



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA NORMAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

DANIEL MATO
COORDINADOR

Segunda edición ampliada

Caracas
2012

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador.
7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración
Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Minerva D'Elía

Diseño de carátula: Anhel M. Rodríguez Paredes

Diagramación: Antonio Leiva L., Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-15-9

Depósito Legal: lf020420123784564

Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:

Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

ÍNDICE

PRÓLOGO - PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO, DIRECTOR UNESCO-IESALC	7
PRESENTACIÓN - DANIEL MATO, COORDINADOR DEL PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.....	11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA. CONSTITUCIONES, LEYES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	17
<i>Daniel Mato</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS ORIGINARIOS Y AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA	103
<i>Mirta Fabiana Millán</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA.....	139
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	177
<i>Maria das Dores de Oliveira-Pankararu</i>	
EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS	211
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	245
<i>Milena Margoth Mazabel Cuasquer</i>	
DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR	283
<i>Luis Fernando Cuji</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS (MAYA, GARÍFUNA Y XINCA) EN GUATEMALA	317
<i>Juan Chojoj Mux</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	347
<i>Mindahi Crescencio Bastida Muñoz</i>	
POLÍTICAS INTERCULTURALES EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA.....	379
<i>Sandra Davis y Marcos Williamson</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONALES.....	397
<i>Gavina Córdova Cusihumán</i>	
SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES.....	433

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ:

LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONALES⁽¹⁾

Gavina Córdova Cusihuamán (*)

Este capítulo trata de explorar la problemática de la población indígena y afrodescendiente con relación al acceso e inclusión –de individuos y conocimientos– en la Educación Superior en el Perú. Asimismo, se trata de analizar las propuestas, iniciativas y experiencias que ha habido en este campo y las enseñanzas que se desprenden de ellas. Se parte de un análisis de lo normativo: las leyes y políticas gubernamentales que desde la oficialidad –y en teoría– enmarcan estas posibilidades, además de las demandas e iniciativas provenientes de sectores de la sociedad civil y especialmente de las poblaciones indígenas.

Seguidamente abordaré el aspecto de lo positivo: cómo se traducen las normativas y políticas gubernamentales en la práctica y de qué manera favorecen o limitan las posibilidades de acceso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes y la interculturalización de contenidos en la Educación Superior en el Perú. Se abordan los grupos específicos de oferta que se dan en el caso peruano.

Por un lado, analizaré la situación de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP's) que constituían parte de la oferta efectiva de Educación Superior para indígenas desde

(1) La elaboración de este documento no hubiera sido posible sin la asistencia de Cynthia Palomino C. en la investigación. Asimismo, quiero agradecer la colaboración de las personas e instituciones que amablemente nos brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias, conocimientos y perspectivas.

(*) Miembro del equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Católica del Perú que asesora al Programa Hatun Ñan Acción Afirmativa en Educación Superior de la Fundación Ford. Miembro del Comité Consultivo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú. Delegada en la Red Sur Ibis-Dinamarca Educación para Todos y Educación Intercultural Bilingüe; gavinacordova@gmail.com

(-) Córdova Cusihuamán, Gavina (2011) Educación Superior en el Perú: Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las Políticas Públicas e Institucionales. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 397-432.

la oficialidad, pero que actualmente están en proceso de desaparición; además, el caso de los Institutos Superiores Tecnológicos (IST's) que, dadas sus particularidades, están más cercanos a las poblaciones indígenas y en algunos casos han sido plataformas para el desarrollo de iniciativas propias de Educación Superior.

Por otro lado, se analizará también la Educación Superior universitaria, tratando de explorar las experiencias de programas de inclusión y acción afirmativa al interior de universidades convencionales que están dándose como parte de los esfuerzos de la sociedad civil para democratizar la Educación Superior. Asimismo, se presenta el caso de la Universidad Intercultural de la Amazonía, la única creada con esta denominación por el Estado, y la situación que atraviesa actualmente. Finalmente, bosquejaré algunas conclusiones que orienten hacia la formulación de recomendaciones que nos alienten a seguir siendo optimistas en cuanto a la construcción de un país sin exclusiones.

Una mirada general a la situación de la población indígena y afrodescendiente en el Perú

Demografía

El Perú es un país social, económica, geográfica, humana y lingüísticamente diverso. La problemática de la población indígena y afrodescendiente no podría entenderse adecuadamente si no se conocen estos factores.

Actualmente, la población del Perú bordea los 29,5 millones de habitantes. Según estimaciones oficiales, basadas en el Censo de 2007⁽²⁾, la población indígena representaría alrededor del 13,8% del total nacional. Sin embargo, estos datos resultan muy cuestionables porque la identificación censal de la población indígena en el Perú actualmente se da solo a través del criterio lengua materna⁽³⁾; una gran parte de los investigadores del tema indígena concuerda en que esta variable subestima la real dimensión de dicha población. Aún no se ha recurrido a la autoidentificación étnica que está siendo usada desde hace algún tiempo en otros países de América Latina. Por otro lado, la estimación oficial conlleva a que exista una suerte de invisibilización de la población afroperuana, teniendo en cuenta que la mayoría no ha tenido posibilidad alguna de mantener sus lenguas originarias. Las últimas cifras que identificaban el componente afroperuano datan del Censo de 1940. Posterior a ello, para el Censo de 1972, algunos políticos y académicos fueron de la opinión de que la indagación sobre el origen étnico evidenciaba racismo y discriminación, y se dejó de recopilar dicha información (Tocón y Petrerá, 2002). Sin embargo, instituciones como el Centro de Desarrollo Étnico (CEDET) estiman que en la actualidad el componente afroperuano representaría alrededor del 10% de la población nacional.

(2) Censo Nacional de Población y Vivienda 2007. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

(3) La única variable que define etnicidad fue la pregunta censal aplicable a personas de cinco y más años en el Censo de 2007, que dice: «El idioma o dialecto materno aprendido en su niñez es: quechua, aymara, asháninka, otra lengua nativa, castellano, idioma extranjero».

En este contexto, el Banco Mundial señala explícitamente:

El número de indígenas en el país constituye materia de debate, con estimaciones que oscilan entre un cuarto y la mitad de la población, dependiendo de la definición a la que se recurra (Banco Mundial, 2006: 8).

Por su parte, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2006), ha calculado que la población indígena en el Perú representa el 25% del total nacional, y además constituye el grupo más grande de la región (6,5 millones), seguido por México (6,1 millones), Bolivia (5 millones) y Guatemala (4,1 millones).

Lenguas y distribución

La población indígena peruana está distribuida en dieciocho familias lingüísticas y en cuarenta lenguas indígenas específicas. No obstante, esto no puede ser visto de manera separada de la diversidad geográfica de los pueblos indígenas, la que no responde necesariamente a los límites oficiales, de carácter político-administrativo⁽⁴⁾.

Ciertamente, la mayor proporción de la población indígena (el 70% aproximadamente) se concentra en la región de los Andes peruanos, en la cual más de cuatro millones de personas hablan el quechua y el aymara. Esta es a la vez el área de una relativa mayor homogeneidad sociocultural, pues la matriz cultural andina es compartida por quechuas y aymaras (López y Machaca, 2008). La región se caracteriza por una importante extensión territorial y altitud, con diversos pisos ecológicos que son aprovechados para la agricultura y el pastoreo. La población se distribuye en núcleos muy dispersos que tienden a centrarse en las capitales de los departamentos⁽⁵⁾. La organización por comunidades campesinas se mantiene desde inicios del siglo pasado, ya que históricamente los movimientos reivindicativos fuertes en esta región han girado más en torno a la tierra, medio de producción y sobrevivencia. Quechuas y aymaras tienen altas tasas de bilingüismo y fuerte presencia en zonas urbanas, así como participación en los mercados, aunque ciertamente persiste la explotación en las diversas formas que se dan actualmente.

En la región Selva, que engloba al llano amazónico, las vertientes orientales y contrafuertes andinos, viven sesenta y cuatro pueblos indígenas, que representan alrededor del 4% de la población indígena nacional, y son además aquellos que ostentan una mayor diversidad étnica y lingüística. Pese a ello, han sabido llevar adelante el movimiento indígena más organizado y programático. Esto se explica porque existe en ellos una fuerte identidad étnica que ha permitido que se puedan generar consensos entre sus líderes y lograr institucionalizar desde los años ochenta una sola gran representación, que viene a ser la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana

(4) Para profundizar en los datos véase *Perú: Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas*. CELADE-CEPAL, 2010.

(5) En el Perú, políticamente, el territorio se divide en departamentos, que son unidades administrativas mayores, existiendo veinticuatro en total.

(AIDSESEP)⁽⁶⁾. A diferencia de los indígenas andinos, los amazónicos reivindican el respeto a su territorio como espacio de vida, ya que su subsistencia aún depende en gran medida de las actividades de recolección, caza y pesca que realizan con criterios ancestrales de sostenibilidad y respeto al equilibrio de los ecosistemas, equilibrio que, sin embargo, es crecientemente más frágil debido a que la explotación petrolera y maderera penetra cada vez más en sus territorios y en muchos casos con el aval del Estado.

Por otro lado, la población afrodescendiente se concentra a lo largo de la Franja costera. La región cuenta con ciudades y valles de tierras fértiles que antiguamente pertenecían a las haciendas y fundos agrícolas. Actualmente, la explotación agrícola está enfocada en cultivos no tradicionales y de alto valor agregado. Además, en la costa peruana se ubica Lima, la ciudad capital, y se localiza la infraestructura productiva más desarrollada y diversificada del país, que ha atraído una inmigración acentuada, por lo que la población indígena de la costa constituye el 26% de toda la nacional.

Pobreza

Respecto a la caracterización de la situación socioeconómica, un estudio reciente de UNICEF⁽⁷⁾ muestra que la incidencia de pobreza total en la población indígena peruana es casi el doble (55%) de la registrada en la población cuya lengua materna es el castellano (29%); ello se explica en parte por la alta incidencia de pobreza extrema en la población indígena: 26%, en contraste con el 8% que tiene el castellano como lengua materna. Al interior de la población indígena, los pueblos amazónicos son los que enfrentan una mayor incidencia de pobreza total (81%) y extrema (41%).

Educación

En lo relacionado a la educación, el estudio señala que los niños indígenas tienen una alta tasa de retiro anual. Esto ocurre en los tres niveles de educación básica, pero las diferencias son mayores en inicial no escolarizada y secundaria⁽⁸⁾. La principal causa de retiro es la pobreza (42%). Los costos de educar a los hijos son más altos para familias indígenas, pese a la gratuidad de la educación básica, pues su costo de oportunidad es mucho mayor: enviar a los hijos a la escuela significa dejar de contar con ellos en las labores agropecuarias, afectando el autosostenimiento y la economía familiar; adicionalmente, los bienes requeridos por la escuela (zapatos, uniformes, cuadernos, etc.) implican una transacción monetaria obligada que, ante la reducida liquidez de las familias indígenas, no siempre puede ser cubierta de manera óptima. Por otra parte,

(6) Las bases de AIDSESEP, en la actualidad, se asientan en seis organismos descentralizados, ubicados en el norte, centro y sur de la Amazonía; 48 federaciones y organizaciones territoriales de segundo nivel, que representan a las 1.340 comunidades de los pueblos indígenas ubicados en el territorio de dichas federaciones.

(7) *Estado de la niñez indígena en el Perú*. UNICEF-INEI (2010).

(8) Para mayor detalle véase la página 76 del estudio de UNICEF-INEI (2010).

el acceso a la educación secundaria es restringido debido a su ubicación (mayoritariamente) en las ciudades, lo que significa desembolsos económicos mayores para la familia y riesgos para los estudiantes (Trivelli, 2008).

Las brechas de inequidad son aún más críticas en el acceso a la Educación Superior. Mientras que el 35,1% de jóvenes de dieciocho a veinte años con lengua materna castellana ha accedido a la Educación Superior, este porcentaje se reduce a solo 10,6% entre los que tienen como materna una lengua originaria. Entre estos últimos, los aymaras muestran una mayor inserción en los estudios de nivel superior, con 17,1%; la proporción se reduce a 10,4% entre los jóvenes quechuas, y en los pueblos étnicos de la Amazonía la tasa no supera el 6%.

Educación Intercultural Bilingüe

Respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, se debe señalar que esta es apenas una pequeña parte de la oferta educativa estatal, que si bien se ha ampliado en las últimas décadas como respuesta a la demanda de las poblaciones indígenas y ayudada también por los esfuerzos de diversas instituciones y Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) que actualmente trabajan en este campo, no llega a cubrir las necesidades de la población indígena, y menos aún tiene un alcance nacional. De acuerdo a lo señalado por los directores de las instituciones educativas en el Censo Escolar 2008, del total de estudiantes de educación primaria pública que tienen una lengua materna originaria, solo el 38% asistió a una institución educativa EIB en dicho año.

Hay que señalar que desde la oficialidad, la EIB tradicionalmente ha sido ofrecida como una educación «intercultural» para indígenas solamente, que se restringe a escuelas rurales de predominio de población indígena, y en muchos casos como una estrategia para la adopción del castellano como segunda lengua. Por ello, sus avances se han enfocado solamente en la educación primaria, dejando la media o secundaria sin atención a estas necesidades, originando un espacio en el que no existe continuidad y donde los estudiantes indígenas tienen que seguir asimilándose a la forma convencional de educación secundaria. Tampoco desde la orilla estatal ha habido esfuerzos por interculturalizar la educación para todos los grupos, incluso mestizos, aun cuando en el discurso se plantea una interculturalidad para todos. Aun así, las familias indígenas y los mismos hijos hacen un esfuerzo considerable, y en la actualidad se puede apreciar un incremento significativo en el número de jóvenes que terminan la educación básica, y denotan el interés y esperanza de los pueblos indígenas en la educación intercultural como una posibilidad de desarrollo y una estrategia de pervivencia.

Derechos indígenas y legislación nacional

En el Perú existe un reconocimiento constitucional de la realidad étnica diversa. La Constitución Política Peruana de 1993, vigente en la actualidad, señala, dentro de los derechos fundamentales de la persona, el derecho a su identidad étnica y cultural; asimismo, menciona que «el Estado protege la pluralidad étnica y cultural de la nación» (artículo 2, inciso 19).

El artículo 48 establece, además, que son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes. Para reforzar esto, el año 2003 se aprobó la Ley 28106, que declara de interés nacional la preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes consideradas en el mapa «Patrimonio lingüístico y cultural del Perú, familias lingüísticas y lenguas peruanas», y las declara oficiales en donde predominen (artículos 1 y 2).

La Constitución señala también que todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Sin embargo, esto no se cumple, ya que ni en quechua, aymara y menos en las otras lenguas, a la fecha no existe ninguna institución del Estado que preste servicios de salud, educación o justicia en el marco de los derechos lingüísticos como derecho humano. La discriminación por etnia y lengua va más allá y llega incluso a los altos niveles del Estado, como la intolerancia que se dio en el Congreso de la República ante los discursos en quechua por parte de los representantes indígenas andinos. A pesar de que parece existir un renacimiento y revaloración de lo indígena y afroperuano, lo cierto es que en la sociedad se eleva el aporte cultural, pero se continúa discriminando a los sujetos.

En cuanto al reconocimiento legal de los pueblos indígenas como tales, aún no existe. Se dice indirectamente en el artículo 48 de la Constitución actual: «Las comunidades campesinas y las nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas. [...] El Estado respeta la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas». Las expresiones comunidad campesina y comunidad nativa se refieren en la práctica a las comunidades de los pueblos indígenas andinos y amazónicos, respectivamente, las cuales tienen existencia legal y propiedad colectiva de sus territorios comunales reconocidos a partir de la Constitución de 1920 en sus artículos 41 y 58, que le otorgan legalidad y el carácter de inalienables e imprescriptibles. Sin embargo, hasta la fecha no existe un reconocimiento legal de *territorio* de pueblos indígenas, salvo algo ligeramente cercano en el caso de las *reservas comunales* desde la perspectiva conservacionista (Montoya, 2010).

El marco normativo de cara a las políticas de Educación Superior orientadas a pueblos indígenas

Marco constitucional y jurídico

En el Perú hay un cúmulo de instrumentos legales que de alguna manera configuran una base para la elaboración de políticas en lo referente a la educación indígena e intercultural.

En primer lugar, la Constitución Política del Perú, en su artículo 17, referido a la educación inicial, primaria y secundaria, señala que «el Estado fomenta la Educación Bilingüe e Intercultural según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promueve la integración nacional». Sin embargo, en el artículo 18, dedicado a la educación universitaria, si bien se

señala que «el Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia», no existe referencia explícita a la interculturalidad, lo que implica un compromiso de promoción de la misma restringida solo a la educación básica.

De otro lado, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de la cual el Perú es país suscriptor y que, por tanto, también tiene carácter de ley, señala en su artículo 22: «Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general». Y a continuación añade: «Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación, basados en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden».

Asimismo, el artículo 27 indica: «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, facilitándoles recursos apropiados con tal fin».

Por otra parte, la Ley General de Educación (N° 28044), promulgada el 2003, señala que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad (artículo 3). El artículo 7 abre un espacio de diálogo y participación de la sociedad en la política educativa señalando que el Proyecto Educativo Nacional se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad. «Su formulación responde a la diversidad del país». La misma ley menciona también entre los principios de la educación a la equidad, inclusión y la interculturalidad (artículo 8), y establece como uno de los fines de la educación peruana contribuir a «formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística» (artículo 9). En el artículo 10 se señala que para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, «se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje». Se entiende nuevamente que ello alcanza solo a la educación básica.

En el artículo 19, «Educación de los pueblos indígenas», se señala que «el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente». Sin embargo, en ninguna parte hace referencia concreta a qué programas o líneas de acción se circunscribe.

Asimismo, en el artículo 20, dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe, se dice explícitamente: «La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua. c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación. e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica».

Si bien se afirma que la EIB se da en todo el sistema educativo, no encontramos ninguna mención a ella en el artículo 49, donde se define a la Educación Superior. Ello denota inconsistencia. En la Ley General de Educación, las menciones a la educación intercultural y su aplicación están frecuentemente relacionadas con la educación básica, como ya se señaló, o existen ambigüedades respecto al campo de su aplicación.

Por otro lado, se debe mencionar que en el Perú la Constitución reconoce que la Educación Superior comprende la Superior no universitaria y la Superior universitaria. La primera se rige por el Reglamento de la Ley General de Educación y por la Ley N° 29394, y agrupa a los institutos superiores tecnológicos, institutos superiores pedagógicos, escuelas nacionales de artes y otros centros de formación superior. Mientras la segunda se rige por la Ley N° 23733, que es conocida como Ley Universitaria. Es importante anotar que, por disposición de la Constitución, cada universidad es autónoma. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR), que las comprende a todas, es una instancia de coordinación interuniversitaria. Existe, además, el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU), cuyas atribuciones solo se refieren a la licencia inicial de funcionamiento de universidades nuevas y a su seguimiento durante los primeros cinco años. Los parámetros de evaluación (tanto en el aspecto institucional como pedagógico) están hechos a medida de las instituciones convencionales que se caracterizan por la forma occidental de Educación Superior.

Otros instrumentos de política

Además del marco constitucional y jurídico, existen otros documentos referentes para las políticas gubernamentales nacionales, y que también tocan el asunto de la educación indígena e interculturalidad.

Uno de ellos es el Acuerdo Nacional, suscrito el año 2002 por catorce agrupaciones políticas y organizaciones sociales, y que contiene treinta políticas de Estado que debieran guiar al país hasta el año 2021. Dentro de estas, la undécima política, denominada «Promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación», señala que el Estado «[...] f) promoverá y protegerá los derechos de los integrantes de las comunidades étnicas discriminadas, impulsando programas de desarrollo social que los favorezcan integralmente».

La duodécima política se refiere al tema de «Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte», e indica que el Estado «[...] b) eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades. [...] n) fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural».

Asimismo, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), establecida durante el Gobierno de transición con el objetivo de esclarecer el proceso, los hechos y responsabilidades de la violencia interna y la violación de derechos humanos producidos en el Perú entre 1980 y 2000, así como proponer iniciativas destinadas a afirmar la paz y la concordia entre los peruanos, como parte de las recomendaciones de su informe final⁽⁹⁾ propone una reforma institucional de la educación que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos, respeto a los derechos humanos, respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural, para que la educación satisfaga las expectativas de progreso y desarrollo de la población.

Propuestas de los pueblos indígenas organizados

A las disposiciones normativas e instrumentos de política mencionados anteriormente, se añaden algunas iniciativas y propuestas relativas a los derechos indígenas que fueron hechas recientemente⁽¹⁰⁾.

Durante el año 2002 se dio una iniciativa parlamentaria para la modificación de la Constitución Peruana, que aunque no prosperó dio oportunidad a un proceso de consulta y aporte de las instituciones y de la sociedad civil.

En este marco, la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA) presentó ante la Comisión de Constitución del Congreso un documento denominado «Reforma constitucional: Bases de una propuesta de los pueblos andinos y amazónicos», orientado a propiciar que en la nueva Carta Magna se reconocan los derechos de las comunidades indígenas y afroperuanas del país.

Entre muchos puntos reivindicativos se mencionaba el asunto educativo. Así, con el objetivo de promover el acceso a la educación, se propuso que se descentralicen las facultades universitarias de determinadas especialidades, específicamente de aquellas cuyo desarrollo sea relevante para la región. La iniciativa consideraba también reconocer el derecho a la educación bilingüe dentro de un sistema intercultural. Para ello, en cada centro educativo escolar, superior y militar se debería reservar hasta un 10% de vacantes para nativos indígenas. Igualmente se proponía que, mediante el Instituto Nacional de Becas (INABEC), se separen subvenciones para los jóvenes de las comunidades nativas que las soliciten, en porcentaje a definir.

(9) La CVR de Perú estableció en su informe de 2003 que la violencia interna dejó un saldo de unas 70.000 víctimas y casi 20.000 desaparecidos entre 1980 y 2000, de los cuales al menos las tres cuartas partes eran principalmente indígenas quechuas y, luego, asháninkas.

(10) Los datos aquí presentados son recogidos principalmente del documento de Chirinos y Zegarra (2004).

Un antecedente para muchos de los puntos de esta propuesta de CONAPA fue el Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios, elaborado en la Mesa de Diálogo y Cooperación, compuesta por la Comisión Especial Multisectorial para las Comunidades Nativas (creada por decreto supremo en abril de 2001), organizaciones indígenas e instituciones civiles interesadas. Este plan fue elaborado y luego puesto a consideración del Consejo de Ministros del Gobierno de transición⁽¹¹⁾, a fin de que le diera cumplimiento, pues en el mismo se establecían ocho objetivos con sus respectivas acciones, cronograma de ejecución y responsables.

El segundo objetivo, «Ampliar la Educación Intercultural Bilingüe a todas las comunidades nativas y en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior», proponía, entre otros puntos: ampliar la Educación Intercultural Bilingüe a nivel secundario en toda la Amazonía e iniciar la Educación Intercultural Bilingüe a nivel de la Educación Superior en el ámbito de los pueblos indígenas amazónicos, incluyendo escuelas militares, policiales, universidades y otros; establecer estudios de posgrado para la EIB; crear un sistema de becas para la formación de maestros interculturales bilingües y estudios de posgrado; implementar la Universidad Intercultural de la Amazonía (UNIA) con un mínimo de facultades de acuerdo a las prioridades de los pueblos indígenas y con una gestión con participación indígena; crear un programa especial para atender a los jóvenes indígenas, con aportes nacionales y de la cooperación internacional destinados a universidades nacionales y privadas; asignar recursos humanos y financieros a instituciones y programas claves que venían trabajando experiencias de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana.

El plan debía ser ejecutado en el mediano plazo (entre 2001-2006). Lamentablemente, la comisión fue desactivada y no se le dio cumplimiento. Asimismo, ningún representante de la universidad peruana participó de estas reuniones, solo lo hicieron miembros del Ministerio de Educación y de la –en ese entonces– Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Chirinos y Zegarra, 2004).

Sin embargo, debo mencionar que el Plan de Asuntos Prioritarios ha sido actualizado en el 2010, más en respuesta a presiones sociales que por iniciativa del Estado. Ello se explica porque el año 2009 el movimiento indígena amazónico tomó un gran protagonismo en respuesta a la promulgación por parte del Gobierno de diversos decretos legislativos en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos, que afectaban directamente a los territorios amazónicos y a los derechos de los pueblos indígenas. Muchas instituciones de la sociedad civil, así como la Defensoría del Pueblo, consideraron que estos decretos legislativos violaban los derechos a la consulta a los indígenas, a la tierra y al territorio, al uso de los recursos naturales y a la libre determinación al desarrollo. Las protestas de las organizaciones indígenas amazónicas comenzaron en julio de 2008, lideradas por los pueblos awajún y wampis, pero ante la intransigencia y el maltrato del Estado cobraron mayor fuerza, con la adhesión no solo de muchas más organizaciones indígenas, con AIDSESP a la cabeza,

(11) Luego de la caída del régimen de Alberto Fujimori por los escándalos de corrupción y violación de derechos humanos, el Perú tuvo un Gobierno de transición entre los años 2000 y 2001, presidido por Valentín Paniagua y encargado de encauzar al país por el camino de la democracia.

sino también con el apoyo de los movimientos estudiantiles y de trabajadores. La Amazonía se paralizó y el movimiento logró convertirse en el más sostenido. Por desgracia, el Estado reaccionó con violencia; el 5 de junio será recordado como el «Baguazo», donde se dio un enfrentamiento entre policías y más de tres mil indígenas de las etnias awajún y wampis, así como campesinos, ronderos y ex combatientes de la guerra del Cenepa que habían tomado la principal carretera de acceso a la selva. Perdieron la vida veinticuatro policías y un número oficial de once nativos fallecidos y muchos desaparecidos. Finalmente, el Estado dio marcha atrás y derogó los decretos legislativos. Más allá de todo, el denominado «Baguazo» sacó a relucir el potencial de los pueblos indígenas como líderes de un movimiento social que desafía al Estado, en la medida en que este último impulsa un modelo de desarrollo que atenta contra sus territorios y sus derechos culturales y sociales; ha puesto, además, nuevamente en la agenda pública la problemática de poblaciones indígenas no solo de la Amazonía, sino también de todo el país.

A raíz de estos hechos se planteó la necesidad de constituir nuevamente mesas de diálogo y concertación entre el Estado y los representantes de las comunidades nativas. En este marco se creó el Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos, estableciéndose cuatro mesas de trabajo. La mesa N° 4 fue encargada de tratar el tema «Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico», tomando como base los avances realizados por la Mesa de Diálogo Nacional de las Comunidades Indígenas Amazónicas del 2001, y actualizarlos de acuerdo a las realidades nacionales y regionales.

El documento final fue publicado el 2009 y consta de once capítulos, dentro de los cuales también se ha actualizado el segundo objetivo, «Ampliar la Educación Intercultural Bilingüe a todas las comunidades nativas y en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior». Dentro del mismo existen objetivos a corto y mediano plazo, entre ellos se encuentra «mejorar la formación y capacitación de los maestros bilingües y otros profesionales indígenas» (objetivo B3). El Gobierno de Alan García no se esforzó por aplicar ninguna de las medidas. Sin embargo, ahora soplan nuevos vientos en la política peruana. El ascenso al poder de Ollanta Humala fue producto de la masiva adhesión de los movimientos políticos andinos y amazónicos con una fortalecida participación indígena, que en conjunto lograron vencer el peso tradicionalmente conservador de la costa y lo llevaron a la victoria como signo inequívoco de la necesidad de cambios. Las señales que está dando el entrante Gobierno de Humala respecto a esto parecen ser positivas; la reciente aprobación –23 de abril– de la Ley de Consulta Previa para las comunidades nativas y campesinas constituye un avance. Se espera que esta vez el Gobierno sí opte por aplicar las propuestas concertadas.

De toda la revisión anterior podemos concluir que en el Perú, pese a existir un marco normativo general, referentes y propuestas, parece no haber una política estatal clara, orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena y sus saberes a la Educación Superior. Si bien en términos generales las normativas existentes hacen referencia a la interculturalidad como principio y a la Educación Intercultural Bilingüe, se evidencia que la intención de promoverla se centra principalmente en la educación básica y, siendo más rigurosos, en la educación primaria rural,

pues en la práctica no existe continuidad de la EIB en la educación secundaria, y finalmente en las normativas no existe mayor detalle y mención que denote una relevancia de objetivos concernientes a la Educación Superior Intercultural; y lo que es peor, tampoco ha habido la suficiente voluntad política para llevar adelante propuestas consensuadas respecto de las políticas educativas que debieran darse para las poblaciones indígenas.

Sin embargo, no podemos desmerecer que existen organizaciones de la sociedad civil y grupos indígenas organizados que de manera casi independiente trabajan iniciativas concretas orientadas a generar oportunidades de Educación Superior mediante programas de formación que a partir de diversas modalidades incorporan, en mayor o menor medida, necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas, o en otros casos a través de programas de acción afirmativa que buscan democratizar la educación convencional a través de una política inclusiva.

Inclusión e interculturalidad en Educación Superior no universitaria

Los ISP's y la formación de docentes en EIB

He optado por iniciar con este grupo, debido a la particular importancia que tienen, en el caso peruano, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP's) como parte de la oferta accesible de Educación Superior para indígenas. Gran parte de los jóvenes indígenas que culminan la secundaria muestran interés por la carrera docente y orientan sus opciones a estas instituciones; además, es en la región Andina, que tiene el mayor peso de población indígena, donde se concentra la mitad de los ISP's y de los alumnos de la carrera de Educación a nivel nacional (Chirinos y Zegarra, 2004).

Hay que señalar que la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en los ISP's es la única política de formación en Educación Superior orientada a indígenas que el Estado venía impulsando de manera directa como parte de su política de incremento de cobertura de la EIB en el nivel primario, para lo cual se hacía necesario contar con más docentes de dicha especialidad, con dominio de las lenguas indígenas, además de conocer y practicar su cultura. No obstante, actualmente existe una severa escasez de estos que parece que no se revertirá en el mediano plazo⁽¹²⁾. Como veremos, la raíz del problema se remite a la minúscula oferta educativa estatal para la formación de docentes EIB y los mecanismos que, además, excluyen a los estudiantes indígenas de poder acceder a ella de manera efectiva.

La formación docente en EIB está casi exclusivamente a cargo de los ISP's. La especialidad se inició en 1993 con la experimentación del Modelo Curricular de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe (MOFEIB) en ocho ISP's y dos

(12) Según la Defensoría del Pueblo y el INEI, el 46% de los docentes de escuelas de EIB no tienen formación en EIB, y el 59,5% de docentes de las comunidades indígenas amazónicas son hispanohablantes o hablan una lengua distinta de la zona en que laboran.

universidades, en los departamentos de Ayacucho y Puno. Algunos aspectos novedosos del currículo fueron la organización en áreas y la deliberada intención de diversificar el currículo con la inclusión de temas lingüísticos y de enseñanza en lengua indígena, y en castellano como segunda lengua, así como los relacionados con la interculturalidad. Lamentablemente, no se contaba con formadores debidamente preparados para desarrollar el MOFEIB. Así, seis años más tarde quedaban cinco ISP's que formaban docentes EIB: tres en zona andina (los de Ayacucho, Andahuaylas y Huancavelica) y dos en la Amazonía (los de Yarinacochas y Loreto). Luego de una evaluación de los esfuerzos por llevar a la práctica el MOFEIB, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) autorizó a cinco ISP's andinos (ubicados en Ayacucho, Huanta, Huancavelica, Tinta y Andahuaylas) para ofrecer la especialidad de EIB. Desde el año 2000, ellos contaron con el apoyo técnico de la Cooperación Alemana (GTZ), a través del Proyecto de Formación Docente en EIB (PROFODEIB).

Al 2008 existían catorce ISP's que ofrecían la especialidad EIB: ocho en la zona andina, cinco en la Amazonía y uno en la costa. No obstante, aún eran muy pocos para los retos de extender la cobertura de la EIB en el país, más todavía teniendo en cuenta que son contadas las universidades que ofrecen esta especialidad en pregrado (cuatro estatales y una privada a nivel nacional, que en conjunto no llegan a sumar ni quinientos alumnos).

Adicionalmente a la exigua oferta estatal para la formación docente en EIB, se ha sumado otro elemento que está llevando a una verdadera crisis a los ISP's y está limitando el acceso de miles de estudiantes indígenas a la carrera de Educación: el establecimiento del sistema de admisión por prueba única⁽¹³⁾ a nivel nacional y el requisito de la obtención de un mínimo de nota 14 en escala vigesimal para el ingreso a los ISP's. Este tope fue establecido por el Ministerio de Educación desde el 2007 como medida para hacer frente a la baja calidad de la educación básica (mejor dicho, los magros resultados de las mediciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar, que colocaban al Perú entre los últimos en Sudamérica). Los análisis apuntaron a que el bajo desempeño de los estudiantes se explicaba, entre otras causas, por la mediocre formación de los docentes y la falta de vocación de estos. El Ministerio de Educación, entonces, se propuso elevar los estándares de ingreso para acceder a dicha carrera, sustentando que así se evitaría que la carrera docente siguiese siendo el refugio de aquellos estudiantes que, dados sus bajos niveles académicos, no podían acceder a otras de «mayor prestigio», y que conllevaba a contar con maestros «sin vocación». Con estas afirmaciones y acciones, la oficialidad, aparte de describir parcialmente una realidad, en mi opinión generaba una mayor polémica, pues su argumentación constituía también una agresión al magisterio en lugar de buscar alternativas más eficaces en formación continua dirigida a maestros en servicio.

Los resultados de la política de la valla 14 fueron contraproducentes. El año 2007, los ingresantes para la especialidad de EIB fueron solo cuatro a nivel nacional.

(13) Funcionarios de la sede central del ministerio elaboran la prueba de admisión que se aplica a todas las especialidades y modalidades ofertadas por los ISP's y se encargan de vigilar los procesos de selección de los postulantes.

En el año 2008 fue solo uno en regiones pobres y/o con una importante proporción de población indígena (Huancavelica, Pasco, Puno, Piura y Apurímac); o incluso ninguno en Loreto, Madre de Dios, Ucayali y San Martín. El 2009, solo ingresaron cuatro postulantes a la carrera de EIB en ISP's a nivel nacional (Defensoría del Pueblo, 2009), haciendo que los ISP's no pudieran abrir los primeros ciclos; finalmente, en varios ISP's se canceló la especialidad.

De esta manera, la valla 14 ha sido determinante para relativizar el derecho a la EIB en la población indígena andina y amazónica. En el caso particular de esta última, no puedo dejar de referirme a cómo esta política ha contrarrestado los avances que se habían desarrollado en la formación de docentes en EIB y ha golpeado a una institución que constituye una experiencia paradigmática de Educación Superior orientada a responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas de la Amazonía. Me refiero al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que fue creado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) como un programa del ISP público Loreto, entendiendo la importancia de formar maestros indígenas para garantizar un adecuado enfoque de la EIB. El programa fue aprobado en 1988 por el Ministerio de Educación (MED) y desde entonces se venía desarrollando de manera ininterrumpida ofreciendo las especialidades de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, y desde el 2004 también en Educación Inicial Intercultural. El modelo de cogestión entre AIDSESP y el ISP Loreto permitía garantizar que se diera un enfoque intercultural y pertinente en la formación de los futuros docentes. Además, todos los estudiantes del FORMABIAP eran indígenas que ingresaban con el aval de sus comunidades y aprobando un examen sobre conocimientos escolares generales y sobre la lengua y cultura de su pueblo. Hasta el 2005, año en el cual ingresó la última promoción, los docentes de FORMABIAP diseñaban los exámenes de ingreso y los concursos de selección se realizaban en las regiones de procedencia de los postulantes, con la presencia de un jurado integrado por representantes del programa y de las organizaciones indígenas locales (para una mayor profundización en torno a esta experiencia, véase Trapnell, 2008).

Desde el 2007, las nuevas normas de ingreso a los ISP's aplicadas por el MED han afectado también al FORMABIAP, que no tuvo ningún ingresante el 2007, 2008 y 2009, haciendo tres años consecutivos que no se había abierto la especialidad de EIB, por tanto anulando a futuro la disponibilidad de maestros bilingües en la Amazonía peruana.

La crisis de los ISP's agudizada por la política gubernamental tiene un gran impacto respecto al derecho de los pueblos indígenas a una EIB. «En la medida que no hay docentes EIB, se genera la condición para el avance de una educación colonizante» (Chiroque, 2010: 1). Por ello, las críticas a la política de la valla 14 fueron llegando desde diversas instituciones. En abril de 2009, la Defensoría del Pueblo hizo llegar al MED un documento en el que expresaba:

... La aplicación del DS N° 016-2007-ED, que impone el requisito de la nota 14 a los estudiantes indígenas, no resulta ni razonable ni proporcional, ya que el Estado no ha cumplido con otorgarles un servicio educativo accesible, adecuado, pertinente y de

calidad. Por lo expuesto, la Defensoría del Pueblo invoca al Ministerio de Educación adoptar medidas afirmativas orientadas a garantizar que los niños y niñas indígenas sean educados por docentes interculturales bilingües con una sólida formación profesional [...] Esta realidad es contraria al marco jurídico nacional e internacional, como nuestra Constitución y el Convenio N° 169 de la OIT, que protegen el derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas (Defensoría de Pueblo, Oficio N° 099-2009-DP/AMASPPI, 27/04/2009, pág. 2).

Sin embargo, lejos de derogarse, la valla 14 continúa vigente pero con algunas modificaciones: el proceso de admisión 2010 contempló por primera vez orientaciones específicas para los postulantes a la especialidad de EIB y la inclusión de preguntas vinculadas a la realidad de los contextos andinos y amazónicos. La evaluación de conocimiento de la lengua originaria fue incluida solo en la segunda prueba (regional). Los ingresantes fueron 66 a nivel nacional, de los cuales FORMABIAP tuvo seis, insuficiente para los requerimientos de cobertura en la Amazonía. Para el 2011 se dispuso que los postulantes del proceso 2010 que obtuvieron entre 11 y 13,99 reciban nivelación académica por ocho meses, al término de los cuales ingresaban quienes aprobaran con nota 14. En el caso de postulantes de zonas rurales, la nota requerida es 11. Si bien este año a nivel nacional se registraron 127 ingresantes a las carreras EIB, la falta de formación de maestros en EIB acumulados de los años anteriores continuará aumentando la brecha entre oferta y demanda.

Adicionalmente, la valla 14 no solo ha afectado a los estudiantes indígenas que postulan a los programas de formación docente en EIB, sino también a un gran número de jóvenes indígenas que aspiraban a la formación docente en otras especialidades.

El año 2004 existían 386 ISP's, entre públicos y privados, a nivel nacional; en la actualidad, como resultado de la aplicación de la norma de la nota 14, solo quedan 168 (218 han cerrado). El año 2010, de un total de 9.819 postulantes, solo aprobaron el primer examen 2.513. Hay ISP's, como los de Ucayali y Madre de Dios, en los que ningún postulante pudo sacar más de 14 en ninguna especialidad.

Por otro lado, también se debe buscar que los estudiantes indígenas que logran acceder a los estudios en estos ISP's reciban allí una educación pertinente y de calidad. Se requiere que la formación de docentes en EIB se gestione a través de un diseño curricular básico nacional. Como lo señala el Informe de Supervisión de la Educación Intercultural Bilingüe 2010 de la Defensoría del Pueblo, la carencia de dicho instrumento no contribuye a superar los problemas de dispersión de enfoque y calidad en la formación de los docentes EIB. Adicionalmente, hasta la fecha no se estarían formando maestros en la carrera de secundaria EIB, lo que no permitiría mejorar la calidad educativa de los futuros postulantes de los ISP's, por lo cual el Estado debiera evaluar que su política solo tendrá lógica y dará frutos en la mejora progresiva de la educación si se salva este punto⁽¹⁴⁾.

(14) Los estragos que estos procesos trancos causan en los estudiantes indígenas pueden evidenciarse claramente en los hallazgos del estudio «Educación secundaria en pueblos indígenas: Una realidad que duele y espera», realizado por FORMABIAP-Iquitos, que aplicó una prueba de «rendimientos» a estudiantes indígenas que cursaban el tercer año de educación secundaria. La nota promedio lograda fue de 4,8 en escala vigesimal.

Además, como refiere Trapnell (2008), los requerimientos para graduarse de los ISP's también han cambiado: hasta el 2007, los requisitos para la titulación consideraban la aprobación de 220 créditos del plan de estudios y de la tesis. Según la Resolución Directoral 015 de 2008, para titularse los egresados de los institutos superiores pedagógicos deben además contar con certificados de cursos de computación de 200 horas, de idiomas de 500 horas, de talleres de capacitación de comunicación y matemática, con notas mínimas de 13, y desarrollar una prueba final de estas dos últimas materias, que será promediada con las notas obtenidas en los talleres.

Finalmente, un problema que surge para los estudiantes indígenas que egresan luego de los cinco años de formación en los ISP's tiene que ver con la validez de los títulos otorgados, que no incluyen el grado académico, de tal manera que para alcanzarlo el egresado imperiosamente tiene que realizar una complementación académica de dos años en alguna universidad, más aún para lograr la licenciatura, lo cual implica costos considerables –económicos y de tiempo– que en muchos casos no están en posibilidades de afrontar. Esta situación constituye un motivo de segregación, y refuerza la discriminación, pues el ser egresado de un ISP está visto como una categoría subalterna, un profesional de «segunda clase».

Ello revela la necesidad de evaluar no solo la política de admisión a los ISP's, sino también aspectos como el currículo de formación docente EIB, los requisitos de graduación, la validez de los títulos, entre otros, que generan aún situaciones de inequidad y discriminación.

Los IST's y la interculturalización de la formación profesional tecnológica

Los Institutos Superiores Tecnológicos (IST's) constituyen desde 1982 otra opción de estudios postsecundarios que ofrece una formación técnica en carreras cortas. Si bien se extendió rápidamente décadas atrás como un espacio socioeducativo nuevo para jóvenes de extracción popular y de sectores medios que se desenvuelven fuera de la universidad.

Existen algunos institutos técnicos superiores con programas de inclusión a indígenas, como es el caso de una experiencia muy alentadora de formación inicial de enfermeros técnicos en salud intercultural amazónica, desarrollado por el Programa de Salud Indígena (PSI) de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) como parte de su objetivo de desarrollo de los sistemas de salud indígenas, contando con el auspicio de la Agencia Nórdica de Cooperación y Desarrollo, y que desde el año 2005 ha venido funcionando en el Instituto Superior Tecnológico de Atalaya (ISTA). Se trata de una valiosa experiencia nacional en la formación de profesionales técnicos indígenas para que atiendan el derecho a la salud de sus pueblos con calidad y pertinencia cultural. Aunque al principio se originó el proyecto piloto como una propuesta particular de educación comunitaria en el marco de la nueva Ley de Educación⁽¹⁵⁾, en

(15) Se autorizó como tal con Resolución Directoral Local N° 057-2005-UGEL ATALAYA.

la actualidad se espera que pueda constituirse en una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana y el Estado.

El programa está dirigido a jóvenes indígenas de los pueblos asháninka, ashéninka, yine y shipibo, tiene una duración de tres años, en los que los estudiantes desarrollan 3.060 créditos de la carrera de Enfermería Técnica, más 1.900 créditos de cursos sobre conocimientos y tecnologías de salud indígena de los pueblos asháninka, ashéninka, yine y shipibo; así, durante su formación estudian las tecnologías de salud occidentales y también las de sus pueblos originarios, de manera que en el ejercicio de su profesión puedan desarrollar los conocimientos indígenas ancestrales incorporando los aspectos positivos de la medicina occidental. De esta manera fortalecerán los sistemas de salud de sus pueblos.

Dentro del programa de formación, los docentes indígenas y occidentales trabajan de común acuerdo, por lo que es corriente compartir tecnologías entre partera indígena y obstetrix occidental o entre el médico y el sheripiari (médico) indígena.

La currícula permite que al término de la formación los jóvenes puedan cumplir las exigencias para recibir el título profesional: Técnico en Enfermería y Salud Intercultural Amazónica, a nombre de la nación, expedido por el Ministerio de Educación y gestionado por AIDSESEP.

El año 2007 egresó la primera promoción de veinte jóvenes indígenas del programa. Ellos, además de recibir el título a nombre de la nación, fueron acreditados por la Organización Indígena de la Región Atalaya (OIRA), la Organización de Desarrollo de Comunidades Nativas del Distrito de Tahuanía (ORDECONADIT) y la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP), afiliadas a la AIDSESEP. Debido al positivo desempeño que los egresados tuvieron en sus prácticas preprofesionales realizadas en los puestos de salud de sus comunidades, las autoridades regionales de salud se comprometieron a incorporar inmediatamente a estos egresados en los puestos de salud de la subregión; asimismo, destacaron la importancia del proyecto que tiene un carácter piloto, y cuyas réplicas están siendo solicitadas por toda la Amazonía.

De los veinte jóvenes indígenas egresados en el año 2008, en la actualidad dieciséis se encuentran trabajando en los puestos de salud de sus comunidades, mientras los otros cuatro están haciendo trabajos relacionados con la medicina tradicional. El éxito del proyecto ha permitido que hoy se venga desarrollando una réplica a cargo del PSI de AIDSESEP y dos más en las que dicha institución participa asesorando a sus asociadas regionales (para profundizar en el estudio de esta experiencia, véase Rodríguez Torres et al., 2009).

Actualmente, el PSI de AIDSESEP tiene entre sus objetivos específicos buscar financiamiento y alianzas estratégicas con el Ministerio de Salud (MINSA), instituciones o la cooperación internacional para la creación e implementación del Instituto Nacional de Salud Intercultural de la Amazonía (INSIA), que debería cumplir, entre otras funciones, la de la formación de recursos humanos indígenas en salud intercultural como parte de una propuesta amplia para la salud indígena amazónica.

Por otro lado, existen algunos programas del Estado que si bien no están especialmente enfocados hacia la población indígena, inciden de alguna manera en el acceso de esta a la Educación Superior tecnológica, tal es el caso de las becas para el Valle del Río Apurímac y Ene (VRAE) en educación técnico-productiva que promueve el MED a través de la Oficina de Becas y Crédito Educativo, y que está dirigido a la población joven y en situación de pobreza y extrema pobreza que vive asentada en este extenso valle que se encuentra en los límites departamentales de Huancavelica, Ayacucho, Cusco, Junín y Apurímac. Este programa estatal, desde 2010, ha otorgado alrededor de 620 becas anuales a través de concurso, consistentes en subvenciones económicas para realizar estudios técnico-productivos⁽¹⁶⁾ en los IST's que forman parte del convenio; entre estas instituciones podemos citar al ISTP Asháninka de Puerto Copa (Junín), IST San Martín de Pangoa (Junín), IST Tupac Amaru (Cusco), IST Huanta (Ayacucho), que tienen un porcentaje significativo de población indígena en su alumnado. En este sentido, es de reconocer que el programa resulta interesante porque plantea no solo una posibilidad de ingreso, sino que se extiende a la permanencia al subvencionar los gastos de estudios de los becarios; sin embargo, no garantiza el éxito debido a que aún es cuestionable el acompañamiento tutorial en el proceso de la formación que implica múltiples dimensiones que trascienden lo económico y académico. Además, el tratamiento de la diversidad es homogeneizado por un currículo único.

Por último, debo mencionar que muchos ISP's en la zona andina peruana han desarrollado una estrategia de sobrevivencia a la política de mejoramiento de la calidad de formación inicial traducida en la nota 14, a través de su reconversión en IST's, para seguir albergando estudiantes tradicionalmente marginados; estos procesos están siendo apoyados por los gobiernos locales como las municipalidades, a fin de acoger a los estudiantes que no acceden a Educación Superior debido a las vallas que tienen ahora los ISP's y las universidades, y también para no desvincularse de sus procesos de desarrollo regional en lo técnico-productivo. Tal es el caso del ISP José María Arguedas de la provincia de Andahuaylas, que actualmente está transformándose en IST público Todas las Artes. Sin embargo, debo mencionar que si bien subsisten como instituciones educativas y ofrecen aún una opción de Educación Superior, con estas reconversiones se está perdiendo un cúmulo de experiencia ganada con mucho esfuerzo, recursos y tiempo en el ámbito de la formación de docentes y en especial de EIB.

La Educación Superior universitaria: inclusión, acción afirmativa e interculturalización

Lo indígena en la universidad peruana

Durante las últimas décadas, el Perú ha experimentado una expansión considerable en el número de universidades, se ha pasado de 10 en 1969 a 85 en la actualidad,

(16) La formación técnica se imparte mediante módulos de capacitación en actividades productivas direccionadas al mercado, como la reproducción e inseminación de vacas, producción y manejo de pollos parrilleros, producción de cacao, de porcinos, entre otros.

coberturando a casi medio millón de alumnos (Sanborn y Arrieta, 2010). Sin embargo, hay que destacar que este aumento en la cobertura no ha sido producto de una ampliación del número de universidades públicas, sino más bien de un aumento vertiginoso en el número de universidades privadas desde la década de los noventa, impulsado por la flexibilización de las reglamentaciones desde una política estatal que promovía la inversión privada para la ampliación de la oferta universitaria. Razón por la cual es de suponer que el aumento de la cobertura no necesariamente se ha podido canalizar hacia un emparejamiento en el acceso de los diferentes sectores del país, sino que ha sido absorbido más bien por los sectores de clase media con capacidad de pago.

Por otra parte, el acceso y la presencia de estudiantes indígenas en las universidades públicas peruanas como parte de la aplicación de políticas educativas focalizadas se reduce a casos bastante específicos o simplemente no existe. Estos factores hacen que los avances en Educación Superior indígena e intercultural resulten menores que en los otros niveles de formación. A pesar de esto debo señalar que es muy posible que el incremento en la cobertura global de Educación Superior universitaria, al disminuir la presión de demanda sobre las universidades nacionales, haya podido abrir espacios para un aumento de oportunidades de la población indígena de acceder a estudios universitarios, y de otro lado, también porque en la actualidad el ser indígena no necesariamente está relacionado con la pobreza extrema, muchas familias indígenas han mejorado su situación económica y en la actualidad tienen hijos estudiando en universidades nacionales y privadas; esto pasa, por ejemplo, con el grupo de puneños quechuas y aymaras que se han convertido en exitosos empresarios en la ciudad de Lima a través de estrategias de cooperación y cuyos hijos mantienen costumbres y lengua; lo mismo está ocurriendo también en las provincias, principalmente en la región Andina, donde además hay una gran cantidad de población indígena que no ha sido contabilizada como tal bajo los deficientes criterios de medición que ha aplicado el Gobierno, basados solamente en la lengua materna principal, obviando que en la actualidad en estas regiones existe un fenómeno de bilingüismo desde «la cuna».

Hechas estas precisiones, debo decir que actualmente es difícil medir el acceso de la población indígena a la Educación Superior universitaria. Las universidades peruanas –salvo pocas excepciones cuando se trata de modalidades especiales de ingreso–, por lo general, no solicitan información básica de autodeclaración sobre la pertenencia o autoidentificación de sus estudiantes con algún grupo cultural o étnico. Sin embargo, debo concordar con Villasante que «el hecho de que no se tengan políticas educativas proindígenas o que no existan estadísticas oficiales sobre su presencia, no quiere decir que ellos no existan o no estén presentes en las aulas como alumnos o como docentes» (Villasante, 2008: 53).

Asimismo, como acertadamente refiere Montoya (2008: 129), se puede percibir que esta presencia indígena «mimetizada» estaría principalmente compuesta por estudiantes quechuas y aymaras que «por los cauces de la escolarización masiva en los Andes peruanos desde 1940 en adelante, y del bilingüismo realmente existente desde hace mucho tiempo, a partir de la década del setenta empezaron a llegar a San Marcos y a otras universidades de provincias» (Montoya, 2008: 129).

En este contexto, Villasante (2008) menciona ciertos rasgos de la universidad peruana que caracterizan la problemática actual de cara a la interculturalidad:

- Se tiene un espacio notorio que posibilita el diálogo entre culturas (quechua, aymara, amazónica) en el proceso de aprendizaje en el aula y en el contexto institucional. Pero este rasgo no llega a la currícula, el saber indígena se queda fuera de los procesos de enseñanza y solo es objeto de sistematización como parte de un tipo de investigación como la agropecuaria (cultivos andinos y riego) y la medicina tradicional en las áreas de la enfermería y medicina humana.
- La presencia de lo indígena es aceptada formalmente por los docentes, administradores y estudiantes. No existe reglamento alguno que impida o delimite su presencia; pero tampoco existe normativa formal que la promueva y facilite. El tema indígena está allí, pero ninguna facultad o carrera profesional lo hace suyo como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- La enseñanza y todo el sistema de comunicación es por medio del castellano, idioma mayoritario y mestizo que impone su dominación desplazando a las lenguas indígenas [...] por lo que las dificultades lingüísticas llegan a ser el problema existencial del estudiante por la falta de un uso y manejo (oral y escrito) correcto de la lengua castellana.
- El saber esconder la identidad étnica es una estrategia generalizada y utilizada por los llamados estudiantes provincianos, y se expresa en la negación del uso del idioma materno y del origen rural que tienen. Se esconde para no ser objeto de burla, para no tener dificultades y demoras en los trámites administrativos y para no entorpecer el ascenso social (Villasante, 2008: 54-55).

Todo ello ocurre, como ya lo apuntaba Chirinos (2004: 53), porque «la conciencia de la realidad diversa del país no ha llegado a este nivel de la educación. Pese a que en algunas, muy pocas, se acoge a los estudiantes indígenas, su trato homogeneizante de la población estudiantil muy prontamente los expulsa», y en casos más severos los aliena.

Los programas de inclusión y acción afirmativa

Durante las últimas décadas se debe destacar la lucha visible de muchas organizaciones indígenas, principalmente las amazónicas, por abrir las puertas de la universidad pública para sus jóvenes. En parte por ello, algunas universidades han establecido convenios para la asignación de cuotas especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso a estudios de Educación Superior a jóvenes indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, aún son muy pocas las universidades, en relación al número de ellas en el país (37 públicas y 48 privadas), que promueven la presencia de alumnos indígenas en sus aulas. En la actualidad, siguiendo el estudio de Sanborn y Arrieta (2010), se pueden encontrar diez universidades peruanas que a través de mecanismos de admisión especial convocan expresamente a estudiantes indígenas y afrodescendientes. De estas, nueve son nacionales y solo una es privada; respecto a su ubicación, siete se encuentran en provincias y tres en la capital. El alcance de estos sistemas de inclusión varían año a año dependiendo de las vacantes que destina cada casa de estudios por proceso de admisión y de la cobertura efectiva de las mismas. Sin embargo, a grandes rasgos podemos afirmar que esta no llega a cubrir por lo menos

una parte significativa de la demanda real de Educación Superior indígena. Asimismo, muchos de estos programas son conseguidos a través de convenios, siendo los más aquellos dirigidos a los grupos étnicos amazónicos, seguidos de los andinos. Las políticas institucionales de acceso para afrodescendientes prácticamente no existen.

Entre las medidas consideradas por las mencionadas universidades para facilitar el ingreso de los estudiantes indígenas está la exoneración de examen, acogiéndose a los convenios especiales. Algunas de ellas, además, aseguran alguna clase de servicio de apoyo social para los estudiantes; son menos los casos que disponen de alguna asesoría o acompañamiento en el aspecto académico.

Es así que, en muchos casos, se ha evidenciado que los estudiantes indígenas –tanto los que ingresan por las modalidades especiales como los que lo hacen fuera de estas– experimentan una serie de dificultades al interior de las universidades para poder adaptarse a la vida universitaria y culminar satisfactoriamente sus carreras. El tema de rendimiento académico es solo un factor que los limita, existen además muchos otros que algunas experiencias han podido encontrar en el camino, y que deben ser tomados en cuenta para desarrollar mejores estrategias en pos de ampliar las oportunidades de educación universitaria para pueblos indígenas y afrodescendientes.

Respecto a esto quiero hablar brevemente de los hallazgos de dos experiencias en programas de inclusión y una experiencia de programa de acción afirmativa, que deliberadamente han trabajado incorporando estudiantes indígenas amazónicos, afrodescendientes y andinos quechuas respectivamente, dadas las particularidades de cada grupo.

En el primer caso se trata de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), la más antigua y representativa universidad pública del Perú, y su Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA), que desde 1998 les otorga ingreso directo hasta cubrir un porcentaje no superior al 2% de las vacantes de cada una de sus escuelas profesionales. El ingreso directo a través de la MIAA implicaba una admisión a la UNMSM fuera de su proceso ordinario, el cual es el más competitivo en el Perú. Además, contemplaba servicios de vivienda universitaria, comedor y servicios médicos básicos en los casos que se requería.

Si bien esta modalidad fue aprobada por las autoridades universitarias, se debe mencionar que fue adoptada en un contexto caracterizado por la intervención universitaria del segundo Gobierno de Alberto Fujimori y, como refiere Burga (2008), habría obedecido a presiones gubernamentales con intenciones reeleccionistas y en afán de calmar las movilizaciones indígenas, más que a una iniciativa propia⁽¹⁷⁾. Quizás por ello su aparente fracaso inicial, pues hacia el 2003 la situación de los estudiantes amazónicos se había hecho insostenible y se tuvo que realizar una evaluación obligada a través del Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM, donde participaron 114 estudiantes indígenas que ingresaron bajo esa modalidad, 19 estudiantes

(17) Ello estaría relacionado también con el hecho de que la Universidad Intercultural de la Amazonía se creara ese año, aunque en la realidad no empezó a funcionar sino hasta el 2005.

indígenas amazónicos de otras universidades y las autoridades de la UNMSM. Ello permitió identificar que los temas críticos para la inserción de los estudiantes amazónicos en la vida universitaria estaban relacionados con el bajo nivel académico brindado por la escuela, el manejo del lenguaje y las dificultades por el poco dominio del castellano, además del uso de tecnicismos en las especialidades, los limitados recursos económicos de los estudiantes para costear sus materiales de estudio y la falta de un espacio productivo para el autofinanciamiento.

Respecto a las relaciones con no-nativos resaltaba la exclusión por parte de sus compañeros y la falta de respeto a la condición de aborígenes de la Amazonía, la baja autoestima, los casos de depresión y aislamiento social, el maltrato de parte de los profesores, principalmente de la llamada «área de ciencias». En lo concerniente a lo académico resaltaba la poca pertinencia de los contenidos, se mencionaba explícitamente: «No hay una currícula acorde con las necesidades de nuestras comunidades de origen». Respecto al compromiso con la Amazonía, resaltaban el riesgo para la pérdida de identidad y la disminución de las expectativas de retorno por la poca aplicabilidad de los conocimientos profesionales obtenidos en la universidad (Tejada, 2005).

Así, la universidad reconoció que había facilitado el acceso y brindado algunos servicios, pero que se había preocupado poco de las personas concretas (Zapata, 2008).

San Marcos tenía ya una gran experiencia en el conocimiento de las culturas originarias andinas, sus hombres, sus obras, su diversidad, sus procesos históricos, como parte de un nuevo campo epistemológico que se fue desarrollando lentamente. Pero también es cierto que no se tenía algo similar en lo que se refiere a cómo enseñar, con qué criterios interculturales, a aquellos jóvenes que venían de estas tradiciones culturales tan diferentes, que no era ni historia, ni antropología, ni arqueología, ni simplemente lingüística, sino realidades vivientes de carne y hueso (Burga, 2008: 109-110).

De esta manera, la MIAA tuvo que entrar en un proceso de reforma que incluyó asesoría académica y mayores concesiones en los servicios de acogida. Sin embargo, lo interesante de la experiencia de la UNMSM es que a la luz de esta evaluación, los estudiantes amazónicos organizados y en interacción con la Oficina Técnica del Estudiante (OTE), dirigida por Luis Tejada Ripalde, elaboraron una propuesta que se denominó «Proyecto de Formación de Profesionales y Líderes Indígenas Amazónicos para el Desarrollo Sostenido de las Comunidades Nativas y la Región Amazónica». Este proyecto buscaba el trabajo conjunto entre estudiantes organizados, AIDSESEP y una comisión consultiva de San Marcos. Contemplaba la suscripción de convenios con comunidades nativas y gobiernos regionales, con el fin de crear colegios preuniversitarios de la UNMSM (COPU's) en la Amazonía, orientados a formar a los futuros sanmarquinos de origen amazónico desde la escuela. El proyecto también incluía una mejor cobertura, organización y condiciones de los servicios de recepción a los estudiantes en la universidad y la creación de un centro de estudiantes indígenas amazónicos en el cual estos recibirían asesoría especial y calificada a cargo de los estudiantes amazónicos de últimos ciclos.

Las reformas de mediano y largo plazo planteadas incluían una reestructuración del cuadro de vacantes de la MIAA, así como reformar y acondicionar el currículo de carreras clave según las necesidades de las comunidades amazónicas. Se planteaba también el auspicio a investigaciones para el desarrollo amazónico desde los diferentes centros de investigación de la universidad, y el impulso a las prácticas profesionales e inserción laboral de los estudiantes en los espacios regionales y/o comunales.

Teniendo en consideración la amplitud y variedad de las medidas a ejecutar, «el proyecto requería del apoyo económico sostenido de los gobiernos regionales, así como de los organismos privados, nacionales e internacionales» (Tejada, 2008: 151). Entonces se buscó financiamiento para implementarlo; desafortunadamente, este no se pudo conseguir. Finalmente, el proyecto no fue ejecutado, salvo algunas medidas implementadas en el corto plazo o conforme se conseguía algún financiamiento, pero constituye una propuesta que debiera analizarse y valorarse en la medida que fue construida con los mismos beneficiarios y a la luz de una experiencia previa.

En la actualidad, la UNMSM alberga más de 200 alumnos indígenas amazónicos; ello está sirviendo para que se forme una pequeña comunidad amazónica allí, que incluye profesores de distintas especialidades y alumnos de diferentes niveles.

La segunda experiencia se trata del programa de inclusión de afrodescendientes que desarrolla la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), que inició el 2006 con la firma de un convenio con la Institucion Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), dependientes del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), para el ingreso de quince jóvenes afroperuanos. Este fue el primer año que una universidad peruana incorporó un convenio para afrodescendientes.

Según el convenio, se optó por animar a los colectivos y organizaciones de afroperuanos a presentar candidatos a las becas, y el proceso de selección estaba a cargo de la universidad, teniendo en cuenta el promedio obtenido durante la secundaria; pero fue lanzada con bastante demora y obstaculizó que los candidatos pudiesen entregar la documentación a tiempo. Por otro lado, el año 2008 las organizaciones estaban expectantes y previamente ya habían inscrito a los jóvenes interesados a la espera de la apertura de convocatoria. Sin embargo, la universidad estableció que los jóvenes que fueran seleccionados debían matricularse en el centro preuniversitario de esta institución, teniendo que asumir por su cuenta el costo que ello implicaba⁽¹⁸⁾. Estos detalles se difundieron faltando horas para el cierre; además, los requisitos para los candidatos aumentaron en lo referente a documentación y otros, limitando las posibilidades de los interesados, especialmente de los que venían de provincias, en acceder a dichas vacantes, con el consiguiente descontento de las organizaciones convocadas. Carlos O. López Schmidt, del grupo CIMARRONES, en comunicación con el grupo Unidad Afroperú de yahogroups, en el que participan varias de las organizaciones de afroperuanos a través de la red, refería el 25/05/2008 respecto al convenio que se había logrado y a las dificultades a su acceso:

(18) Alrededor de 650 nuevos soles, que equivalía a más de un salario básico mensual en ese entonces.

... llama la atención que a su gestión ante La Cantuta –que imagino ardua y llena de trabas superadas con mucho esfuerzo, habilidad e inteligencia– exista primero una apertura que luego se convierte en obstáculos; solicitando la universidad documentos con «urgencia» y dinero para conceder las «becas» a jóvenes afro. A la vista de estos hechos, me pregunto: ¿existe realmente la voluntad política, educativa, inclusiva, hacia los jóvenes afroperuanos en esta universidad, o de lo que se trata es de sacarse de encima a la mayor cantidad posible de postulantes afroperuanos(as)? [...] ¿Se ha pensado ya qué se hará con quienes se inscribieron y se hicieron expectativas y no puedan cubrir estos requisitos? ¿O será una frustración más en esta larga cadena de frustraciones que llevamos encima quienes tenemos la piel marrón y que por falta de organización y lucha heredaremos a nuestras hijas e hijos?

Lamentablemente, en la actualidad, como lo señalan Sanborn y Arrieta (2010), todavía subsisten problemas de implementación y administración de las cuotas de ingreso directo para indígenas y afrodescendientes en La Cantuta, faltan criterios uniformes en lo referente a las convocatorias, el proceso de selección y las asignaciones de las vacantes. Además, se evidencia una falta de enfoque intercultural en el proceso, por la poca atención a las diferentes realidades, necesidades y formas de organización. La universidad tampoco ha hecho un seguimiento de los jóvenes ingresantes por estas modalidades, ni se ha preocupado por brindar un asesoramiento académico calificado frente a los problemas de rendimiento. Pero se espera que la primera promoción egrese este año.

Por otro lado, debo indicar que actualmente las organizaciones de afrodescendientes peruanos están creciendo y vienen realizando una labor ardua, que en principio se está enfocando en la lucha contra la discriminación y la defensa legal, pero que también está trascendiendo a otros ámbitos, como el educativo; tal es el caso, por ejemplo, de la Asociación Negra de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (ASONEDH), que desde el 2004 ha conseguido tres becas para jóvenes afroperuanos de comunidades del interior del país para que estudien en la Escuela Latinoamericana de Medicina en La Habana (Cuba). Si bien estos casos alientan, es innegable que aún resultan insuficientes. Jorge Ramírez, Presidente de ASONEDH, señala:

La población afroperuana es una de las más perjudicadas en cuanto al acceso a la educación básica, dada la pobreza, los prejuicios y el racismo estructural existente que sigue alimentando el círculo, como consecuencia hay pocos profesionales y gran cantidad de jóvenes frustrados (Jorge Ramírez, en entrevista realizada por Gavina Córdova, 29/08/2011).

Como expresa Marco Ramírez, Presidente de la Asociación de Jóvenes Afroperuanos ASHANTI, la discriminación ha calado tan hondo en los jóvenes que muchos sienten que no sirven para los estudios superiores, y las expectativas al terminar el colegio se dirigen más hacia el trabajo. Sin embargo, refiere también que muchos de los jóvenes que acceden a oportunidades de Educación Superior lo hacen a través de becas de deportistas calificados, ya que muchas universidades incluso los buscan por su biotipo y desempeño en los deportes. No es casualidad que la gran mayoría de afrodescendientes que son recordados hayan sido deportistas exitosos o artistas. Incluso, las recientes elecciones congresales, entre los pocos afrodescendientes que accedieron

a una curul, lo han hecho por la popularidad que les han dado sus logros deportivos, más que por una propuesta política reivindicativa (Marco Ramírez, en entrevista realizada por Gavina Córdova, 31/08/2011).

Y efectivamente, hasta ahora no ha habido un movimiento político afroperuano porque aún no se han dado las condiciones para que en el imaginario colectivo nacional se construya una identidad que reconozca completamente en su mestizaje el componente afro. Tampoco se les ha reconocido oficialmente como «pueblo», y «el discurso hegemónico multicultural peruano presenta a los afroperuanos y a los indígenas como estrictamente opuestos» (Rossemond, Firmin: «Multiculturalismo peruano e invisibilización del pueblo afroperuano, artículo publicado en www.cimarrones-peru.org el 29/04/2009).

Lo cierto es que el caso específico del renacimiento de lo indígena andino (quechua y aymara) en el Perú y su ascenso al poder desde la década anterior se vinculó a un fenómeno de «cholicación» que no es otra cosa que el de reconocimiento del mestizaje, pero que no incorporaba el componente afro. Sin embargo, las organizaciones están apuntando recientemente al impulso de estrategias para el acceso al poder, considerando como claves la inclusión de la historia y los aportes de los afrodescendientes en el currículo nacional, y abordando el desafío de integrar las diferentes organizaciones afroperuanas, «a fin de formar una plataforma común que les permitirá tener más impacto ante el Estado» (ibíd.).

La tercera experiencia se trata del Programa de Acción Afirmativa Hatun Ñan, promovido y financiado por la Fundación Ford como parte de su Programa Pathways to Higher Education, y que se viene desarrollando desde el 2004 en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y posteriormente también en la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), bajo la asesoría y coordinación de un equipo de la Universidad Católica del Perú (PUCP). Ambas universidades beneficiarias se ubican en la zona andina peruana y se caracterizan por una alta proporción de estudiantes indígenas. La UNSAAC tiene una población de aproximadamente 17.000 estudiantes, de los cuales el programa identificó que el 37% tiene la categoría de indígena⁽¹⁹⁾ (65,3% quechua, 4,16% aymara, 1,4% amazónicos).

El objetivo del programa es mejorar el desempeño académico de estudiantes de origen quechua, aymara y amazónico ya ingresados; por lo tanto, no es un programa de admisión, sino de apoyo posterior. A nivel global atiende permanentemente a un promedio de 800 estudiantes indígenas, la mayoría de estos son bilingües y provienen de distritos de extrema pobreza.

El programa ha sido organizado por medio de acciones académicas y culturales que necesitan de la participación voluntaria de los estudiantes inscritos. Entre estas se encuentra la tutoría, que es un apoyo que se ofrece a estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje por medios convencionales; tiene un carácter obligatorio para

(19) Los criterios para la identificación que hizo Hatun Ñan fueron: lengua materna, procedencia rural y escolaridad rural. Además de otros criterios secundarios: apellido indígena, padres con lengua indígena y dedicados a agricultura.

los estudiantes que tienen los promedios bajos y es a pedido del estudiante cuando su nivel de aprendizaje está en los quintiles superiores. También implementa cursos de apoyo académico, que siguen dotando de instrumentos y tecnologías para apoyar indirectamente el aprendizaje y rendimiento en las carreras. La estructura curricular está organizada en: a) cursos de apoyo a la profesionalización; b) cursos de desarrollo personal; c) cursos de fortalecimiento de la identidad cultural. La inscripción es voluntaria y sin costo.

Otros servicios ofrecidos por el programa incluyen un centro de cómputo, biblioteca y hemeroteca y servicios de apoyo psicológico a demanda de los estudiantes, que han resultado ser indispensables para el estado emocional de los alumnos.

Algunas limitaciones identificadas durante la implementación del programa se relacionan con una reducida autonomía para acceder rápidamente a los recursos financieros, pues el fondo de donación ha ingresado al presupuesto universitario. Otra dificultad también ha sido la lenta construcción de una visión colectiva sobre el tema de estudiantes indígenas, por lo que se requieren estrategias de sensibilización para la aprobación institucional de propuestas de política.

Entre las estrategias que resultan importantes para el desarrollo del programa está su ubicación como órgano dependiente del Rectorado en ambas universidades, lo que permite la agilización del trámite burocrático y la generación del espacio apropiado para la presentación de los avances y propuestas de política universitaria.

También se ha privilegiado la participación de los estudiantes en las decisiones relevantes y la difusión a la comunidad universitaria y la población, se cuenta con un programa radial semanal de carácter bilingüe quechua/español, cuya conducción está a cargo de los estudiantes. Por otro lado, se vela por la transparencia de la gestión para la contratación de tutores y para la asignación de fondos de investigación para los estudiantes. Finalmente, entre los logros obtenidos se observa que existe un incremento en el promedio general de rendimiento académico y una disminución notoria en la deserción de cursos, demostrando que si los estudiantes reciben apoyos personales, por medio de la tutoría, apoyo psicológico y los cursos no curriculares, pueden rendir adecuadamente. Además, se han registrado avances en la promoción y el fortalecimiento de liderazgo en estudiantes indígenas. Algunos de ellos se ubican en el quintil superior de sus carreras, como en Antropología y Ciencias de la Comunicación (para una mayor exploración de la experiencia y logros del Programa Hatun Ñan, véase Villasante, 2007).

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) constituye la única universidad de denominación intercultural peruana. Fue creada para brindar educación a los indígenas amazónicos tras una intensa lucha y negociaciones de varios congresos aborígenes que exigieron al Estado el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Aunque fue fundada el 2000, la UNIA empezó actividades recién el 2005 en la ciudad de Pucallpa, región de Ucayali. Las dos primeras carreras profesionales aprobadas fueron Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe. El año 2006 iniciaron dos nuevas carreras profesionales: Ingeniería Agroforestal-Acuícola e Ingeniería Agroindustrial.

La propuesta inicial de la UNIA tenía aspectos interesantes. Por ejemplo, en la estructura se consideró un Consejo Universitario que trabajaría de la mano con un Consejo Consultivo formado por ancianos sabios indígenas. Posteriormente, ante los cambios sucesivos en la Comisión Organizadora, esto fue retirado del Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

El 2008, la Organización Regional de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) denunció que la Comisión Organizadora estaba asumiendo «posturas autoritarias, discriminatorias, excluyentes y arbitrarias hacia los pueblos indígenas y sus organizaciones representativas». A ello se sumaban las deficiencias en el diseño curricular:

La UNIA desde su inicio tuvo un currículo que no respondía, en realidad, a una universidad de tipo intercultural. Entonces, la gente indígena, especialmente, no se ha sentido nunca reconocida en esta universidad porque no veía ninguna diferencia, pues accedía a un sistema donde su cultura, su cosmovisión, su lengua están ausentes (María Cortez Mondragón: «Construyendo el nuevo rostro de la UNIA», entrevista concedida a Servindi y publicada en www.servindi.org el 3/11/2010).

Era de suponer que en esta circunstancia, el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) debiera haber dado cuenta de ello tempranamente y haber solicitado las medidas correctivas; sin embargo, ello no se hizo porque en la evaluación tampoco habían participado personas entendidas en el sistema intercultural, pues la acreditación para una universidad como la UNIA es otro aspecto aún no contemplado por el CONAFU.

Por otro lado, si bien el plan de desarrollo institucional de la UNIA elaborado en el 2005 preveía que 80% de los estudiantes debían ser indígenas, en la realidad la representatividad de estos era cada vez menor frente a una creciente población de alumnos mestizos ciudadanos. Las razones que estaban llevando a la disminución de estudiantes nativos era, en primer término, la aplicación del examen de admisión con criterios academicistas, y en segunda instancia, las dificultades académicas y de diversa índole que experimentaban los que sí habían logrado ingresar y que frecuentemente provocaban su abandono en el primer ciclo.

La mayoría de los estudiantes aborígenes concordaba que la principal causa de sus problemas académicos era la deficiente educación primaria y secundaria que recibían en sus pueblos de origen. Juan Carlos Flores, estudiante yanesha de la comunidad de Puerto Bermúdez, refería:

Los profesores llegaban a nuestras comunidades solo dos veces por semana, por eso tenemos desventaja frente a los mestizos (testimonios recogidos por Milagros

Zalazar y publicados en artículo «Indígenas Perú: Universidad intercultural lejos de la igualdad». IPS Noticias, 13/01/2008).

Pero los problemas que deben afrontar los estudiantes indígenas también están relacionados con el aspecto económico. María Heise, especialista en Educación Intercultural, señalaba que si bien los estudiantes pagan una suma pequeña de 50 soles (18 dólares) por ciclo de estudio, gastan por lo menos 500 soles (180 dólares) por mes para realizar los trabajos asignados y completar su alimentación.

La situación es mucho más dura para quienes tienen hijos o no encuentran lugar en la residencia universitaria y deben alquilar un cuarto en Pucallpa, donde viven hacinados y en condiciones bastante precarias. Decenas de estudiantes indígenas son padres y mantener a su familia los obliga a trabajar cargando bultos en el mercado o a vender golosinas y otros productos (ibíd.).

La universidad optó por la suscripción de convenios con diversos municipios para que financiaran la alimentación y los estudios de parte de los nativos de sus jurisdicciones. Las autoridades universitarias aseguraban que los 1,6 millones de dólares anuales provenientes del Gobierno central y de parte de los impuestos que pagaban al Estado las empresas petroleras de la zona, no alcanzaban para ayudar a los aproximadamente 512 estudiantes indígenas. El año 2009, para empeorar la situación, el presupuesto fue reducido y los servicios recortados, perjudicando a estos estudiantes, quienes reaccionaron con movilizaciones.

Paralelamente, ese año fue marcado por el gran ascenso del movimiento indígena amazónico. El «Baguazo» trajo –por la fuerza– a la agenda del Gobierno la problemática de los pueblos indígenas amazónicos. La Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico, resultado de una de las cuatro mesas de trabajo formadas posteriormente, planteó la necesidad de «reestructurar la UNIA en coordinación con las organizaciones indígenas, de acuerdo con sus objetivos originales de fundación». Sin embargo, sus recomendaciones no se aplicaron.

Es solo a inicios del 2010 que las manifestaciones estudiantiles en contra de la segunda Comisión Organizadora de la UNIA motivaron que un grupo de trabajo del Congreso de la República fuese para recoger sus reclamos. Luego de efectuar una investigación sobre la situación de la universidad, este grupo elaboró un informe donde concluye que la UNIA ha sido «desnaturalizada», pues las dos comisiones organizadoras nombradas por el CONAFU «han incumplido los objetivos de la universidad». Señala que de los 182 docentes, 160 son mestizos y no bilingües, y solo hay dos profesores nativos y bilingües. Respecto a la composición del alumnado, el 70% son mestizos y solo el 30% son indígenas, lo que constituye una evidente «transgresión al Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) de la universidad». Además, constataron que hasta esa fecha no había ningún indígena egresado por diversos factores.

El grupo de trabajo recomendó al CONAFU reestructurar la Comisión Organizadora con personal conocedor de la realidad amazónica y que tenga como objetivo especial «generar un espacio de interculturalidad».

En junio de 2010 asumió el cargo la Comisión Reorganizadora. María Cortez Mondragón, Vicepresidenta administrativa de la misma, y especialista en interculturalidad, refería en una entrevista:

Tenemos toda la intención de hacer una reforma [...] La parte administrativa tiene que estar al servicio de la parte académica, y esto significa que tiene que estar al servicio de los estudiantes indígenas que son la razón de ser de esta universidad (Cortez Mondragón: «Construyendo el nuevo rostro de la UNIA», entrevista concedida a Servindi y publicada en www.servindi.org el 3/11/2010).

Actualmente, la UNIA registra una población universitaria de 1.055 estudiantes, albergando población mestiza e indígena aguaruna (awajún), aymara, amahuaca, asháninka, ashéninka, bora, cashibo-cacataibo, cashinana, cocama-cocamilla, isconahua, machiguenga (matsiguenga), quechua, sarayacu, sharanahua, shawi, shipibo-conibo, yagua, yanesha, piro (yine) y resigaró.

Está en curso entonces un proceso de reorganización de la UNIA que se espera recoja verdaderamente las demandas de la población indígena amazónica y que se constituya en un espacio intercultural de aprendizaje e investigación.

Conclusiones

- En el Perú, si bien en términos generales las normativas existentes hacen referencia a la interculturalidad como principio y a la EIB, parece no existir una política estatal clara, nacional ni regional, orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena y sus saberes a la Educación Superior.
- Por otro lado, algunas políticas aparentemente dirigidas a mejorar la calidad de la educación en el Perú están afectando a instituciones que tradicionalmente constituían parte de la oferta efectiva de Educación Superior para indígenas. El cierre de los ISP's conlleva a que con ellos se echen por la borda también los avances logrados en la formación de docentes de EIB, a través de años de experiencia, como la del FORMABIAP, el PROFODEBI, o de la colaboración de PROEDUCA GTZ, entre otras.
- Actualmente, solo a nivel de los pocos institutos pedagógicos sobrevivientes y escasas Facultades de Educación de universidades puede encontrarse una opción dirigida especialmente a los indígenas (en aquellos en los que se da la especialidad de EIB), pero la necesidad de las poblaciones indígenas no se limita a la educación, se requieren también profesionales en diversas áreas y el impulso a los IST's.
- Las políticas de inclusión de estudiantes indígenas en algunas universidades, a través de modalidades de ingreso especiales, aun cuando amplíen algo el acceso, resultan insuficientes, pues no existen políticas que garanticen la permanencia.

- La Educación Superior peruana, a nivel general, aún carece de un enfoque intercultural, lo que se han dado son procesos de adaptación o asimilación. No se ha planteado la interculturalización de los currículos y el aprovechamiento de la diferencia cultural de los estudiantes indígenas en términos de aprendizaje del resto del alumnado. Sin embargo, existen excepciones, como los casos del FORMABIAP, el IST Atalaya o el Programa Hatun Ñan, que representan esfuerzos importantes para superar problemas previos y lograr aprendizajes replicables en otras instituciones.
- La creación de la Universidad Intercultural de la Amazonía no generó resultados positivos al no incorporar una real participación y cogestión de las organizaciones representativas indígenas; otro aspecto que ha determinado su fracaso es la inexistencia de un sistema de acreditación para universidades interculturales que permita evaluarlas adecuadamente en el aspecto pedagógico e institucional.
- Pese a la situación de exclusión que experimentan, los pueblos indígenas tienen claras sus demandas y prioridades en Educación Superior, y las han hecho explícitas de diferentes maneras que incluyen sus propuestas en las distintas mesas de diálogo con el Gobierno, pero este no las ha colocado entre las prioridades de gasto. Sin embargo, el movimiento indígena, por propia iniciativa, ha sabido sacar adelante experiencias tan significativas y alentadoras que constituyen un importante ejemplo de la capacidad de las organizaciones para gestionar exitosamente proyectos de Educación Superior indígena e intercultural.
- Finalmente, con optimismo podemos ver que en el Perú se está dando un proceso en el que las organizaciones indígenas y afrodescendientes están tomando cada vez mayor fuerza como líderes de un movimiento social que cuestiona y critica contundentemente el enfoque predominante. Existen condiciones suficientes para que continúe madurando un movimiento indígena de dimensión nacional, claridad programática y fuerza organizativa, como el desarrollado por las comunidades amazónicas recientemente. En esta línea esperamos que se puedan conquistar los retos que nos planteamos en la educación indígena y especialmente la Educación Superior para que contribuya efectivamente al bienestar de nuestros pueblos, no desde una perspectiva desarrollista, sino desde aquella que no puede significar otra cosa que dignidad.

Recomendaciones

- Para garantizar una EIB con calidad, equidad y pertinencia para nuestros hermanos(as) indígenas andinos y amazónicos es necesario que se solucione el escollo que significa para el desarrollo de las IIES la falta de una política de educación intercultural bilingüe que comprenda no solo el nivel primario, sino también el secundario, y que de esta manera constituya la plataforma sobre la cual construir una Educación Superior intercultural.

- Respecto a los ISP's, es un imperativo reforzar y relanzar el rol protagónico de los que tienen especialidad en EIB. De no hacerlo, la preocupación por la mejora de la calidad educativa y la inclusión social no dejarían de ser solo discursos vanos de la oficialidad. Si no fuera posible la conservación de todos los institutos superiores pedagógicos que brindaban formación en EIB, deberían mantenerse por lo menos aquellos que han acumulado una mayor experiencia y se encuentran en zonas geográficas clave; asimismo, es necesaria la asignación de mayores recursos para ampliar su oferta.
- Por otra parte, en el Perú hace falta el reconocimiento e impulso a diversas formas de Educación Superior. En esta línea es necesario el desarrollo e interculturalización de los IST's que constituyen una oferta poco explorada, pero que en cogestión con las organizaciones indígenas podrían desarrollarse eficientemente a lo largo del país, en función de los requerimientos de las poblaciones indígenas, y pueden ser financiados incluso a través de recursos provenientes del canon o regalías que en muchos casos no se utilizan en su totalidad en cada período.
- Respecto a la educación universitaria, como señala Burga (2008), la creación de universidades indígenas para garantizar su acceso a este nivel se ha propuesto como un camino de solución, teniendo en cuenta los resultados que vienen obteniendo estas instituciones en otros países de la región. Sin embargo, en el Perú no todos concuerdan con esta propuesta; por ejemplo, la ANR la considera una «solución engañosa» que ante la falta de presupuesto estatal solo conllevaría a una mayor mediocridad en el sistema universitario peruano. Lamentablemente, esto se ha evidenciado en lo referido a la creación improvisada de la UNIA; sin embargo, creemos que son necesarias instituciones universitarias que respondan a criterios interculturales y que promuevan la formación de profesionales comprometidos con los intereses y expectativas de desarrollo de los pueblos indígenas.
- Para encaminarnos hacia esos objetivos resultará necesario que se tenga en cuenta que en el Perú la realidad de los grupos étnicos es diversa. Ante ello, tal vez se hace necesario adoptar estrategias diferenciadas en cada caso. Para los amazónicos, la conversión de la UNIA en Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía, posibilitando una real participación de las organizaciones representativas indígenas desde sus procesos de rediseño, y que posteriormente impliquen una cogestión efectiva en la toma de decisiones sobre el currículo, la gestión pedagógica e institucional, entre otros aspectos cruciales. Para esto es además necesario que el Estado otorgue los recursos necesarios y un régimen especial a la UNIA, de modo tal que su orientación no pueda ser frenada por trabas de carácter administrativo o de otra índole.
- Por otra parte, sería importante que la reestructurada Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía, a través de una gestión descentralizada, pueda incorporar al FORMABIAP como Facultad de Educación, dada toda la experiencia ganada y los valiosos recursos humanos existentes en este programa.

También la experiencia de formación de enfermeros interculturales de la Amazonía puede extenderse a formar parte de la Facultad de Salud Indígena Intercultural; estas incorporaciones deberían, además, ser completas, e incluir al personal docente y administrativo en su totalidad. Ambas experiencias, por otro lado, tienen la particularidad de haber sido desarrolladas por AIDSESEP, razón por la cual esta institución debería jugar un rol vital en la co-gestión de la nueva Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía.

- Para la zona andina y la costa, la implementación de estrategias que posibiliten la interculturalización de las universidades que ya existen para la formación de profesionales con un perfil diferente es una opción más viable frente a la creación de nuevas universidades indígenas o interculturales. En esta línea, un primer paso es el de intensificar las políticas compensatorias y los programas de acción afirmativa en favor de los estudiantes indígenas y afrodescendientes. Este aspecto debe estar debidamente institucionalizado en las universidades y presupuestado para que pueda realizarse de manera adecuada y permanente.
- El eje articulador de interculturalización de las universidades podría ser un centro de investigación sobre lengua y cultura, con fuerte presencia en las diversas facultades de la universidad, y que tenga además el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado.
- Así, nuestra aspiración en términos de inclusión en Educación Superior debe apuntar a que la universidad constituya no solo un espacio del reconocimiento y procesamiento de la interculturalidad de hecho, sino el espacio de forja del ejercicio práctico de la interculturalidad como proyecto. Un espacio permanente y privilegiado de elaboración de propuestas que permitan operativizar las teorías de la interculturalidad a través de estrategias que demuestren la valía de sus bondades y que posibiliten la apropiación por la sociedad en general. «Como lo es, en principio, para la cultura occidental, la universidad tendría que ser el taller de elaboración, transmisión y recreación de las diversas culturas y formas de vida que pueblan el Perú» (José Ignacio López Soria, 2010).

Referencias Bibliográficas

- Abanto, Alicia (2011). «Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Supervisión de la Defensoría del Pueblo». *Revista Políticas Educativas*, 76: 17-20 (Asociación Educativa Tarea, Lima).
- Acuerdo Nacional: «Compromiso político, social y económico de corto plazo (2004)». Disponible en: www.acuerdonacional.gov.pe
- AIDSESEP y otros (2010). «Pronunciamiento: Los pueblos indígenas y su derecho a una Educación Intercultural Bilingüe». Publicado en el diario *Perú 21* el 30/09/2010.

- Burga, Manuel (2006). «Solos en Lima». En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 303-308.
- _____ (2008). «A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005». Revista *ISEES*, 3. *Experiencias de inclusión al medio universitario*. Lima: Fundación Equitas - Centro Bartolomé de las Casas, págs.: 106-118.
- CEPAL-CELADE (2010). *Perú: Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas*.
- Chirinos, A. y Martha Zegarra (2004). «Educación indígena en el Perú». Lima: UNESCO-IESALC. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/peru/Educ.indig.enPeru.pdf>
- Chiroque, Sigfredo (2010). «Perú: Agonía de los ISP's y Educación Intercultural Bilingüe». Artículo publicado en <http://schiroque.blogspot.com/>, 8/02/2010.
- _____ (2010). «Perú: “Baguazo” y Educación Intercultural Bilingüe». Artículo publicado en <http://schiroque.blogspot.com/>, 24/05/2010.
- Chiroque, Sigfredo y Alfredo Rodríguez (2008). «El movimiento indígena amazónico construye su “derecho” a la educación en la formación magisterial». En Pablo Gentili e Ingrid Sverdlík (comp.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, págs.: 13-76.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Informe final. Tomos I y IX. Disponible en: www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php
- Constitución Política del Perú (1993).
- Defensoría del Pueblo - Programa de Pueblos Indígenas (2009). «La formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe: Balance y perspectivas». Lima: DP-PPI.
- Díaz, Juan José (2009). «Educación Superior en el Perú: Tendencias de la demanda y la oferta». En Martín Benavides (editor), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, págs.: 83-130.
- Espinoza de Rivero, Óscar (2008). «Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la Educación Superior en el Perú». Revista *ISEES*, 2, *Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú*. Lima: Fundación Equitas, págs.: 87-118.
- Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos (2010). «Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico». Documento de la Mesa de Trabajo N° 4.
- Ley General de Educación (2003). Publicado en www.elcomerciope.com.pe el 30/07/03.
- López, Luis Enrique y Guido Machaca (2008). «Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad». Revista *ISEES*, 2, *Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú*. Lima: Fundación Equitas, págs.: 13-64.
- López Soria, José Ignacio (2006). «Universidad y reconciliación con la diversidad cultural». En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 174-189.

- Mesa de Diálogo y Concertación para las Comunidades Nativas (2001). «Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios». Lima: Comisión Especial Multisectorial para las Comunidades Nativas-PCM.
- Montoya, Rodrigo (2005). *Elogio de la Antropología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales e Instituto Nacional de Cultura.
- _____ (2008). «Ausencia de culturas indígenas en la Educación Superior peruana». *Revista ISEES*, 2, *Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú*. Lima: Fundación Equitas, págs.: 119-134.
- _____ (2010). «Perú: La educación peruana está perdiendo el rumbo. Carta a las maestras y maestros interculturales y bilingües». Artículo publicado en www.servindi.org el 31/01/2010.
- Rodríguez, Raúl y otros (2009). «Formación de enfermeros técnicos en salud intercultural: Una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana, el Estado y un instituto tecnológico (Perú)». En Daniel Mato (coordinador), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=469&fabrik=10&rowid=84&tableid=10&lang=es
- Rossemond, Firmin (2009). «Multiculturalismo peruano e invisibilización del pueblo afroperuano». Artículo publicado en www.cimarrones-peru.org el 29/04/2009.
- Sanborn, Cynthia A. y Alonso Arrieta (2010). *Universidad y Acción Afirmativa: Balance y Preguntas*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Tejada, Luis (2005). *Los estudiantes amazónicos de la UNMSM*. Lima: Fondo Editorial UNMSM-Oficina Técnica del Estudiante.
- _____ (2006). «Los estudiantes indígenas amazónicos, la universidad y el desarrollo nacional. (El caso de la UNMSM)». En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 114-157.
- Tocón Armas, Carmen y Margarita Petrerá (2002). *La población afrodescendiente: Perú y Bolivia. Una mirada comparativa*. Monografía presentada en el curso de doctorado en Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima.
- Trapnell, Lucy (2008). «La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía peruana». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es
- Trivelli, Carolina (2008). *La persistente desigualdad entre indígenas y no indígenas en América Latina*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Tulumba, Luis y otros (2008). *Educación secundaria en comunidades indígenas: Una realidad que duele y espera*. Iquitos: AIDSESP-FORMABIAP.

- UNICEF (2010). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Fichas Nacionales: Perú.
- UNICEF-INEI (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: UNICEF-INEI.
- Valdivia, Silvia (2009). «Las capacidades de la universidad peruana para favorecer la integración de la diversidad cultural». Revista *ISEES*, 5, *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Lima: Fundación Equitas.
- Villasante, Marco (2008). «Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco». Revista *ISEES*, 3, *Experiencias de inclusión al medio universitario*. Lima: Fundación Equitas - Centro Bartolomé de las Casas, págs.: 46-68.
- Zapata, Antonio (2006). «La interculturalidad en la Educación Superior peruana durante el siglo XX. En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 126-143.