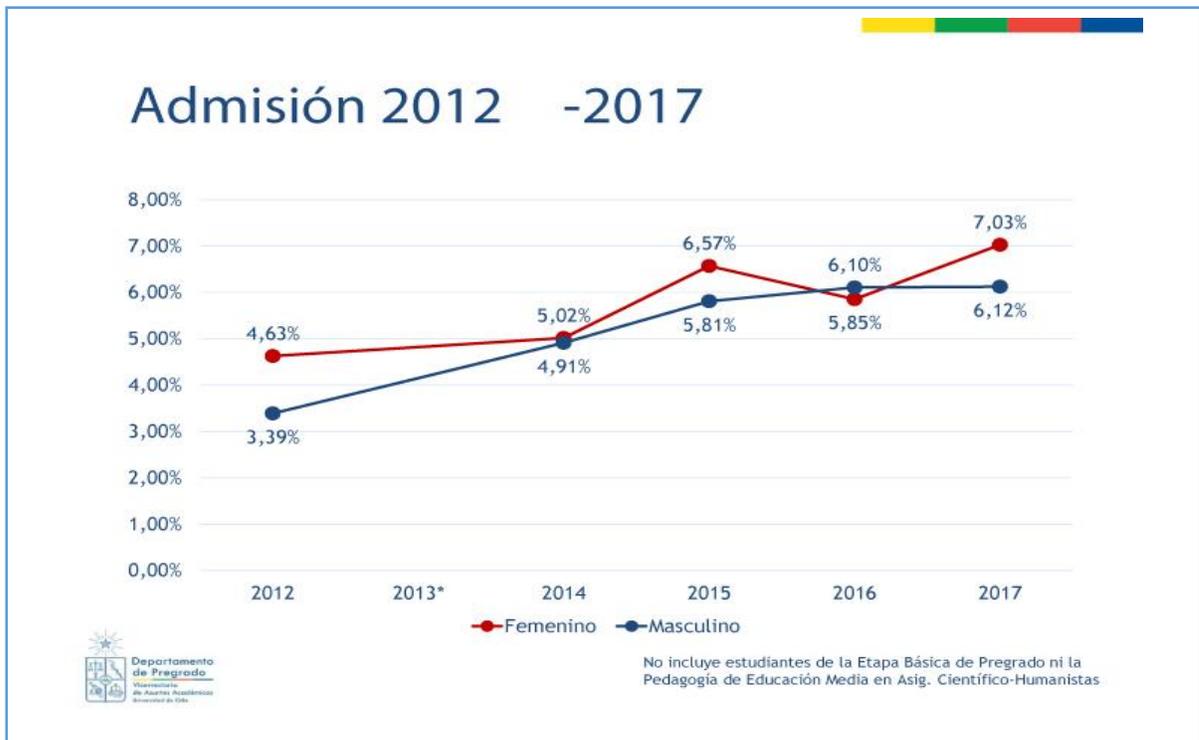
Otro dato relevante, que coincide con la realidad demográfica del país, es que del total de estudiantes que reconocen adscripción indígena, más del 80% se reconoce como mapuche, tal como se observa a continuación.

Gráfico N°7: Pueblos indígenas declarados por los estudiantes (2017)



Fuente: Departamento de Pregrado, Universidad de Chile, 2017.

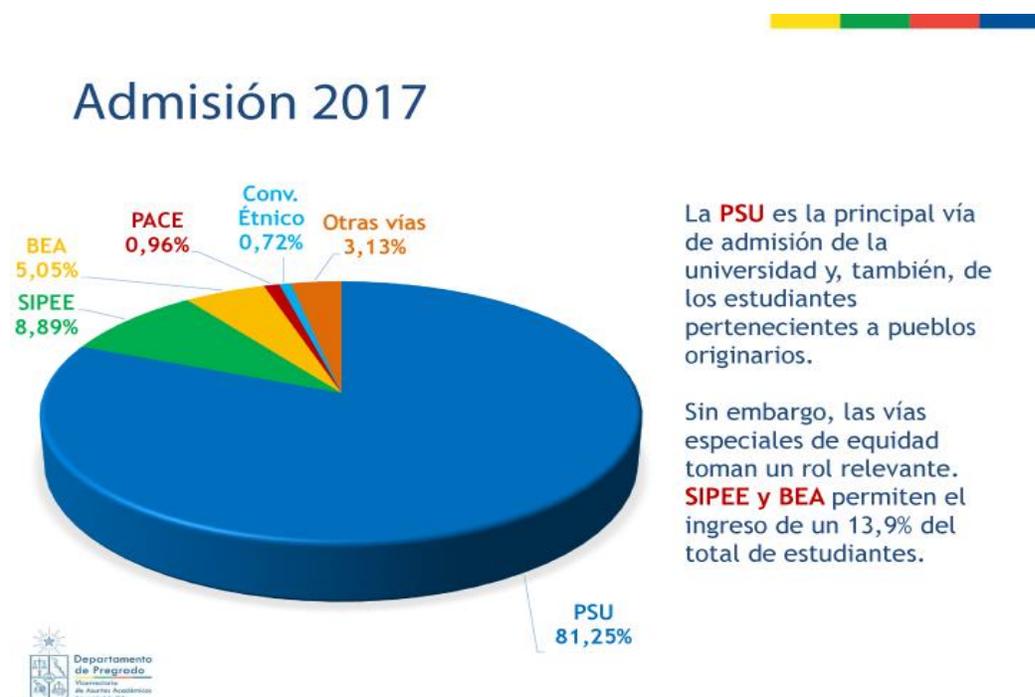
Gráfico N°8: Comparación de ingreso de mujeres y hombres indígenas (2012-2017)



Fuente: Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

Tal como se observa en el gráfico N°8, para el mismo período, 2012-2017, han ingresado más mujeres que hombres indígenas, observándose que en 2017 el porcentaje de mujeres alcanzó a 7,03% versus el **6,12%** de estudiantes indígenas hombres. Ahora bien, si consideramos las distintas vías de ingreso observamos que siendo la mayoritaria la PSU, las vías que siguen en porcentajes son SIPEE y BEA que sumadas permiten el ingreso de un **13,9%** del total de estudiantes indígenas (Gráfico N°9).

**Gráfico N°9: Vías de ingreso de estudiantes indígenas a la Universidad de Chile (2017)**



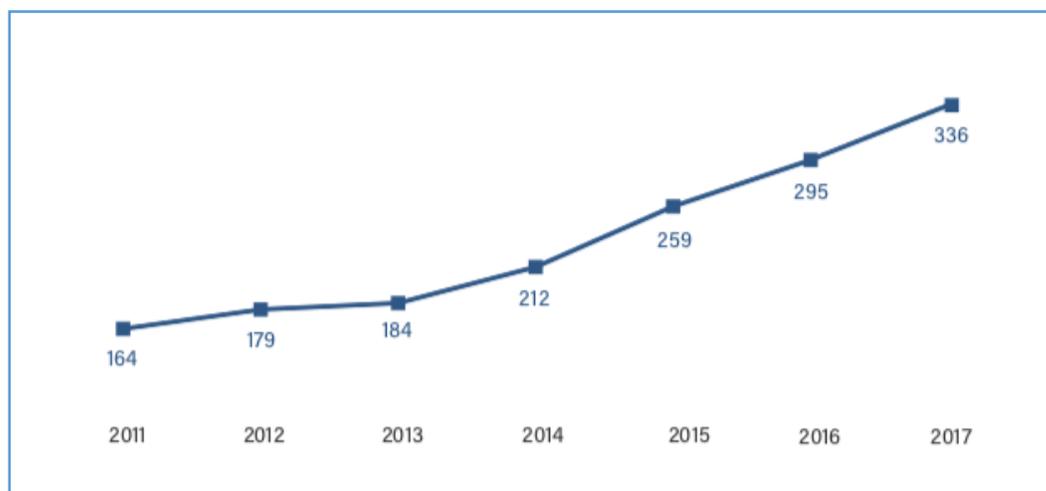
Fuente: Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

Otros datos obtenidos de la matrícula de pregrado nos muestran que del total de los estudiantes que se reconocen como indígenas, 2,9% proviene de establecimientos particulares pagados, 7,5% de establecimientos particulares subvencionados y 9,5% provienen de establecimientos municipales.

Respecto de aquellos estudiantes que reconocen pertenencia afrodescendiente no se cuenta con información en la Universidad, pues no se requiere este dato en ningún instrumento de caracterización de pregrado, postgrado u otro ámbito.

Sobre estudiantes extranjeros se registran datos que si bien, indican un aumento sostenido, no indican condiciones de permanencia en el país de los estudiantes, de modo que no podemos observar su condición de migrantes o sólo de estudiantes extranjeros. En cualquier caso, los datos muestran que entre 2011 y 2017 pasamos de contar con 164 estudiantes a 336 estudiantes extranjeros, tal como vemos en el gráfico siguiente.

**Gráfico N°10 Evolución matrícula de estudiantes extranjeros en Pregrado**



Fuente: COAI, Informe de Evaluación Interna, 2018

Respecto de la movilidad estudiantil en pregrado, se observa un crecimiento sostenido desde el año 2011 que registró a 411 estudiantes que venían del extranjero a realizar un intercambio a la Universidad, elevándose esa cifra a 709 en el 2017, observándose un incremento de 73% en este período (COAI, 2018).

Gráfico N°11 Evolución matrícula estudiantes extranjeros en Postgrado



Fuente: COAI, Informe evaluación interna, 2018

Cabe señalar aquí, que de acuerdo con las estrategias de internacionalización que lleva a cabo la Universidad de Chile, existen iniciativas para atraer estudiantes extranjeros tanto en los postgrados, como en intercambio estudiantil de pre y post grado. En pregrado existe un ingreso especial para estudiantes con estudios medios en el extranjero, cuya evolución es variable registrándose 55 estudiantes matriculados en 2011 y 58 en 2017 con su punto más alto en 2015 con 79 estudiantes matriculados por esta vía de admisión.

Respecto de los lugares de proveniencia de los estudiantes extranjeros que ingresan a postgrado, observamos que, aunque la evolución entre 2011 y 2017 es variable, durante todo el período existe mayor acceso de estudiantes de América Latina y el Caribe. Pero también se cuenta con estudiantes provenientes de África a través de la beca Nelson Mandela (AGCID-MINREL) y de otras regiones como Europa, Asia y Oceanía, tal como se observa en la tabla siguiente:

**Tabla N°17 Matrícula estudiantes extranjeros en postgrado, según región de origen**

Región	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total general
América Latina y el Caribe	432	336	291	338	317	294	354	2.362
Europa	27	13	23	23	19	23	24	152
América del Norte	8	8	7	9	11	6	7	56
Asia	8	4	10	11	7	6	3	49
África		1	3		1	8	5	18
Oceanía				3	1			4

**Fuente:** Departamento de Postgrado y Postítulo, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

## 2.- Beneficios estudiantiles

Respecto de beneficios estudiantiles para estudiantes extranjeros en pregrado, durante 2017 sólo se registran 3 beneficiarios de la Beca Juan Gómez Millas para extranjeros y 16 beneficiarios de la beca de arancel del Convenio Internacional Colombia Uruguay (COAI, 2018). Cabe señalar aquí que, de acuerdo con la normativa vigente, no existen otras becas o beneficios a los que puedan aplicar los estudiantes extranjeros de pregrado matriculados en la Educación Superior chilena, sean estos residentes o de intercambio, salvo aquellos beneficios que puedan generar las propias instituciones, o a través de algún tipo de convenio internacional.

Sobre pueblos indígenas, la Dirección de Bienestar Estudiantil (DBE), según datos autoreportados en la Ficha Social de 2017, se observa que: 1332 estudiantes (de distintos años de ingreso) declararon pertenecer a un pueblo indígena; esto es, se autoidentifican sin necesidad de acreditación de esta condición. Si consideramos sólo la matrícula de primer año, 416 estudiantes declararon pertenecer a algún

pueblo indígena, cifra que incluye a los estudiantes del Ciclo de Etapa Básica de Artes y de Pedagogía en Educación Media<sup>24</sup>.

De los 1332 estudiantes que se autoreconocieron indígenas, 719 se acreditaron presencialmente (46% son varones y 54% son mujeres), motivados principalmente por la postulación a beneficios económicos y sociales que incentivan el proceso de acreditación (proceso terminado); mientras que 613 estudiantes mantuvieron su ficha social “abierta”, es decir, no realizaron el proceso de acreditación, y, en consecuencia, no solicitaron beneficios, al menos hasta junio de 2017. Cabe señalar, al respecto, que los estudiantes pueden acreditarse durante todo el año y que esta caracterización se realiza no sólo para brindar posibilidades de beneficios de arancel, sino también para desplegar una red de apoyo en sus respectivas unidades académicas (becas de mantención, alimentación, fotocopias, etc.).

En relación con el total de estudiantes que en 2017 se autoidentificaron como indígenas en la ficha social, el 71% posee algún tipo de beneficio de financiamiento arancelario; el 53% cuenta con gratuidad y el 18% posee Beca Bicentenario. En cuanto a las becas de mantención, 65% posee becas de la JUNAEB, 32% posee BAE (Beca de Apoyo Económico) entregada por la universidad, y el 21% no posee ninguna beca de mantención.

La caracterización socioeconómica se realiza en base al “tramo de vulnerabilidad” dividido en deciles, donde el primer decil corresponde al tramo de mayor vulnerabilidad. La evaluación de vulnerabilidad consiste en la calificación del estudiante en base a su contexto. De acuerdo con esto, los estudiantes que reportan pertenecer a una etnia indígena se concentran entre el 4° y 5° decil. Y en términos generales, el 76% de los estudiantes se ubica en algún nivel de vulnerabilidad, mientras que el 63% de la totalidad de estudiantes reportados pertenecen al 50% de la población de mayor vulnerabilidad.

---

<sup>24</sup> Todos los datos sobre beneficios estudiantiles para estudiantes indígenas consignados aquí fueron entregados por la coordinadora de Bienestar Estudiantil, Ann Fleet, en sesión de esta Comisión del día 20 de junio de 2017.

Otros datos generales sobre condiciones socioeconómicas obtenidos de la Ficha social son:

- 13% de los estudiantes declara incurrir en gastos excesivos en movilización.
- 2% tiene hijos (13 estudiantes mapuche y 4 estudiantes diaguitas).
- 1% de los estudiantes declara estar desvinculado de su familia nuclear (6 estudiantes mapuche, 1 estudiante aymara y 1 estudiante diaguita).
- 4% de los estudiantes declara contar con más de un integrante del grupo familiar en educación superior.
- 26% de los estudiantes declara tener algún integrante del grupo familiar con enfermedad crónica. A estos estudiantes se les solicita declarar el gasto incurrido en el tratamiento de la enfermedad. Quienes más declaran este punto son estudiantes diaguitas.
- 48% de los estudiantes declara tener un grupo familiar con estudios menores a enseñanza media.

La DBE para considerar la categoría de indígena utiliza la definición de la Ley 19.253 que señala que toda persona puede obtener la certificación indígena si tiene al menos un apellido indígena o de lo contrario, pueda acreditar que sus abuelos eran indígenas.

### **3.- Iniciativas sobre estudiantes extranjeros**

Como se señaló anteriormente, dado el proceso de internacionalización que se ha promovido en la Universidad de Chile, durante la última década se han generado una serie de iniciativas en ámbitos de investigación, pregrado y postgrado. Sin embargo, ninguna de ellas apunta específicamente a estudiantes de familias migrantes, refugiados o provenientes de desplazamientos forzados. A pesar de ello, la experiencia acumulada puede servir de base a futuras iniciativas que los consideren. Las estrategias realizadas hasta ahora, desde el punto de vista de la internacionalización se ordenan en la siguiente tabla.

**Tabla Nº18 Iniciativas de internacionalización con foco en la atracción de agentes**

<b>Ámbito</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Unidades responsables</b>
Movilidad estudiantil	Estandarización de Procesos y mejora- miento gestión de la internacionalización.	Dirección de Relaciones Internacionales
	Convenios de Intercambio Estudiantil entre instituciones	Departamento de Pregrado
	Créditos transferibles	Departamento de Postgrado
	Internacionalización del Currículum	Oficina de Relaciones Internacionales de las Unidades Académicas
	Convenios de Doble titulación y homologación de carreras o programas	Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
	Visibilidad internacional de oferta formativa, investigación y reclutamiento de estudiantes	
	Cursos impartidos en inglés	Unidades Académicas
	Cursos de Español para extranjeros	
	Co-tutelas de tesis de postgrado	Departamento de Postgrado
Movilidad Académica	Estandarización de Procesos	Departamento de Postgrado
	Ampliación de cupos postdoctorales	Unidades Académicas
	Pasantías, estadías de investigación, programas de formación continua	Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
	Internacionalización de la investigación	
Estrategias generales	Cooperación Sur- Sur	Dirección de Relaciones Internacionales
	Trabajo en redes regionales	
	Foco de los Convenios Marco en Internacionalización	Departamento de Postgrado
	Atracción de jóvenes científicos a Centros de Investigación de Excelencia	Oficina de Relaciones Internacionales de las Unidades Académicas
	Colaboración internacional. Participación de investigadores extranjeros	Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
	Habilitación y masificación de la plataforma internacional Eduoram en todos los campus	STI Unidades Académicas

Fuente: Elaboración Propia a partir de Informe de Evaluación Interna (COAI, 2018)

Una estrategia reciente en el Postgrado y Postítulo, relacionada con los puntos abordados en este informe, es la incorporación del eje de interculturalidad en la internacionalización. Considerando que la Universidad de Chile recibe en sus programas de postgrado a estudiantes provenientes de distintas regiones del mundo, se ha puesto en evidencia la necesidad de generar acciones específicas de integración intercultural que apunten a garantizar la mejor experiencia a los estudiantes internacionales que escojan nuestra institución, tanto en términos académicos como sociales y personales.

Es menester mencionar también que, en la línea de Extensión y Vinculación con el Medio, el día 9 de abril de 2018 se creó la Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas en la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la

Universidad. Esta cátedra es dirigida por la académica María Emilia Tijoux y está conformada por un comité interdisciplinario integrado por académicos, miembros de organizaciones migrantes y expertos de organismos internacionales. Sus ejes de trabajo son la investigación, la docencia y la extensión, los cuales se enfocan en la promoción y fomento del intercambio de información y la generación de conocimiento en sus ámbitos de acción, desde una perspectiva interdisciplinaria.

La cátedra ha tenido un rol activo en alertar y visibilizar las problemáticas asociadas a la migración en Chile y el racismo que se ha explicitado con más fuerza durante el último tiempo. Sus acciones han ido desde las declaraciones públicas, a las actividades académicas en torno al racismo y los movimientos de población a nivel global.

En esta misma línea de preocupación por las migraciones y el racismo a nivel país, en 2018, un pequeño grupo de estudiantes y egresadas autoconvocadas de la Universidad, crearon la Escuela Popular Joane Florvil. Este proyecto educativo de la colectiva Mujeres Descolonizando, en conjunto con el Comité de Vivienda Latinoamérica Unida del Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna, propone constituirse en un espacio educativo para mujeres haitianas que llegan a vivir a Santiago de Chile. A través de la enseñanza del español, se busca construir un espacio de aprendizaje, vinculación y apoyo colectivo frente a las dificultades que enfrentan las mujeres migrantes no hablantes del español en esta ciudad, aumentando sus posibilidades de incorporarse al mundo laboral en condiciones de vida más dignas.

#### **4.- Iniciativas actuales sobre pueblos indígenas**

En la Universidad de Chile existen diversas iniciativas dirigidas a pueblos indígenas y programas que abordan temas asociados a ellos, desde la investigación, la docencia y/o la extensión. Los datos que presentamos han sido extraídos tanto de las acciones reportadas por cada Unidad Académica a esta Comisión, como de la información disponible en el portal web institucional y en la Plataforma de Cursos

de Formación General. Para la recopilación de datos se utilizaron las palabras claves “pueblos indígenas”, “estudios étnicos”, “interculturalidad” y “etnicidad”.

De acuerdo con el público objetivo al que están dirigidas las iniciativas, éstas se clasificaron en *iniciativas de impacto interno* e *iniciativas de impacto externo*. Entre las primeras se encuentran aquellas vinculadas a temas de Acceso, Currículum e Investigación, con impacto en la formación de estudiantes de Pregrado y Postgrado. Entre las iniciativas de impacto externo encontramos aquellas referidas a Extensión y Vinculación que, produciéndose dentro de la institución o a través de sus agentes, impactan en la población externa.

Respecto de las iniciativas de impacto interno, podemos señalar sobre el acceso que, si bien existe un ingreso especial denominado *cupo étnico*, este considera sólo a dos pueblos específicos –Rapa Nui y Kawésqar- con un número determinado de carreras asociadas. Las *iniciativas curriculares*, por su parte, se concentran en las áreas de cursos electivos o cursos de formación general, considerándose sólo en la Facultad de Derecho un curso como parte del currículum general, y sólo en cinco unidades académicas (de las 17 existentes) se han incorporado cursos en sus distintos formatos.

Los Cursos de Formación General (CFG) se caracterizan porque pueden acceder a ellos estudiantes de todas las unidades, a través del establecimiento de cupos determinados por unidad. Estas iniciativas son realizadas por miembros de la comunidad universitaria (indígenas o no) y dirigidas a estudiantes en general. Por otra parte, se consideran aquí también las investigaciones pues, aunque el impacto puede estar fuera de la Universidad, requieren del trabajo de académicos de la institución y son realizadas desde sus departamentos y disciplinas no sólo usándose sus recursos, sino también impactando en su labor de docencia.

**Tabla N°19 Iniciativas de impacto interno**

<b>Ámbito</b>	<b>Unidad responsable</b>	<b>Programa</b>
<b>Acceso</b>	Admisión de Pregrado	Convenio étnico para el acceso de estudiantes con la Municipalidad Isla de Pascua y la Corporación de Desarrollo Comunidad Kawésqar
<b>Currículum</b>	Facultad de Veterinaria	Electivo cosmovisión y cultura mapuche (Coordina: Asociación Taiñ Adkimn)
	Facultad de Derecho	Electivo Derechos Indígenas en Chile
		Taller Memoria. Violencia de género en la mujer indígena
	Cátedra Indígena	Pueblos indígenas hoy: nuevos enfoques, nuevos desafíos
		Interculturalidad, Salud y Enfermedad: ¿Existe una Política Pública de Salud para Pueblos Indígenas y Nuevas Etnicidades en Chile?
		Diversidad Cultural y Lingüística en Chile: ¿Lenguas/Varietades en Contacto o Conflicto?
		Migraciones Contemporáneas y Racismo en Chile
Oficina Equidad e Inclusión	Memoria y Escritura: Acercamiento a la Oralidad y la Literatura Mapuche	
Depto. de Estudios Pedagógicos	Introducción a la lengua y cultura mapuche	
<b>Investigación</b>	Cátedra Indígena	Repositorio de investigaciones sobre Pueblos Indígenas (apoya: DIBAM Archivo Central A. Bello)
	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	Diseño e Implementación Prototipo Experimental de micro-redes para Comunidades Mapuches (FONDECYT)
	Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos	Estudios Indígenas Contemporáneos

Fuente: Oficina de Equidad e Inclusión, 2018

Las iniciativas de impacto externo son más numerosas y variadas en objetivos, estrategias y destinatarios. En general, en comparación con las iniciativas de impacto interno, estas suelen ser más masivas, visibles, incluso mediáticas, pues en variados casos cuentan con apoyo de otras instituciones y organizaciones, y se realizan en un tiempo acotado de versiones que pueden darse una única vez. Además, se realizan en espacios de la misma Universidad y/o en espacios fuera de la institución, convocando un amplio público integrado por representantes de pueblos indígenas, tanto en su rol de co-organizadores, especialistas o como destinatarios.

**Tabla N°20 Iniciativas de impacto externo**

<b>Ámbito</b>	<b>Unidad responsable</b>	<b>Actividad</b>	<b>Entidad Asociada</b>	
<b>Extensión</b>	Cátedra Indígena	Diploma Lingüística y Culturas Indígenas	CONADI	
		Curso Lengua y Metodología de enseñanza del Mapudungun	CONADI	
		Interculturalidad, migración y racismos	U Abierta	
	Departamento de Antropología	Diploma de Postítulo: Etnografía, Archivo y Comunicación Audiovisual	Fac. Ciencias Sociales	
	Facultad de Derecho	Diploma de Antropología Jurídica e Interculturalidad	Diploma Derechos Indígenas, Medioambiente y Procesos de Diálogo	
<b>Vinculación</b>	Facultad de Veterinaria	Simposium Internacional Indígena, se realiza cada año	Asociación Mapuche Taiñ Adkimn y Embajada de Canadá	
	Mundo Granja Facultad de Veterinaria	Tour educativo para Establecimientos Educativos	Asociación Mapuche Taiñ Adkimn	
	VECOM	Mesa de Escritores Indígenas en la Feria del Libro	Oficina de Equidad e Inclusión	

Fuente: Oficina de Equidad e Inclusión, 2018

Existen, además algunas iniciativas que se distinguen por haber logrado algún grado de institucionalización en la Universidad, éstas, descritas a continuación, son: a) Cátedra Indígena; b) Centro de Estudios de Interculturalidad y Derecho; c) Secretaría de Descolonización, Trawün CEFH y d) Secretaría de Solidaridad con los Pueblos Oprimidos (SESOPO), de la FECH.

#### **4.1.- La Cátedra Indígena**

La labor de esta cátedra se inicia en 2012, a través de un convenio firmado entre la Universidad de Chile y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), situándose hasta mediados de 2014 en la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad. Sus fundadores señalan que en torno a esta instancia se reunieron funcionarios, académicos, investigadores y educadores tradicionales que pusieron en marcha cursos, charlas y seminarios, en coordinación con CONADI, buscando conformar un modelo de relaciones horizontales y recíprocas entre la Universidad y los pueblos originarios superando “las miradas colonialistas y discriminadoras

respecto de sus saberes y conocimientos, así como de su participación en la toma de decisiones respecto de los programas, metas y actividades propuestas.” (VEX, 2013, [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl)).

La relevancia de esta Cátedra no sólo es académica, sino también política, pues buscó responder a un aspecto olvidado de la implementación de la Ley 19.253 promulgada en 1993. Esta Ley en el Título IV, De la Cultura y Educación Indígena, párrafo 1, Artículo 28°, señala que respecto del “reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas”, entre las medidas se contemplará: “la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior”. Considerando estos aspectos, la Cátedra, trabaja en torno a tres grandes líneas: a) Extensión, bajo cuya línea se realizan diplomados, conferencias, clases magistrales, lanzamientos de libros, conversatorios, entre otras; b) Formación General de Pregrado, cuyos cursos son dirigidos a todos los estudiantes de la Universidad, abordando temas de lenguas y culturas indígenas, y temáticas sociopolíticas contemporáneas; c) Formación intercultural bilingüe, dirigida a capacitar pedagógica y lingüísticamente a educadores tradicionales.

En 2014, desde la Cátedra Indígena y en coordinación con la “Iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, las Artes, Ciencias Sociales y de la Comunicación en el campus Juan Gómez Millas”, se creó el Plan Transversal de Pueblos Originarios y Nuevas Etnicidades en Chile. Este plan, amplía la experiencia de la Cátedra Indígena, buscando “contribuir al debate y el estudio de la realidad social, política y cultural de los pueblos originarios en nuestro país, y al de las nuevas etnicidades producto de las diversas dinámicas migratorias de países vecinos”<sup>25</sup>. Para cumplir con este propósito, el plan ha desarrollado las siguientes líneas de investigación: a) Género y Migración, coordinado por la profesora María Elena Acuña, y b) Talleres de Epistemologías Indígenas y Académicas, coordinados por la antropóloga Sonia Montecino y el historiador Claudio Millacura. Se inició también el Repositorio Indígena para albergar los principales textos en la materia, a

---

<sup>25</sup> Información disponible en página web [www.uchileindigena.cl](http://www.uchileindigena.cl)

través de un convenio de colaboración con la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) y la CONADI.

Actualmente, la Cátedra pertenece al Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales. El profesor mapuche Claudio Millacura, coordinador académico de la Cátedra, destaca que en virtud del camino aún por recorrer, los docentes han asumido un compromiso que trasciende el espacio académico y responde a su vez, a las relaciones de reciprocidad que existen dentro de las culturas indígenas. Y en referencia al enfoque general de la cátedra, señala que esta busca fortalecer y acompañar en los procesos formativos a un público objetivo compuesto principalmente por mujeres, indígenas, dirigentes sociales, profesionales y estudiantes. En esa misma línea, sostiene que los cursos ofrecidos por la cátedra se han ido implementando en función de las necesidades y demandas expresadas por organizaciones indígenas y decisiones académicas, constituyéndose la malla de los cursos en un corpus de conocimientos abierto a las demandas de la comunidad (Curivil, 2017).

#### **4.2.- Centro de Estudio de Interculturalidad y Derecho**

Este centro inició su funcionamiento en 2016, tras su aprobación por parte del Consejo de la Facultad de Derecho de la Universidad. El proyecto del centro fue elaborado por los académicos Dra. Milka Castro, Dr. Salvador Millaleo, Dra. Myrna Villegas y Dra. Nancy Yáñez, junto a la Coordinadora Académica de la Facultad, María Nora González, por encargo del entonces Decano Davor Harasic. Posteriormente en 2017 el Consejo Universitario aprobó la creación de esta instancia, pasando a formar parte de los Centros de Estudio de la Universidad.

El propósito de este centro es generar conocimiento académico y jurídico para el desarrollo de políticas públicas sobre las relaciones interculturales y los derechos de los pueblos indígenas y tribales, y de la población afrodescendiente y migrante. Teniendo en cuenta que faltan avances sobre el reconocimiento constitucional de derechos culturalmente diferenciados, este centro apunta a crear conocimientos interdisciplinarios sobre la realidad de los pueblos y las poblaciones mencionadas. También se busca aportar a la consolidación de una comunidad política que

reconozca e incorpore la diversidad en sus distintas dimensiones, tales como la cultural, social, política, económica y jurídica. Esto permitirá generar investigaciones en el marco de redes interdisciplinarias y transversales, nacionales e internacionales<sup>26</sup>.

#### **4.3.- Secretaría de Descolonización, Trawün CEFH**

La Secretaría de Descolonización Trawun CEFH es un grupo estudiantil perteneciente al Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Este grupo se creó en 2014 y se definió de carácter humanista, comprometido con los pueblos originarios y, en particular, adhirió desde su creación a la lucha del pueblo mapuche. Sus miembros sostienen que responden a una realidad nacional que interpela a sus cuatro carreras: Lengua y Literatura Hispánica, Historia, Filosofía y Lengua y Literatura Inglesa.

La agrupación busca problematizar la colonización intelectual poniendo en cuestión la hegemonía y eurocentrismo del conocimiento actual, manifestada en las carreras de las Humanidades. Se sitúan en la necesidad de aunar esfuerzos para hacer realidad la soberanía epistemológica del pueblo mapuche. Cabe señalar aquí que se trata de un grupo abierto, en el cual no todos sus integrantes son indígenas.

Entre sus acciones iniciales utilizaron el diario mural de la Facultad para informar sobre temáticas indígenas, exhibieron documentales, realizaron conversatorios y convocaron a distintos agentes para sus actividades internas o públicas, tales como los profesores Héctor Mariano, Enrique Antileo y Claudia Zapata, entre otros. La facilitación de espacios de difusión para el desarrollo las actividades han contado con el apoyo de la facultad.

Es importante señalar que esta agrupación abogó por la instalación de un espacio de enseñanza de lengua mapuche reconocido curricularmente en las carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades lo que, unido al esfuerzo de otras instancias de la Facultad, logró concretarse en 2016.

---

<sup>26</sup> Para mayor información consultar página web <http://www.uchile.cl/noticias/132548/cu-aprueba-creacion-del-centro-de-estudio-de-interculturalidad-y-d>

#### **4.4.-Secretaría de Solidaridad con los Pueblos Oprimidos, SESOPO**

Esta secretaría de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, creada el año 2017, se asume como una organización política cuyo foco es la “solidaridad con el pueblo mapuche, palestino, y cualquier otro pueblo que sufra opresión colonialista en Chile y el mundo”. Su primera actividad pública de mayor envergadura fue la “Semana contra la colonización de los pueblos. A descolonizar la Chile”, realizada entre el 23 y el 26 de octubre en el Campus Juan Gómez Millas. Desde esa fecha en adelante han tenido una serie de acciones que han abordado temas contingentes como marchas y protestas por los presos políticos mapuche o sobre agresiones contra Palestina y otros de carácter permanente como la segregación y el racismo (Facebook, SESOPO FECH).

### **5.- Iniciativas de comunidades indígenas vinculadas con la Universidad**

#### **5.1.- Asociación Mapuche Taiñ Adkimn**

La Asociación Mapuche urbana Taiñ Adkimn, en 2008, firmó un convenio de colaboración con la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias de la Universidad de Chile, con el propósito de promover un acercamiento de los estudiantes del campus Antumapu hacia los conocimientos de la cultura mapuche. Gracias a las gestiones del profesor y director de Mundo Granja José Villarroel y de la académica Macarena Ocariz, se acordó la cesión de un espacio para la construcción de una ruka que actualmente se encuentra en funcionamiento.

Entre las actividades que realiza esta asociación se encuentran: Curso Electivo Kimunche, de carácter semestral, dirigido a estudiantes del campus Antumapu de la Universidad; organización anual del Simposium Internacional Indígena, con apoyo del Colectivo Indígena Internacional de Primeras Naciones (FNTI) y el Colectivo Internacional Indígena PLA, ambos de Canadá; tour educativo sobre cosmovisión mapuche dirigido a escolares, realizado entre la ruka y Mundo Granja; Diplomado para Facilitadores Interculturales con enfoque en Medicina Mapuche; talleres de hierbas medicinales realizados por estudiantes del campus Antumapu y

dirigido a funcionarios de los Centros de Salud de La Pintana; y colaboración con los Trabajos Voluntarios de Veterinaria (TVV) realizados en comunidades mapuche del sur de Chile.

Esta serie de actividades ha permitido atraer a estudiantes de intercambio de Canadá y Estados Unidos que desean realizar sus prácticas en la Asociación. Del mismo modo, los vínculos de la Asociación con la red internacional FNTI, también han facilitado este intercambio con jóvenes provenientes del Loyalist College Institute de Canadá que han querido realizar sus prácticas en los distintos campos de trabajo de la Asociación.

## **5.2.- Chillkatufe UChile Mew**

Esta organización de estudiantes mapuche universitarios se define a partir de la lucha por una educación propia, con pertinencia cultural y con derecho a asumirse como estudiantes de las naciones ancestrales, preexistentes a la sociedad hispano-criolla. Consideran que el ocultamiento de lo indígena en la educación violenta a las y los estudiantes que deben incorporarse a las pautas de la sociedad dominante, desde una epistemología ajena. Reconocen que para transformar la sociedad se necesita de cambios en los espacios cotidianos y, sobre todo, en los espacios educativos donde se reproducen las relaciones asimétricas con los pueblos indígenas, sus culturas y sus integrantes<sup>27</sup>.

Como en otras organizaciones de estudiante mapuche, sus integrantes han formado parte de las demandas estudiantiles desde 2006, y desde entonces han reivindicado la inclusión de sus demandas propias por una educación con pertinencia cultural. En más de una oportunidad han dejado de manifiesto la permanente omisión de sus demandas y/o la falta de profundidad al incorporarlas, tanto al interior del movimiento, como en las demandas presentadas ante el Estado de Chile. Al respecto, en 2016, la FEMAE y otras organizaciones mapuche, entre ellas

---

<sup>27</sup> Varios de los puntos abordados por Chillkatufe UChile Mew, están en concordancia con los planteamientos generales de la Federación de Estudiantes Mapuche, FEMAE. Información sobre estos puntos se pueden encontrar en el siguiente enlace:  
<https://federacionmapuchedeestudiantes.es.tl/Reivindicaci%F3n-de-Derechos-educacionales-del-Pueblo-Mapuche.htm>

Chillkatufe UChile Mew, ratificaron públicamente los acuerdos consensuados en distintos encuentros, entre ellos el Primer Congreso de Estudiantes Mapuche realizado en 2014; estos son:

- a) La creación de una Universidad Mapuche que se manifiesta como un proyecto inclusivo, de administración mapuche, enfocada a jóvenes habitantes de Wallmapu bajo la lógica del Mapuzugun, mapuche kimün y la diversidad epistémica en un diálogo real y en contexto.
- b) Enseñanza del Mapuzugun como idioma oficial e implementación en instituciones de Educación Superior que se encuentren en Wallmapu y en aquellas zonas que sean requeridas.
- c) Implementación de políticas de reparación lingüísticas, que se traduce en financiamiento y creación de centros para Internados de Inmersión Lingüística para la revitalización del Mapuzugun. Proceso y propuesta comenzado por la Federación Mapuche de estudiantes desde el 2014 a la fecha.
- d) Formación pluricultural y plurilingüe en todas las instituciones educativas, entendiendo que cada territorio e identidad ancestral debe hacerse cargo de guiar e implementar el proceso. (Comunicado público FEMAE,2016)<sup>28</sup>.

Por último, Chillkatufe UChile Mew apuesta por la construcción de una sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüística.

En su labor en la Universidad, esta agrupación se ha dedicado fundamentalmente a la revitalización lingüística, a través de talleres de lengua mapuche e internados lingüísticos en comunidades rurales; la visibilización de las problemáticas mapuche actuales a través de actividades de apoyo a los presos políticos mapuche, difusión de la situación de las comunidades en el sur del país, y la visibilización de la cultura mapuche en la Universidad, a través del trabajo colaborativo con otras agrupaciones e instancias formales de la Universidad como la Oficina de Equidad e Inclusión de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios y la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.

### **5.3.- Kom Kim Mapudunguaiñ Waria Mew**

Este equipo dirigido por el kimelfe Héctor Mariano, a mediados de la primera década del dos mil, inicia gradualmente sus labores en el espacio físico de la Facultad de

---

<sup>28</sup> Este comunicado aún se encuentra disponible en: <http://www.resumenlatinoamericano.org/2016/06/11/organizaciones-de-estudiantes-mapuche-se-refieren-a-los-desafios-del-movimiento-estudiantil/>

Filosofía y Humanidades, a la que pertenecían sus integrantes fundadores. Don Héctor Mariano, hablante nativo de mapudungun y proveniente de una comunidad mapuche de la comuna de Galvarino, región de La Araucanía, aporta sus conocimientos de la lengua para crear, junto a profesores y estudiantes de lingüística y de otras disciplinas que participaron de los primeros talleres, una estrategia de enseñanza de mapudungun en la ciudad.

Así nació el primer volumen *Kom kim mapudunguaiñ warria mew, Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad*, que luego dará nombre al equipo<sup>29</sup>. Este libro inicialmente publicó una centena de ejemplares financiado por el Premio Azul 2009, fondo que apoya las iniciativas estudiantiles de la Universidad de Chile. Posteriormente, se reeditó y multicopió para talleres de mapudungun y en la actualidad se encuentra disponible en la página de la organización (<http://www.komkim.org/>).

El kimelfe Héctor Mariano, reconocido como Educador Tradicional por el Ministerio de Educación, actualmente es docente de lengua mapuche en la Facultad de Filosofía y Humanidades y continúa realizando talleres de mapudungun junto a su equipo en distintas instituciones de la región Metropolitana.

El trabajo de la agrupación se ha extendido de manera permanente a otras zonas como Valparaíso y se traslada temporalmente a comunidades mapuche del sur de Chile donde se realizan los internados lingüísticos. Integrantes de Kom Kim han realizado trabajo conjunto, en distintos momentos, con la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Cátedra Indígena y La Oficina de Equidad e Inclusión, entre otras instancias institucionales.

---

<sup>29</sup> Un relato más completo sobre el desarrollo y trabajo de este equipo se encuentra en la tesis de grado: Mayo González, Jhoan Simona: *Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ warria mew: Una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población mapuche urbana de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2017

## **6.- Alianzas con redes de educación intercultural**

En relación a las redes nacionales e internacionales que abordan problemáticas de pueblos indígenas, la Oficina de Equidad e Inclusión ha facilitado la alianza institucional con otras universidades de Chile y Latinoamérica, promoviendo en conjunto el trabajo por la educación intercultural y la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior.

### **6.1.- Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI)**

La Universidad de Los Lagos, a través del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII), junto con la Universidad del Bío Bío, mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), crearon la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), actualmente conformada por 13 universidades del CRUCH, entre las cuales se encuentra la Universidad de Chile. La red se constituye en un espacio para compartir y promover experiencias, reflexiones y estudios en temas de interculturalidad en la educación, para debatir frente a las políticas estatales y facilitar alianzas con otras redes similares en Latinoamérica.

La RIEDI organiza anualmente un congreso internacional para abordar temas de educación e interculturalidad en el contexto local y de Latinoamérica. Además, se reúne periódicamente, organiza y patrocina seminarios, conversatorios y publicaciones asociadas al trabajo de la red.

### **6.2.- Red Interuniversitaria de Educación Superior Intercultural de América Latina (ESIAL)**

El Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Tres de Febrero de Buenos Aires, coordinado por el Doctor Daniel Mato, y orientado a la documentación y análisis de experiencias de instituciones de educación superior de América Latina que responden a necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, desde 2014 coordina la Red ESIAL. A esta red se encuentran

adscritas 49 universidades las cuales se reúnen periódicamente para compartir experiencias, proyectos y desafíos que permitan fortalecer la participación y colaboración de las universidades e IES con las comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes (<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>).

El objetivo de esta red es “generar mecanismos de cooperación que valoren los conocimientos, idiomas, historias y proyectos de pueblos indígenas, desarrollando actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones”. La Red busca cumplir con los derechos de los pueblos establecidos en distintas declaraciones internacionales. Actualmente, la Universidad de Chile constituye parte de la red, a través de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC).

### **6.3.- Cátedra UNESCO de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina**

La Cátedra UNESCO Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina inició su labor pública en mayo de 2018, sumándose a las demás cátedras UNESCO latinoamericanas. Sus objetivos se centran en la investigación en ámbitos de colaboración intercultural entre instituciones de Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes, tanto en la producción, como en la aplicación de conocimientos. Así mismo, busca contribuir a la formación de investigadores, docentes y gestores en este campo; en la formulación de propuestas de políticas públicas y de transformaciones institucionales, promoviendo intercambios y actividades de investigación en colaboración, y en la difusión de propuestas innovadoras en estos ámbitos.

Esta cátedra es dirigida por el académico Dr. Daniel Mato y está integrada por investigadores y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional Tres de Febrero, de Argentina, más una Red Internacional de Investigadores Asociados. Además cuenta con un Consejo Asesor, constituido por docentes, investigadores y gestores de Bolivia, Brasil, México, Colombia, Perú, Nicaragua, Chile, Venezuela, Costa Rica, España y Alemania,

entre los que se encuentran integrantes de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, entre ellos: Adir Casaro Nascimento (UCDB, Brasil), Gavina Córdova Cusihumán (PUC, Perú), José Del Val (UNAM, México), Sylvie Didou (CINVESTAV, México), Gunther Dietz (UV, México), Juan Carlos Gimeno (UAM, España), Rita Gomes do Nascimento (Ministério da Educação, Brasil), Pedro Henriquez (UNESCO-IESALC), Alta Hooker (URACCAN, Nicaragua), Luis Eduardo Maldonado (Cátedra Indígena Intercultural, Fondo Indígena), Mirta Millán (Argentina), Estela Miranda (UNC, Argentina), Esteban Emilio Mosonyi (UNECT, Venezuela), Maribel Mora Curriao (Universidad de Chile), Jesiel Oliveira (UFBA, Brasil), Sylvia Schmelkes (INEE, México), Claudia Stengel (GIZ, Alemania), Alfredo Vanin (Colombia), y Xinia Zúñiga (UNED, Costa Rica).

La VAEC forma parte de esta Cátedra y, en consecuencia, asume que la diversidad cultural aporta al mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y se compromete a promover que las IES incorporen las visiones de mundo, conocimientos, lenguas, historias, problemas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes desde una perspectiva intercultural, procurando contribuir al mayor acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes.

**IV.- PROPUESTAS DE TRABAJO DE LA COMISI3N DE  
PUEBLOS INDIGENAS, AFRODESCENDIENTES Y  
MIGRANTES**

## **1.- Bases para una Política de Interculturalidad en la Universidad de Chile**

Al concluir este informe, cabe recordar algunas cuestiones que se debe considerar para el establecimiento de una política de interculturalidad en educación superior. En primer lugar, tal como señalara el académico Luis Castro observando la realidad chilena hace una década atrás, aún hoy, en nuestras universidades lo intercultural es, en los hechos, una realidad inexistente. La “inclusión negada” de la que el autor nos habla, en la práctica implica que, a las estrategias de inclusión, muchas veces, se las restringe tanto que no logran tener incidencia en el conjunto de la formación profesional ni en el desarrollo del conocimiento y de las disciplinas (Castro, 2009, p 47); este es el error que no debemos seguir cometiendo. Los procesos de inclusión deben tender necesariamente a la transformación institucional y al impacto en el desarrollo del conocimiento.

Similar realidad se ha observado en toda Latinoamérica durante las últimas décadas, lo que ha llevado a organismos internacionales a proponer iniciativas tendientes a la “interculturalización” de la educación superior. Se entiende, desde esa perspectiva, que transformar a las IES tradicionales en instituciones interculturales es una necesidad para el diálogo entre culturas y el respeto por los derechos individuales y colectivos de todos los pueblos. No se puede perder de vista que las universidades juegan un rol formador clave, contribuyendo además a la formación de liderazgos socioculturales, políticos y económicos que instalados en espacios claves decidirán, en distintos momentos, el futuro de las relaciones interculturales entre los pueblos, en la región.

La transformación institucional y la interculturalización son ahora promovidas por distintos organismos internacionales, entre ellos, la UNESCO, lo que se ha expresado con claridad en la última *Conferencia Regional de Educación Superior 2018*, tal como señalamos en el capítulo II de este informe. Este planteamiento además está muy relacionado con el objetivo 4 de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030*, especialmente con la meta 4.5 que señala “De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con

discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”; y la meta 4.3 que señala que “De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior” (Naciones Unidas, 2015).

En segundo lugar, el actual reconocimiento de que la diversidad se constituye en un aporte a la calidad educativa en educación superior, nos permite ver con mayor optimismo, no sólo la instalación de estrategias “remediales”, de “acción afirmativa”, de apoyo académico y permanencia, sino también de aquellas que permitan la expresión de la diversidad cultural en los distintos espacios y ambientes de la vida universitaria, ya sea el aula, como los espacios de encuentro, descanso, estudio, etc.. Sólo considerando lo anterior podremos aprender de la diversidad cultural y de la potencialidad que conlleva interactuar en y desde ella.

En tercer lugar, no podemos soslayar, el actual movimiento migratorio global que atrae cada vez con más frecuencia, y en mayor cantidad, a grupos de población de distintos lugares del orbe a nuestro país con distintas motivaciones. Entre ellas, las solicitudes de refugiados, asilados, desplazados, etc. Generando una nueva perspectiva de la composición estudiantil que deberemos abordar. Así en las categorías de procedencia estudiantil, habrá que incorporar algo más que el dato de país de procedencia, para abordar oportuna y adecuadamente cada una de las distintas realidades. Lo cierto es que, en un panorama de diversidad cultural de base, la necesidad de resguardo de los derechos de todas y todos amerita una política universitaria que contemple, no sólo las brechas generadas por la exclusión, sino también las posibilidades de desarrollo identitario con pertinencia cultural.

Todo lo anterior, fue largamente discutido en la Comisión, zanjándose algunos de los temas clave, como la incorporación a este informe de los afrodescendientes y migrantes. Sin embargo, aunque la Comisión acordó presentar una propuesta de política de interculturalidad que sea pertinente para estos tres grandes grupos de población en conjunto, la mesa técnica planteó en posteriores reuniones la necesidad de relevar el tema indígena, a través de una política específica. Esto en

la práctica implicaría contar con al menos dos políticas desde esta perspectiva. Dado lo anterior, a continuación, entregamos los lineamientos para una política universitaria que fueron abordados en el trabajo de esta Comisión, dejando constancia de ambas posturas, para que sea el Senado Universitario quien resuelva el modo en que se abordarán las problemáticas de los distintos grupos de población.

### **1.1.- Principios**

La Política universitaria, de acuerdo con la normativa previa, con las políticas aprobadas, con los compromisos de la Universidad en tanto entidad estatal y las leyes vigentes, debiera considerar al menos los siguientes principios relacionados directamente con el abordaje de las problemáticas de los pueblos.

**a) Promoción y resguardo del desarrollo de las identidades:** se debe resguardar la posibilidad de desarrollo de las identidades culturales en todo el proceso educativo, sin discriminación alguna hacia sus expresiones, lengua y costumbres.

**b) Pertinencia cultural:** Es necesario que en el proceso formativo se considere a las culturas en contacto, de manera que los participantes se sientan representados en el proceso educativo.

**c) No discriminación arbitraria:** se debe velar por eliminar cualquier tipo de discriminación arbitraria por pueblo o cultura, lengua o expresiones propias

**d) Respeto por los derechos individuales y colectivos de los pueblos:** es necesario considerar que los integrantes de pueblos indígenas y otros, poseen derechos colectivos distintivos y estos se deben respetar en todo momento del proceso.

**e) Transversalidad e inter-estamentalidad en el desarrollo de las estrategias:** es necesario que se realicen estrategias que aborden temáticas de manera transversal y que involucren a los tres estamentos, en todos los campus, para que su impacto sea efectivo.

## **1.2.- Estrategias generales**

### **a) Aseguramiento de la participación e incidencia de los pueblos en las decisiones que los afecten**

Una medida propuesta por la Comisión para asegurar la participación de los pueblos, en cumplimiento con las normativas que atañen a los pueblos indígenas, consiste en la creación de un *Consejo Consultivo de Pueblos e Interculturalidad* de la Universidad de Chile. Este Consejo deberá impulsar avances hacia la interculturalización de la Universidad considerando sus espacios, actores y dinámicas, a través del fortalecimiento y ejercicio de sus derechos y la pertinencia sociocultural en la investigación, docencia y extensión. El consejo deberá estar conformado por integrantes de los pueblos indígenas y debe diseñarse una modalidad de convocatoria y selección/invitación para su composición.

### **b) Compromiso institucional con la interculturalización de la Educación Superior**

La Universidad promoverá la implementación y fortalecimiento de iniciativas de diversidad cultural y lingüística, realizadas por académicos, funcionarios y estudiantes, tanto al interior de la Universidad, como en sus iniciativas en red con las demás universidades estatales. Esto permitirá visibilizar la diversidad cultural al interior de las universidades y la posibilidad de interacción efectiva entre las distintas culturas del país. Se trata de incorporar la interculturalidad como parte de un proyecto educativo amplio que involucre a toda la comunidad y no exclusivamente a los estudiantes indígenas.

### **c) Reconocimiento de las realidades socioculturales de los estudiantes extranjeros**

Dado el contexto migratorio global, y considerando el aumento de migrantes en el país, la Universidad debe generar medidas específicas para el acompañamiento de estudiantes extranjeros, con atención a sus particularidades como migrantes, refugiados, asilados, desplazados o cualquier otra situación que los obligue a permanecer lejos de su país de origen. Especial atención merecen las personas

pertenecientes a pueblos afrodescendientes de cualquier país de origen, dada la invisibilización de sus culturas en el país y el racismo asociado a la negación.

#### **d) Compromiso con la revitalización de las lenguas indígenas**

La universidad debe comprometerse a implementar y promover estrategias de revitalización de las lenguas indígenas del país, buscando otorgarles un espacio en el ámbito curricular en las distintas unidades académicas, sobre todo en los ámbitos de la Medicina, la Pedagogía, los Asuntos Públicos y el Derecho. Todos estos ámbitos tienen un impacto directo en las problemáticas actuales que enfrentan los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes. Todos los demás ámbitos debieran al menos acceder a formación general sobre lenguas indígenas del país.

#### **e) Compromiso con la erradicación del racismo en la Educación Superior**

Dado el impacto que tienen las actitudes racistas en todo ámbito de decisión, la Universidad debe comprometerse en todos los niveles, estamentos y espacios universitarios con la erradicación del racismo en la institución. Del mismo modo, debe promover entre sus redes, iniciativas tendientes a la erradicación del racismo en la educación superior chilena.

#### **f) Evaluación de las necesidades y del impacto de las estrategias**

Se debe elaborar estrategias de evaluación tanto periódica, sobre necesidades de los grupos objetivo, como de impacto de estrategias implementadas. Ambas servirán de base para la necesaria innovación, adecuaciones y mejoras que requieran para ser más eficaces y efectivas.

### **1.3.- Ámbitos de acción de una Política de Interculturalidad**

#### **a) Ámbito de Inclusión Estudiantil: acceso, permanencia y egreso desde identidades étnico-culturales diversas.**

**Acceso:** Crear un sistema de acceso que convoque a los nueve pueblos indígenas que reconoce la ley 19.253 con cupos en todas las carreras de la Universidad.

**Permanencia:** Es necesario generar programas de acompañamiento con pertinencia cultural y apoyo al fortalecimiento de organizaciones estudiantiles de desarrollo identitario, cultural y lingüístico.

**Egreso:** Dada la falta de desarrollo de redes de incidencia, social, política, cultural e intelectual de integrantes de pueblos tradicionalmente excluidos, se generarán estrategias de inserción profesional; pero también se incentivará el trabajo en los territorios y pueblos indígenas, de manera que los estudiantes puedan elegir libremente su futuro laboral.

### **b) Ámbito de la Formación Intercultural**

Es necesario que la formación intercultural en la Universidad sea considerada en el currículum de todas las carreras, especialmente –como se señaló- en los ámbitos de medicina, asuntos públicos, pedagogía y derecho. Sin embargo, existen dos ámbitos en que esto resulta aún más relevante: el de la formación inicial docente, donde además debe haber al menos menciones o especializaciones en interculturalidad y lenguas indígenas, y en lo posible una carrera de Pedagogía Básica Intercultural.

Dada la importancia de la formación docente, la universidad debe garantizar oferta académica de Educación Continua que permita a los egresados de esta u otras universidades actualizarse en temas de interculturalidad y lenguas indígenas, aportando así a la formación de un número más alto de docentes y, por ende, de comunidades educativas.

Un punto clave, en el que la Universidad debe adquirir un rol activo, es en la acreditación de educadores tradicionales indígenas, a través de un trabajo riguroso de investigación y consensos con los pueblos, tanto sobre contenidos, como sobre formas de enseñanza y aprendizaje.

### **c) Ámbito del Desarrollo del Conocimiento: investigación, desarrollo académico y patrimonio cultural de los pueblos indígenas**

El ejercicio del pluralismo epistemológico es una demanda que ha surgido de las mismas comunidades y pueblos, para aminorar la exclusión de sus conocimientos del espacio universitario. Avanzar hacia ese objetivo es un proceso gradual que debe involucrar: a) protocolos adecuados que permitan resguardar la propiedad intelectual de los pueblos indígenas y afrodescendientes; b) participación de los

pueblos indígenas y afrodescendientes en investigaciones que los afecten directamente; c) se debe crear fondos concursables específicos con cuotas de participación indígena que apunten a cualquier ámbito que aporte al desarrollo humano sostenible de estos pueblos. En definitiva, se trata de generar estrategias de reconocimiento y valoración de otras formas, espacios y prácticas de conocimiento que pueden ser incluidas en la formación curricular de los estudiantes, así como en la vida universitaria, en el desarrollo académico y en la investigación universitaria.

#### **d) Ámbito de los Derechos Culturales y Lingüísticos de los pueblos indígenas**

Es necesario generar estrategias que permitan visibilizar a las distintas culturas indígenas del país en el ámbito universitario, resguardando y generando espacios pertinentes para el desarrollo de sus prácticas, costumbres, saberes y lenguas propias. Es muy importante para el relevamiento de las lenguas indígenas que estas se incorporen en instancias como los medios de comunicación virtual de la Universidad. Además, la Universidad debe generar instancias de promoción y revitalización de las lenguas indígenas, tanto para toda la comunidad universitaria, como hacia las redes de colaboración y la sociedad en general. Del mismo modo, es necesario respetar las fechas de festividades religiosas propias de los pueblos indígenas, de manera que sus integrantes (estudiantes, académicos y funcionarios) puedan celebrarlas en igualdad de condiciones, tal como ocurre con las festividades de las culturas dominantes.

#### **1.4.- Institucionalización y Presupuesto**

La comisión de pueblos indígenas, considerando el contexto interno de diversas iniciativas de pueblos indígenas e interculturalidad de impacto interno como también de impacto externo que se vienen desarrollando al interior de nuestra casa de estudios, como también considerando el actual ordenamiento jurídico nacional e internacional que aboga por la interculturalización y democratización de la educación superior, expresa que es indispensable iniciar un proceso de respuesta

institucional efectiva a las demandas socioeducativas de los pueblos indígenas al interior de la Universidad de Chile.

En ese entendido, el fortalecimiento de las iniciativas permanentes sobre los pueblos como la Cátedra Indígena, el Centro de Interculturalidad y Derecho, el área de lengua mapuche de la Facultad de Filosofía y Humanidades y el área de interculturalidad de la Oficina de Equidad e Inclusión, pasa por contar con el respaldo institucional y un presupuesto acorde que les permita desarrollar sus estrategias y acciones. Del mismo modo, se debe fortalecer el vínculo con iniciativas comunitarias indígenas vinculadas a la institución.

De este modo, la Universidad debiera contar inicialmente con un/a coordinador/a que desde la Oficina de Equidad e Inclusión articule el trabajo de instalación de las nuevas estrategias, coordine el Consejo Consultivo de los Pueblos y se haga cargo de monitorear los avances de la futura Política de Interculturalidad, en coordinación permanente con las iniciativas ya existentes.

## Bibliografía

Berho, M. & Durán, T. & Carrasco, N. (2008). La experiencia pedagógica de orientación intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía. Mato, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 189-198.

BIRF-Chile (2017). Proyecto (P163437). *Programa de Fortalecimiento de Universidades Estatales*. Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas. Rescatado de: <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/documentos/IPPFMarcodePlanificacionparalosPueblosIndigenas.pdf>

Castro, L. (2009). "Prolegómenos a la problemática de la interculturalidad en las universidades chilenas: de la exclusión a la inclusión negada". Silva, M. (Comp.), *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 47-55.

Castro, L., Manzo, L. (2009). "La Formación de Profesores en Educación Intercultural en Contextos Urbanos: la experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso". En Mato, D. (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 207-234.

Comisión de Acreditación Institucional, (2018): Informe de Evaluación Interna U. De Chile. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/autoevaluacion-acreditacion-y-calidad/acreditacion/94066/acreditacion-institucional-2011-2018>

Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2003). Informe. Santiago. Recuperado de: [http://biblioteca.serindigena.org/libros\\_digitales/cvhynt/](http://biblioteca.serindigena.org/libros_digitales/cvhynt/)

Convenio 169 de la OIT, promulgado en Chile en 2009, en: [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)

Comunidad de Historia Mapuche. (2012). "Taiñ fijke xipa rakizuameluwün". En CHM, *Taiñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el País Mapuche* (págs. 11-21). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Curivil, F. (2016). *Educación Superior Indígena y crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial. Estudio en las universidades indígenas bolivianas Aymara "Tupak Katari", Guaraní y de pueblos de tierras bajas "Apiaguaiki Tüpa" y en territorio Mapuche (Chile)*. Tesis para la obtención del grado de Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Mención Educación Superior Intercultural. Universidad Mayor de San Simón- PROEIB Andes, Cochabamba. Bolivia.

Declaración Comunidad de Historia Mapuche (2013). Noticia recuperada de: <https://indigenaschile.wordpress.com/>

Declaración de los participantes del Taller Regional Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Belo Horizonte, Brasil. 6 y 7 de agosto de 2009.

De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo.

División de Educación Superior (DIVESUP) (2017). *Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales*. Recuperado de: <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Políticas-e-Iniciativas-dic2017.pdf>

González, M. E. (2006) "Reducir desventajas: acciones afirmativas con estudiantes mapuche en la Universidad de La Frontera". En *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Chile. (5) (pp. 259 – 270) Santiago: Fundación Equitas

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Censo 2017, [www.ine.cl](http://www.ine.cl)

López Segrera, F. (2008). "Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe". *Revista de evaluación de educación superior*.

Ley 19.253. (1993). Gobierno de Chile

Ley N°21.091 sobre Educación Superior, aprobada por el Congreso Nacional el día 29 de mayo de 2018.

Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales, 25 de mayo de 2018

Ley General de educación LGE 20.370 (2009)

Mato, D. (2007). "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas". *Revista Nómadas*. 27. Universidad Central, Colombia. Pp. 62-73.

Mato, D. (Coord.). (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.

Mato, D. (2015). "Educación Superior, Estados y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos". En D. Mato (Coord), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mato, D (2018): *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. IESALC-UNESCO, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Mayo, S. (2017): *Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew: Una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población mapuche urbana de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

MIPEPLAN & UNICEF. (2011). *Incluir, sumar y escuchar. Infancia y adolescencia indígena*. Recurso disponible en <http://unicef.cl/web/incluir-sumar-y-escuchar-infancia-y-adolescencia-indigena/>

Montemayor, C. (2000). "La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales". *Desacatos* (5), 95-106. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2000000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2000000300007)

Mora, M. (2012). "Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile. Relaciones pospuestas". En Mato D (Coordinador) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mora, M. (2015) "Estrategias de inclusión indígena en las instituciones de educación superior chilenas: avances, entrampamientos y desafíos", en: Mato, D. (2015) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. EDUNTREF, Buenos Aires, p.135-158

Mora, M. & Sánchez M. & Núñez, D. (2015) *Reporte Pueblos indígenas en la Universidad de Chile*. Oficina de Equidad e Inclusión, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (Circulación interna)

Mora, M. y Núñez, D (2016) "Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha" en Mato, D. (2016) *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, EDUNTREF, Buenos Aires, p.169-188

Mora, M. (Ed.) (2016). *Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. Oficina de Equidad e Inclusión. Santiago: Universidad de Chile.

Mora, M. (2018). "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile". En Mato, D. (Coordinador): *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Córdoba: IESALC-UNESCO

Naciones Unidas. Organización Internacional del Trabajo. Convenio OIT N°169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. 27 de junio de 1989.

Naciones Unidas. “Resolución 61/295: Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” 2007.

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Nueva York: Naciones Unidas, A/RES/70/1, 21 de octubre.

Nahuelpán, H. (2013). “El lugar del indio en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente”. En *Revista Austral de Ciencias Sociales* N°24, 71-91.

Observatorio Social. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2015. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.

Observatorio Social. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2017. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.

Petitorio de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH). 2011. Recurso disponible en [www.archivochile.com](http://www.archivochile.com)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.

Rojas, N. & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre movilidad humana, migraciones y desarrollo. Recuperado de:

[https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe\\_julio\\_agosto\\_2016.pdf](https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf)

Quilaqueo y Quintriqueo (2008) “Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile”, en Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol. 6, número 10, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, pp. 91-110.

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, N. Silva, C., Amode, N., Vásquez, J. & Orrego, C. (2016). *Migración haitiana en Chile*, Boletín Informativo N°1. Depto. de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Recuperado de:  
<https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>

Salgado, M. (2015). “Crónica del Movimiento Pueblo Afrochileno: La lucha por el reconocimiento constitucional”. Revista *Rufián*. Recuperado de:  
<https://rufianrevista.org/portfolio/cronica-del-movimiento-pueblo-afrochileno-la-lucha-por-el-reconocimiento-constitucional/>

Sección Estudios del Depto. de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016). *Anuario estadístico: Migración en Chile 2005-2014*. Recuperado de: <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>

Servicio de Información de Educación Superior (2016). *Estudiantes extranjeros en educación superior en Chile. Matrícula 2016*. Recuperado de:  
<https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/683>

Smith, Linda (2016) *A Descolonizar las metodologías. Investigación y Pueblos Indígenas*. Santiago: LOM Ediciones.

Tubino, F. (2007). “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En Anson, Tubino, Alfaro, González, Mujica, Segato, & Villasante, *Educación intercultural, experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO (2014). *La Ruta del Esclavo: 1994-2014. El camino recorrido*. París: UNESCO. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228475s.pdf>

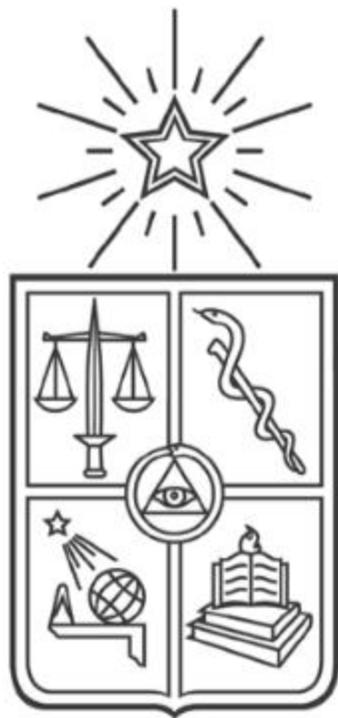
UNESCO, CRES. (2008). *Declaración Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de indias, Colombia.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, Francia. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R21366.pdf>

UNESCO, CRES (2018) *Declaración Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba, Argentina.

## **Glosario**

CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional  
CEFH: Coordinadora de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades  
CFG: Curso de Formación General  
CFT: Centro de Formación Técnica  
CIEA: Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados  
CMES: Conferencia Mundial sobre Educación Superior  
CONADI: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena  
CONFECH: Confederación de Estudiantes de Chile  
CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas  
DBE: Dirección de Bienestar Estudiantil  
DEM: Departamento de Extranjería y Migración  
DIVESUP: la División de Educación Superior  
ENCAFRO: Encuesta de Caracterización Afrodescendiente  
ES: Educación Superior  
ESIAL: Red de Educación Superior Intercultural de América Latina  
FECH: Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile  
FEMAE: Federación Mapuche de Estudiantes  
IES: Instituciones de Educación Superior  
IVE: Índice de Vulnerabilidad Escolar  
OBIMID: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo  
RIEDI: Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad  
SESOPO: Secretaría de Solidaridad con los Pueblos Oprimidos  
VAEC: Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios  
VEXCOM: Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones



UNIVERSIDAD DE CHILE