

EXCLUSIÓN Y ETNICIDAD, TEMAS Y DEBATES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Narda Henríquez
Profesora Principal, Universidad Católica del Perú
Ponencia presentada en LASA 2012*

Esta ponencia se refiere a los temas y debates que han surgido como parte de un contexto global en el que se acentuó la exclusión, pero a la vez los referentes de identidad con fundamento étnico se reafirman con diverso grado de reconocimiento en varios países de región. Examinaremos, de modo general, algunos de los debates sobre etnicidad e interculturalidad en relación a la educación superior en el Perú a partir de experiencias en la Universidad de San Marcos en Lima y el Programa de Formación de Maestros Bilingües en Iquitos. Estos temas merecen un análisis más profundo que permita colocar el panorama complejo del papel de la educación como parte de proyectos político-culturales, analizar las desigualdades en la oferta educativa y el deterioro de las universidades públicas, el impacto de la globalización en las universidades públicas y privadas, en contraste con las altas expectativas y necesidades de la población, sobretodo de aquellos ubicados en el “núcleo duro de exclusión”, donde convergen pobreza, género, etnicidad.

I. De la construcción del otro a la construcción del nosotros y el papel de la educación

Desde mitad del siglo pasado, tanto a nivel de la academia como de los movimientos sociales se explicita una crítica al conocimiento ilustrado. La crítica al conocimiento androcéntrico desde el feminismo, y al eurocentrismo desde los estudios poscoloniales, de la subalternidad, la colonialidad del poder. Anclados en circuitos académicos nacionales e internacionales, sin embargo, el cuestionamiento no atañe solo a las élites sino que forman parte de los debates y desafíos a enfrentar respecto de cómo pensamos nuestras sociedades y de cómo nos pensamos a nosotros mismos.

Para este texto interesa las relaciones entre el modo de producción del conocimiento y del modo de construcción del “Otro”, inferiorizado, racializado, así como, el papel de la educación superior en la formación de “masas críticas” a nivel de la sociedad.

El modo de producción del conocimiento conlleva la necesidad de explicitar quién es el “yo cognoscente”¹ pero también desde dónde se produce el conocimiento, quién tiene el poder de nombrar, clasificar y así subordinar². Se trata de explicitar el locus desde dónde se enuncia, hablamos, pero también en

¹ El yo cognoscente según Elias es un varón adulto que no sabe llorar.

² Boaventura Dos Santos, y los intelectuales del Foro Social Mundial representan activamente esta perspectiva

qué y para qué circuitos estamos hablando. Todo esto resulta en un desafío a los intelectuales, académicos y políticos en una interpelación lentamente asimilada. Pero también es un desafío respecto de la recuperación de las trayectorias y parámetros de resistencia cultural, local o global. En este proceso, la reflexión académica ha ido en paralelo, y, a veces ha sido sobrepasada por la agencia y acción de los sujetos colectivos.

Lo que proponemos es que los procesos de interpelación al conocimiento también se originan entre los circuitos periféricos, marginales, desde la subalternidad, que no siempre son visibles en el espacio público nacional y pueden ser procesos de larga duración.

Este texto nos remite al papel de la educación superior en relación a la incorporación de las poblaciones indígenas y las implicancias de las propuestas de educación intercultural. Así, a pesar de la dispersión y debilidad, estas iniciativas conllevan elementos claves en los procesos de afirmación de los sujetos sociales y de la reflexividad sobre sí mismos que aquí queremos examinar.

Desde el feminismo se produce una ruptura epistemológica al valorar la experiencia como fuente de conocimiento y colocar temas y debates respecto del cuerpo y la sexualidad, las diferencias de género y la vida cotidiana, trayectorias con diverso impacto nacional pero con rutas semejantes en A. Latina. En cambio, en el caso de las poblaciones indígenas si bien los temas y debates que plantean surgen de la necesidad de valorar sus propios saberes y modos de vida, y por lo tanto también de las diferencias culturales, las rutas seguidas por estas poblaciones en nuestros países y al interior de ellas es heterogénea, y se manifiesta tanto en el campo de las movilizaciones como en sus estrategias, como veremos a continuación.

En términos generales para las mujeres ha sido necesario encontrar espacios de reflexividad, “el cuarto propio”, pero luego han buscado permear las instituciones, el sentido común y promover la transversalidad de la perspectiva de género. Mientras que las mujeres son parte de todas las colectividades humanas, las poblaciones indígenas en su proceso de afirmación deben diferenciarse de otras colectividades. Las mujeres se inscriben en la ruta universal de los derechos ciudadanos en tanto individuos, la afirmación de las poblaciones indígenas en las rutas particulares de las sociedades nacionales. Y sin embargo, estas rutas se interseccionan y retroalimentan.

De este modo las dicotomías de la modernidad occidental estallan, la contraposición del derecho individual y derecho colectivo, entre igualdad y diferencia. Los derechos humanos se vuelven parte central del discurso, son reelaborados y reapropiados³ como principios organizadores o como estrategias prácticas.

³ Ver CLADEM (2010) sobre localización de los derechos...

La cuestión indígena posiciona en el centro del debate el papel de la etnicidad, el racismo y la interculturalidad pero estos debates se resignifican cuando emerge un sujeto social que los enarbola. A lo largo de siglos, las poblaciones indígenas fueron objeto de políticas asimilacionistas o de integración subordinada. En ese contexto la educación sigue siendo un mito y una meta distante, y aún cuando se logra llegar a niveles superiores de educación ello no evita la discriminación y desprecio que enfrentan.

Por ello, entre las poblaciones indígenas se requiere no sólo una autoafirmación individual sino y sobretodo colectiva., la valoración de sí mismos y el reconocimiento de los otros.

Si bien en las sociedades latinoamericanas la educación es valorada como mecanismo de movilidad social y de progreso, no necesariamente recibe el apoyo correspondiente de los Estados.

Proponemos también que estas interpelaciones al conocimiento están vinculadas a la construcción del “otro”. El individuo de la modernidad, el sujeto racional ha sido un sujeto autoreferido, que ignora o rechaza al otro diferente. Y sin embargo, la otra cara de la medalla de la construcción del sujeto moderno es la construcción del “otro”. En los últimos años se han producido algunos giros fundamentales en la construcción de los sujetos contemporáneos, recuperando su mundo subjetivo en tanto que el otro se hace visible en su pluralidad. Los “otros” toman la palabra no solo en su interlocución con los estados nacionales sino en su propio proceso de construcción del “nosotros comunal” en la afirmación de sus sentidos de pertenencia local.

A diferencia de la republica de los Estados modernos, el nosotros no privilegia la comunidad política sino la comunidad cultural y puede o no enarbolar un proyecto político nacional. Los referentes y marcadores de etnicidad juegan aquí un papel clave, afirmando o reelaborándolos.

En el Perú las mayorías indígenas quechuas y aymaras, fueron convertidas en minorías⁴, ignoradas por las élites y los Estados. Y, sin embargo, la cuestión indígena ha estado siempre presente en el pensamiento social peruano, los indigenistas de los 20, los debates sobre el mundo andino en los setenta y hoy sobre las poblaciones amazónicas indígenas. Aún así en el siglo XX, los referentes de clase tuvieron mayor peso explicativo en la sociedad peruana que los referentes de etnicidad.

A pesar de la ambigüedad conceptual del término etnicidad, nos resulta útil para abordar el universo que abarca desde lo indígena andino hasta lo indígena amazónico⁵. Es necesario advertir que la afirmación de un sujeto social indígena en el Perú del siglo XXI se vincula con la experiencia organizativa y movilizadora de las poblaciones indígenas de la Amazonía principalmente.

⁴ Al respecto ha escrito Nelson Manrique

⁵ Ver Henriquez (2009)

Qué facilita o dificulta este proceso es lo que depende de cada caso, hay tendencias generales pero también particularidades (conciencia de derechos a nivel internacional, redes transnacionales, nuevos actores locales en el uso del territorio), un campo vasto de problemas que no podemos aquí abordar en profundidad.

El proceso de reflexión académica ha ido en paralelo y a veces ha sido sobrepasado por la agencia y acción de los sujetos colectivos, vía variadas estrategias y repertorios. Al respecto, Calderón (1995: 108) ha anotado que los movimientos de mujeres y los de indígenas son medulares para la región, en la medida en que se desenvuelven en un ámbito en que está en cuestión una nueva forma de “hacer política y una nueva forma de sociabilidad”, de relacionar las prácticas cotidianas con la política institucional. Alvarez afirma que los movimientos sociales tendrían que ser entendidos como “agentes de producción cultural y, por consiguiente, de saberes y poderes potencialmente contrahegemónicos” (Alvarez, 2009: 28-31).

La movilización indígena en efecto, en varios países de la región ha repercutido en a) manifestaciones radicales, reformas de estado y proyectos políticos, en otros casos esta movilización ha sido b) “discreta”, difusa y fragmentada. Este es el caso de la sociedad peruana, la desindigenización, la migración y el mestizaje constituyen realidades que afectan tanto el campo como la ciudad. A la vez, en las últimas décadas, han surgido núcleos con importantes iniciativas de autovaloración cultural, a nivel organizativo y en el campo pedagógico y educativo. Hoy la asimilación progresiva y clientelar subsiste al lado de la movilización por derechos y la defensa de los recursos naturales.

En los últimos años en el Perú la cuestión indígena cobra nuevas dimensiones, el conflicto de Bagua (2009) tiene que ser considerado como un hito clave respecto de a) la toma de conciencia nacional sobre los problemas ambientales, b) dicho conflicto muestra también el repliegue del estado respecto de la regulación de la explotación de recursos naturales de las transnacionales. c) visibiliza a las poblaciones indígenas amazónicas como sujetos de derechos que reivindican su derecho a la consulta y al territorio y d) las poblaciones indígenas se proyectan como sujetos políticos y culturales suscitando efectos multiplicadores entre otros grupos indígenas.

Entre las poblaciones quechuas y aymaras el proceso es diferente. Los gremios campesinos se debilitaron y los núcleos de colectivos autodenominados indígenas no lograron legitimidad. Es sólo con las crecientes inversiones mineras y los conflictos socioambientales que en algunas zonas las organizaciones vienen cambiando de denominación, dejan de ser campesinas y se vuelven “indígenas”. Sin embargo, en la mayor parte de las zonas andinas, no hay autoidentificación indígena. Aún en aquellas donde hay distancia geográfica, mayores niveles de pobreza, mayor proporción de analfabetismo entre las mujeres.

En efecto, como señala Monroe (2004: 9) *“La experiencia cotidiana de la alteridad cultural y de la dominación no ha producido autoidentificaciones indígenas en la Sierra sur del país en las últimas décadas, a contracorriente de los procesos históricos de los países andinos vecinos (Colombia) y de la Amazonía”*, esto ha sido constatado también por otros autores⁶, lo cual no quiere decir que alteridad y dominación no existan sino que se “organizan en procesos históricos peculiares”.

La dominación en estos espacios consiste en a) la “invisibilización de las identidades culturales indígenas a nivel del poder, pero también b) en esfera política y performativa, en c) sus estrategias de negociación y adecuación corresponden a la lógica dominante. Como agrega Monroe en los procesos de modernización (re) construida desde la periferia “el campesinado indígena se adscribe de manera compulsiva a los formatos culturales que la modernización impone.” (sub nuestro) el mercado, la gestión. Y afirma que se requieren ciudadanías diferenciadas para la “democracia intercultural” es necesario “construir ciudadanías diferenciadas, que incorporen la alteridad cultural y superen la adscripción compulsiva a meros formatos externos..”.

En medio de la heterogeneidad de nuestras sociedades, en muchos países los referentes de identidad indígenas así como la interculturalidad han recobrado renovada fuerza. Si bien la interculturalidad se remonta a encuentros entre culturas en el pasado, y es parte de la crítica al colonialismo cultural, hay consenso en que se activa “con los fenómenos contemporáneos de la globalización”, cuando se debilitan los Estados-nación, se diluyen las fronteras geográficas, culturales y de comunicación y salen a la luz los conflictos subyacentes (hasta hace poco encubiertos) derivados del encuentro desigual entre culturas (Parker 2007 citado en Cuvi 2011: 258). Cuvi afirma que esta fuerza se deriva de que “ya no es posible ocultar” el hecho de que vivimos en sociedades multiculturales bajo “relaciones interculturales jerárquicas, asimétricas e inequitativas”.

La interculturalidad alude a las formas de relacionamiento entre culturas, supone tensiones e identidades en conflictos, por tanto es considerada también proceso, problema⁷ y proyecto⁸. Para efectos de este texto, la interculturalidad es una aspiración pero también un enfoque y una forma de relacionamiento que se expresa en la práctica social.

Cuvi (2011:260) señala que las reflexiones sobre la interculturalidad están asociadas con los pueblos indígenas de A. Latina porque “quienes primero se apropiaron políticamente de este concepto fueron los movimientos indígenas de Ecuador, Bolivia y Guatemala”

⁶ Degregori 1999, OPajuelo 2003,

⁷ Parker (2007:55 citado en Cuvi 258

⁸ Ver Ansión

Las políticas educativas en el Perú han sido excluyente y discriminadoras. Los avances en la educación peruana se manifiestan en la cobertura mas no en la calidad, a pesar de ello la educación ha sido una vía para el aprendizaje de derechos, una promesa no una garantía de su ejercicio. En el caso de las mujeres los avances han sido sustantivos, pero el analfabetismo y la deserción femenina sigue siendo alta y en el caso de las poblaciones indígenas el analfabetismo esconde el peso de las lenguas nativas.

Según datos oficiales⁹ en 1993 la tasa de analfabetismo en población indígena amazónica de 15 años a más era 33%, lo que representaba 3 veces el porcentaje a nivel nacional. Respecto de la educación superior también observamos una gran desigualdad que afecta a las poblaciones rurales y a las poblaciones indígenas. Para ello basta recordar algunos datos¹⁰. El 84,1% de la población peruana tiene como lengua materna o la lengua con la que aprendió a hablar es castellano. El quechua ocupa el segundo lugar con 13,1%; luego Aymara con 1,71%, Ashaninka con 0,26%, otras lenguas nativas con 0,67%. Respecto del acceso a algún nivel de educación superior, los estudiantes identificados con el quechua como lengua materna, representan el 8,42% del total de la población quechua; 10,85% de Aymara; 2,75% de Ashaninka; 5,36% de otras lenguas nativas; 25,62% de castellano; Si separamos los datos por área rural o urbana, vemos que el 95,73% del total de personas con algún nivel de educación superior son de zonas urbanas

Si bien hay disposiciones gubernamentales¹¹ desde mediados del siglo pasado vinculadas con lo que hoy consideramos educación intercultural éstas han sido dispersas y ha avanzado poco y menos aún a nivel de la educación superior.

Cuvi señala que las propuestas interculturales en el campo de la educación desde la sociedad civil tiene en efecto una larga historia. Sebastián Granda, (citado en Cuvi 2010: 260) afirma que el concepto ingresó a través de la propuesta de educación intercultural bilingüe impulsada por el movimiento indígena. El mismo especialista agrega que “pensarla solo para indígenas fue el mecanismo de empoderamiento que les permitió continuar luchando por sus territorios y recursos ancestrales pero que tales luchas no tuvieron una connotación ambiental”. Granda¹² habla también de la necesidad de “una interculturalidad para todos y en todo”. Por otro lado, este tipo de iniciativas favorecen los vínculos entre los movimientos indígenas con algunas organizaciones europeas de cooperación técnica /Cuvi Sanchez y Poats 2010)-

Por ultimo en las sociedades contemporáneas no se puede dejar de tomar en cuenta el contexto de globalización, los cambios tecnológicos y los marcos

⁹ Datos del censo de 1993 citados en MINSa 2003: 40-45)

¹⁰ Datos del INEI y del Ministerio de Educación

¹¹ Ver al respecto Ruiz Bravo et al, anexo

¹² Cuvi cita los términos de una entrevista a Granda, quien es sociólogo ecuatoriano qu dirigió la Maestría de Educación Intercultural en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (en Cuvi Sanchez y Poats 2010: 272)

jurídicos internacionales. Stromquist (2002: 167) señala entre los aspectos positivos de la globalización, a nivel de la educación, la expansión de la educación superior y la mayor flexibilidad de los sistemas para proveer conocimiento y destrezas vinculadas a necesidades productivas, así como la creciente circulación de ideas que hacen accesible la tecnología y la ciencia, Entre los aspectos negativos de la globalización señala “la tendencia a reducir lo que se considera conocimiento que vale la pena aprender, la debilidad de la percepción de la educación como un bien público y el crecimiento de los intereses empresariales preocupados por las ganancias y el conocimiento específico en lugar de orientación humanista para apreciar el mundo que nos rodea. (trad. Nuestra). Ella agrega que hay diversos mecanismos de resistencia, pero que “rara vez se expresa en cambios educativos” y que “mas bien se orientan a cuestiones vinculadas a medio ambiente, democracia, trabajo y los asuntos de exclusión en general de grupos indígenas y mujeres. Stromquist (168-169) señala que la mayor resistencia a la globalización neoliberal la ofrecen los pueblos indígenas.

La ampliación de la educación ha favorecido la constitución de capacidades críticas. En el Perú de los setenta las mujeres emergen con voz propia, proponemos que ello se debe tanto a nuevas experiencias organizativas como a la ampliación de la educación universitaria, de manera específica el acceso a la profesionalización de las mujeres, lo que permitió contar con una masa crítica para pensarse a sí mismas e interpelar la política convencional como los procesos de producción de conocimiento.

Proponemos que la emergencia de las poblaciones indígenas de la Amazonía como sujeto social, está acompañado también por la constitución de una masa crítica que además de los esfuerzos organizativos, elabora propuestas educativas. Más allá del lento y deficiente proceso de ampliación de la educación que ocurre desde mediados del siglo XX, algunas familias indígenas logran enviar a sus hijos a institutos de educación superior principalmente maestros y enfermeros. Poco a poco la educación deja de ser sólo un medio de progreso individual y familiar para constituirse en parte de estrategias de afirmación de derechos de los pueblos indígenas. A pesar de las dificultades estas iniciativas merecen ser analizadas.

En el Perú, las poblaciones campesinas del mundo andino también tienen una alta valoración de la educación, sin embargo los gremios campesinos y las organizaciones quechuablantes no han promovido propuestas educativas sostenidas. Desde los ochenta en cambio, dirigentes indígenas y organizaciones de la Amazonía, han incorporado activamente por un lado, el acceso a la educación superior entre sus objetivos, y por otro, la puesta en marcha de propuestas educativas interculturales.

Los primeros maestros indígenas y los actuales constituyen una voz propia una masa crítica que forma parte de los procesos de autorreflexión indígena. Entre

ellos debemos destacar los maestros egresados de FORMABIAP que pasaremos a comentar.

II ¿Interculturalidad e inclusión en la educación superior?

En el Perú podemos decir que hay dos dinámicas, vinculadas con los programas de inclusión de poblaciones indígenas en las universidades e institutos de educación superior. Una primera vinculada con iniciativas para acceder a la universidad, a partir de propuestas de sectores de la sociedad civil y demandas de las poblaciones indígenas, vía sus *apus* o sus organizaciones. A ello se suma una tercera que es la iniciativa de formación de maestros bilingües en la Amazonía.

Mas allá de las disposiciones gubernamentales que abren la posibilidad de educación intercultural bilingüe los programas llevados a cabo en las universidades se vinculan con coyunturas de conflicto en que los pueblos indígenas de la Amazonía o de las zonas andinas son afectados, la guerra del Cenepa o el conflicto armado interno, es el caso del programa en la Universidad de San Marcos en 1999 y de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en 2006. Es necesario hacer notar que aún en el caso de San Marcos son poblaciones de la Amazonia cuyos *apus*, autoridades nativas, directamente contactan a las autoridades universitarias lo que da lugar al programa y no responde a iniciativas de poblaciones quechuas o aymaras. En el caso de la Universidad San Cristóbal de Huamanga el apoyo recibido vía el Programa Hatun Ñan permitió atender a jóvenes de zonas afectadas por la violencia.

Por otro lado, las pocas evaluaciones existentes muestran las dificultades de esos programas universitarios pero sobretodo la ausencia de proyecto pedagógico intercultural de la propia universidad o de políticas de acción afirmativa que de modo sistemático formen parte de estrategias integrales para hacer los programas sostenibles. Pero también muestran las dificultades de los propios estudiantes y el modo en que los referentes de identidad se reelaboran. La Universidad San Cristóbal de Huamanga por ejemplo tienen un 70% de población bilingüe que no se identifica como indígena¹³. Aquí abordaremos el caso de la Universidad de San Marcos y de los maestros bilingües en Loreto que nos permite remitirnos de modo más explícito al desafío de la interculturalidad y las expectativas de las poblaciones indígenas de la Amazonía.

Veremos las diferencias con FORMABIAP, el programa que se inicia en 1988 en la Amazonia y que surge de una evaluación de la deficiente educación recibida en las comunidades en primer lugar y de la necesidad de tener “sus propios maestros”.

¹³ Ver al respecto J.Gamarra 2010

A nivel gubernamental Ley General de Educación (2003) señala que la Educación Intercultural Bilingüe EIB tiene por objetivo

[Promover] 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 y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.

Una docente de la Universidad de la Cantuta que había participado del programa de inclusión de la Universidad de la Cantuta recuerda: *“Decían llegaron los Chaymantas...Al principio éramos bien poquitos, todos nos conocíamos. Ahora podría decirse que los estudiantes indígenas amazónicos, andinos y afrodescendientes son también Chaymantas. Somos los Chaymantas, somos del otro lado”.*(María E. Rosales citada en Tejada).

El caso de la universidad de San Marcos es una ilustración de los modos en que surge la demanda de las poblaciones indígenas pero también de las dificultades y resistencias institucionales y académicas. FORMABIAP ha logrado mantenerse por más de dos décadas, pero también ha encontrado la incompreensión de los gobiernos y la persistencia de políticas homogenizadoras

Luis Tejada ¹⁴ encuentra que entre las experiencias universitarias hay “programas de inclusión” y de “acción afirmativa o de discriminación positiva” y sitúa entre los primeros el de la Universidad San Antonio Abad del Cusco y el Programa *Hatun Ñan*; a Universidad Nacional Mayor de San Marcos con el programa “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos”; la Universidad La Cantuta, con estudiantes amazónicos, andinos y afrodescendientes; La Universidad Ruiz de Montoya, además de la Universidad Nacional de Ucayali en Pucallpa, la Universidad Nacional de Iquitos y la Universidad Agraria de la Selva en Tingo María. Entre los segundos están los institutos superiores, quienes, debido a la gran demanda, ofrecen fundamentalmente carreras docentes. Entre ellos se encuentran el Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinocha (ISPPY) de Pucallpa y el Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario en Puerto Maldonado y el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Padre Cayetano Ardanza en Iquitos, entre otros. En los últimos años también se ha puesto en marcha el programa *Hatun Ñan* en la Universidad San Cristóbal de Huamanga

Se trata de iniciativas que surgen desde 1998 y que corresponden a esfuerzos hechos desde la sociedad civil en coordinación con las Universidades nacionales; pero como estas últimas tienen escasos recursos, el apoyo se limita al ingreso a estas instituciones y en algunos casos a la alimentación y

¹⁴ El autor fue Jefe de la Oficina Técnica del Estudiante de la UNMSM, y participó en algunos de los balances y reformulaciones del programa destinada a aborígenes amazónicos., este texto se basa en esa información y en un estudio que le encargó la U. del Pacífico en el 2010.

alojamiento. Son las propias comunidades indígenas, organizadas o no las que vienen realizando convenios con las Universidades públicas y privadas e Institutos superiores.

Indígenas en San Marcos

En el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, los orígenes del programa están vinculados con atender a poblaciones que participaron en el conflicto con Ecuador en el Cenepa y el conflicto armado interno. En 1999 se crea la “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos”¹⁵ (MIAA) que tiene como objetivo:

“Para fomentar el desarrollo armónico e integral de la Amazonía, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos permitirá el ingreso directo de postulantes provenientes de las poblaciones aborígenes del país, hasta cubrir un porcentaje no superior al 2% de las vacantes de cada una de las diferentes Escuelas Académico profesionales. Igual criterio se aplicara a los Héroes del Cenepa, mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador, la lucha contra el terrorismo, y de sus hijos”¹⁶.

Manuel Paredes, Presidente de la Comisión Reorganizadora de la UNMSM, relata cómo fue contactado por algunos APUS de las comunidades amazónicas, asimismo que cuando se pone en marcha el MIAA “no había un proyecto al que teníamos que ajustarnos nosotros, sino que eso se fue formando, eso nació de la nada, para que poco a poco se organizase mejor. Así es como se ha realizado entre los años 98, 99 y 2000”¹⁷.

En efecto, el doctor Paredes recibió una carta de una comunidad asháninka, donde le dicen: “Los abajo firmantes, padres de familia de los alumnos de pueblos indígenas amazónicos, lo saludamos y queremos con la presente agradecerle por la oportunidad que su Universidad ha ofrecido a nuestro pueblo y queremos pedirle que la modalidad de ingreso a San Marcos se mantenga para los próximos años”¹⁸.

Después de la evaluación las autoridades informaron sobre 81 ingresantes por esta Modalidad, los que tenían las siguientes características: a) 51 eran hombres y 30 mujeres; b) solo 46 de ellos indicaron sus comunidades de origen, las que eran awajun (1), ashaninka (12), aguaruna (15), cocamilla (10), sipibo (3), quechua (3), huambisa (1) y machiguenga (1); c) estos ingresantes seguirían diversas especialidades desde abiólogica hasta administración,.

A pesar de que entre los requisitos había una carta de compromiso de retorno a la comunidad de origen; y de registro de su comunidad en el Padrón de

¹⁵ Resolución Rectoral N° 00115-CR-99, del 7 de enero de 1999

¹⁶ Archivo de la Oficina General de Admisión de la UNMSM.

¹⁷ Entrevista a Manuel Paredes realizada por Tejada. Op. Cit.

¹⁸ Carta de una comunidad Ashaninka, recepcionada el 12 de marzo de 1999. Archivo Oficina Central de Admisión.

Comunidades Nativas¹⁹, mas de la mitad de los ingresantes, venían de pueblos o ciudades y no precisamente de comunidades nativas. Asimismo Tejada anota que muy pocas de las carreras escogidas estaban relacionadas o escogidas en función de la realidad y necesidades de la amazonía, algunos consideraban que tenían derecho al haber nacido en la Amazonía aunque no pertenecían a grupos nativos. A ello se suma las quejas de los trabajadores en la universidad que según el testimonio de uno de los becados les decían que paguen. Un tercer problema es de carácter académico e intercultural, en los testimonios recogidos se encuentran serias dificultades de aprendizaje, lo que iba de la mano con la incomprensión y hasta maltrato de algunos profesores. Sobre esto, el testimonio de Euclides Espejo relata:

“Lo primero que dicen es: ‘Se supone que ustedes han venido preparados; si es que no han venido preparados no es mi problema’. La mayoría dicen eso, pero también hay profesores que apoyan en ese sentido.... Aun profesor lo escuche decir: San Marcos antes traía a los jóvenes de otros países, y ahora trae jóvenes de la selva que no sirven de nada’. Este tipo de comentarios es de discriminación”.

En el 2003 frente a los problemas señalados, se plantea una reforma con una orientación “Intercultural” y participación de estudiantes. Así, se adopta un mecanismo pre univesitario para apoyar la formación de los jóvenes seleccionados en las comunidades. En la propuesta participan diversas instituciones incluso AIDSESP. A pesar de ello, el 2006 son solo 9 los que logran ingresar . Posteriormente. hubieron problemas en el financiamiento y la gestión, ni los organismos estudiantes que promovieron la reforma ni los representantes de las organizaciones indígenas participaron de la gestión del programa. Finalmente, se desactivó sin la firma de convenios.

Además de los problemas antes señalados se suman dos que revisten particular importancia:

- a. la resistencia al retorno y la no previsión de qué hacer si regresan por parte de la propia comunidad.
- b. La resistencia al cambio al interior de la universidad y la discontinuidad debido al cambio de autoridades²⁰ que estaban a favor de la interculturalidad.

Según Tejada, la UNMSM no dio los pasos necesarios para impulsar la educación intercultural y el MIAA se desactivó. Al final, la formación académica en la UNMSM no cambió su perspectiva mono-cultural. Sus currícula no contemplan las necesidades de los pueblos y regiones, ni la diversidad social y

¹⁹ Oficio N° 140-AI-OGA-99. Oficio de Luis Montoya Ortega, asesor del Área de Inscripción de la OCA, a Juan Espinoza Blanco, Presidente de la Oficina General de Admisión. San Borja, 31 de mayo de 1990. También **Catálogo Universitario y Prospecto de Admisión 2010.II**. Pág. 74-75.

²⁰ El Rector Burga apoyó al MIAA, pero en mayo del 2006 ingresa un nuevo Rector, quien no solo desconocía el proyecto, sino además no mostró interés en apoyarlo.

cultural del país; es decir, no se ha acondicionado ni comprometido realísimamente con la interculturalidad y el desarrollo sostenido de sus pueblos.

Lo ocurrido en San Marcos nos hace evocar las dificultades de los estudiantes indígenas en la Universidad de la Amazonía Peruana UNAP, frente a las dificultades de hospedaje y alimentación se organizan como jóvenes indígenas para apoyarse mutuamente.

Valorando los saberes, indígenas enseñando indígenas

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, FORMABIAP se inicia en 1988, cuando los dirigentes de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, AIDSESP, la central de organizaciones de pueblos indígenas, evalúan que es necesario tener una formación bilingüe propia. Entonces, se hace en convenio con el Ministerio de Educación, a través de la dirección regional de educación de Loreto, y el Instituto Superior Pedagógico de Loreto. Con más de veinte años de funcionamiento, el FORMABIAP es un programa innovador en la región, gestionado por la organización indígena y por el Estado, a través del Instituto Superior Pedagógico Público Loreto, con sede en Iquitos, que logra aportes de la cooperación internacional y cuenta con sus propias instalaciones.

FORMABIAP ofrece dos cursos técnicos: formación de maestros bilingües de primaria y formación en educación inicial intercultural; además de ofrecer diversos cursos como parte de la estrategia de formación continua a docentes indígenas y complementación académica.

La trayectoria organizativa de pueblos indígenas²¹ data de los sesenta con esfuerzos locales que luego avanzarán en coordinación y centralización. El año 1979 se formó la Coordinadora de Comunidades Nativas de la Selva Peruana (COCONASEP) que al año siguiente se denominará AIDSESP. Las organizaciones de pueblos indígenas lograron en esas décadas dar concreción a algunas de sus propuestas. Entre ellas debemos destacar el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana-FORMABIAP, vinculado con la valoración de saberes propios, el tema del territorio y los recursos naturales. El nuevo contexto abierto por el Convenio 169 de la OIT ratificado por el Perú en 1993 y que se encuentra vigente, sobre el derecho a consulta a los pueblos indígenas actuó a favor.

La creación de FORMABIAP, se fundamenta en el reconocimiento de que la formación escolar en las comunidades es deficiente, por ello necesitaban profesores calificados. A ello se suma la necesidad de que la currícula incluya conocimientos propios de los pueblos indígenas cubriendo además la currícula oficial. Se trata de formar maestros de sus propias comunidades, en un sistema mixto, parte presencial y parte en sus comunidades, para que los primeros años de educación primaria sea en lengua materna y que vaya pasando poco a poco al castellano; es una propuesta que prepara la educación para su propio idioma

²¹ Entre los sesenta y los setenta, los pueblos asháninkas y amueshas de la selva central y aguarunas (awajú) del Alto Marañón, "iniciaron el movimiento federativo nacional para conformar organizaciones de tercer y cuarto nivel" (Revista de AIDSESP; 2003:12)

y prepara para las transiciones pedagógicas que se requieran.

Never Tuesta²² del pueblo Awajun, es desde el inicio del programa en 1988, el representante de AIDSESP²³, en la gestión del Programa. En contraste con las expectativas que en los años cincuenta, sus padres tenían respecto de la educación como “vía al desarrollo” de sus pueblos, las organizaciones indígenas cuestionan el papel de la educación formal. Si bien reconoce que para algunos la educación abría oportunidades en general, la realidad de los pueblos indígenas no cambiaba. Asimismo cuestiona la orientación de la educación formal recibida, pues en realidad la “profesionalización” cuando se lograba era una vía individual pero no revertía en los pueblos. Al respecto N. Tuesta señala: *“A partir del año 1982 empezamos a cuestionar, a través de las organizaciones, que este sueño (del desarrollo) no se hacía realidad, al contrario se estaba deteriorando nuestra lengua, nuestra cultura y al final nuestros jóvenes no estaban aptos ni para desenvolverse en su medio ni en la sociedad nacional, prácticamente estábamos siendo unos inútiles. De allí viene el cuestionamiento del tipo de educación (...) una de las primeras cosas que se planteó en ese momento fue formemos nuestros propios profesores.”*

La iniciativa de poner en marcha acciones al respecto corresponde a las organizaciones afiliadas a AIDSESP en esa época²⁴,. Desde 1985 se otorgan becas para “formar a nuestros propios profesionales”, entre 86-87 se trabaja con un grupo de investigadores y profesionales residentes en Loreto²⁵, preocupados por “formar profesores indígenas” que vuelvan a trabajar en sus respectivos pueblos. Esta es la base de una alianza que se concreta en una investigación con participación de AIDSESP cuyos resultados se tienen en el año 88. Entre otros hallazgos se constata que: “.. un niño que termina primaria tiene el nivel de segundo grado”, asimismo que la calidad de los maestros es deficiente. Estos resultados se presentan al Ministerio de Educación y estando de Ministra la señora Cabanillas aprobaron y autorizaron la especialidad de traductora bilingüe en el Pedagógico.

Un pronunciamiento de especialistas señala que según la información oficial del 2008, los déficits continúan, y “que los pueblos indígenas reciben la peor educación del Perú”. Los resultados de la Evaluación Censal del 2008, del Ministerio de Educación, a escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) reiteran esta dramática realidad: Sólo entre el 2% y el 6% de estudiantes desarrollan capacidades lectoras esperadas en su lengua originaria. En las escuelas Awajún y Shipibo, entre el 2,2 % y 3,1%, logran desarrollar las capacidades lectoras en castellano.

Asimismo, reforzando este círculo vicioso, los pueblos indígenas no cuentan con suficientes docentes bilingües formados para ello. Al respecto, según fuentes

²² Entrevista personal, Iquitos 2010

²³ El programa cuenta con dos directores, un representante de AIDSESP y otro del Instituto Superior Pedagógico.

²⁴ La Federación de Comunidades Nativas de Ucayali, la CECONCEC de la Selva Central entre otras.

²⁵ Se trata de antropólogos y maestros como Lucy Trapnell y Moisés Rengifo.

recientes²⁶, la Defensoría del Pueblo y el INEI anotan con precisión que :El 46% de docentes de escuelas de EIB no tienen formación en EIB. El 59.5% de docentes de las Comunidades Indígenas de la Amazonía son hispanohablantes o hablan una lengua indígena distinta de la zona.

Trapnell y Zavala²⁷ afirman que “...los funcionarios del MED muestran que desconocen la existencia de pueblos con diferentes lenguas, visiones del mundo y conocimientos, y lo que esta diversidad implica en la tarea educativa”. Por ello, las escuelas bilingües representan poco más de 10% en el ámbito nacional, aun cuando en el Perú habitan 4.045.713 millones de indígenas, de los cuales 83% son hablantes de quechua,11% hablantes de aimara y 6% pertenecen a otras comunidades lingüísticas que tienen el castellano como segunda lengua (INEI 2007).

Asimismo, según datos disponibles²⁸ apenas 9 de los 119 Institutos Pedagógicos Superiores (ISPs) ofrecen formación en EIB, señalando que hay una demanda potencial de maestros indígenas y que existen muchos pueblos que no tienen un maestro que pueda enseñar en lengua materna a sus niños.

Los primeros años FORMABIAP se dedicó a formar maestros bilingües del nivel primario, adaptando el programa regular de educación del Pedagógico, la duración de los estudios es de cinco años. Luego, al constataron que había un buen número de docentes que no habían hechos estudios pedagógicos (en servicio, no titulados), muchos de los que trabajaban en educación secundaria, pusieron en marcha una segunda línea de trabajo en 1995 denominada de “profesionalización”. Esto representó también una ampliación de la cobertura²⁹ destinados a profesores en servicio y no titulados. Estos años se cierra este programa debido a problemas financieros, puesto que FORMABIAP tiene que buscar cubrir los recursos pedagógicos y de mantenimiento de estudiantes durante el período de estudios. Por ello si mantienen la “profesionalización”, los postulantes tendrían que pagar.

Los que ingresan siguen dos modalidades, el ciclo presencial que se hace en Iquitos y después el ciclo no presencial que los jóvenes lo hacen en sus comunidades sobre todo para conocer más su lengua, su cultura y para ir volcándose en su trabajo como docente. Además, desde el segundo ciclo los jóvenes estudiantes van entrando a clases de otros profesores egresados del mismo FORMABIAP para ganar experiencia y, entre el séptimo y octavo ciclo realizan sus clases y así hacen prácticas profesionales hasta egresar.

Durante los primeros años del programa, se elaboraron materiales en los que incorporan a los estudiantes y egresados. En el año 1994 salieron las primeras promociones y los maestros de FORMABIAP se encargaron de acompañar a

²⁶ Pronunciamento a favor de la Educación Bilingüe Intercultural con ocasión de las disposiciones sobre la nota 14, suscrito por intelectuales y ongs y circulado en Internet, 2011

²⁷ Trapnell Lucy y Zavala Virginia, *El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política del apra*, sin fecha

²⁸ Trapnell y Neira (2006:38) citados en Ruiz Bravo et al 2011

²⁹ en Satipo, luego en el Alto Marañón específicamente en Condorcanqui y después en San Lorenzo,

sus egresados a reinsertarse en sus pueblos. En el Programa se han capacitado a más de 1000 maestros de 42 comunidades. Se estima que han logrado titularse profesionalmente cerca del 50%; sin embargo, debido a la falta de recursos, no se ha previsto seguimiento a los egresados para apoyar su titulación.

Anteriormente el programa cubría toda la Amazonía, sin embargo ahora la situación ha variado: cada departamento quiere tener su propia institución de educación y se están dando en la Selva Central en Satipo y en el Alto Marañón.

Durante el gobierno aprista se aprobó el DS N° 006-2007-ED que fija la nota 14 como nota mínima aprobatoria para ingresar a los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), lugares donde se forman los docentes en EIB. Como señaló Fernando García³⁰ esta disposición nacional que exige como mínimo para el ingreso a los pedagógicos la nota catorce sobre veinte, no sólo es un problema de los pueblos indígenas, sino también de pobladores rurales, amazónicos y andinos que no han ingresado. Varios años, no ha habido ingreso al programa pues los postulantes indígenas no han podido obtener la nota 14 por el tipo de educación que recibieron.

Durante cinco años FORMABIAP ha funcionado con restricciones y el 2010 han ingresado seis estudiantes³¹. En el 2010 habían 56 estudiantes y 6 que ingresaron por otra vía, siguiendo el mecanismo de los primeros puestos en secundaria³².

Luego de cinco años de interrupción y después de innumerables gestiones ante los Ministros del gobierno aprista, este año, las autoridades del nuevo gobierno han suspendido la disposición sobre la nota 14, permitiendo con ello que FORMABIAP reinicie su convocatoria y cuente con ingresantes. Dubner y Never señalan en un comunicado³³, que este año FORMABIAP atenderá a 99 estudiantes después de cinco años de incompreensión con las autoridades y reconoce con ello la labor del Hno Ludolfo Ojeda y Ojeda, director general del Instituto Pedagógico, ISEP Loreto y de AIDSESEP, entre otros por el apoyo a las continuas gestiones, así como a las nuevas autoridades.

Políticas y proyectos en disputa

a. El desconocimiento y abandono del Estado a las poblaciones indígenas de la Amazonía y a la política educativa intercultural continúa. A lo largo del siglo XX ha habido pocos cambios en el campo de la educación para poblaciones de los indígenas, A continuación sintetizo los principales programas educativos:

³⁰ Entrevista personal en Iquitos, 2009

³¹ Entrevista Personal con Néver Tuesta, agosto 2010

³² Las disposiciones oficiales permiten que los primeros puestos ingresen sin examen, lo que permitió incorporar seis estudiantes el año 2010.

³³ Comunicado difundido Por Dubner Medina y Never Tuesta, co-coordinadores del FORMABIAP, 26 de abril 2012 con ocasión de la decisión del actual Ministerio de Educación de dejar sin efecto el decreto la aplicación de la nota 14.

propuesta ILV, la propuesta de AIDSESP, la relación con el gobierno de Toledo y de García.

El primero de ellos es el Instituto Lingüístico de Verano. Una de las primeras iniciativas en cuanto a educación bilingüe en la Amazonía fue llevada a cabo por el Instituto Lingüístico de Verano que funcionó en los sesenta hizo una labor de recoger lenguas nativas, a la vez que desplegaba una función religiosa evangélica, logrando influencia en las comunidades. Sólo durante los primeros grados se otorgaba educación bilingüe y después era la castellanización. Según Never Tuesta, estaban “orientados a la castellanización y a leer la Biblia. No se tenía en cuenta conocimientos de los pueblos indígenas, eran totalmente conocimientos ajenos, impuestos”.

Aunque algunos piensan que el ILV es el antecedente inmediato del FORMABIAP esto no es así. Lo que se reconoce es que los estudiantes del ILV eran hablantes de las lenguas nativas por ello se identificaban como “educación bilingüe” pero no se desarrollaba una educación intercultural.

La mayoría de los docentes de la generación del 60 son egresados del ILV Instituto Lingüístico de Verano. Algunos de ellos acceden a puestos de dirigencia.

Cuando el FORMABIAP surge la influencia de la religión evangélica tuvo que tomarse en cuenta de modo que según narra Never Tuesta, en la primera hora tenía que hacerse su ceremonia religiosa por más de media hora. Y agrega que en el FORMABIAP “respetamos las creencias religiosas, incorporando con más fuerza la interculturalidad como una opción política que los pueblos indígenas existimos y reafirmarnos en el conocimiento que es el pueblo que la educación no lo tiene en cuenta, lo que es la lengua no solo para aprender a leer y escribir sino que vaya más allá de la secundaria como una opción política”

AIDSESP declara que entre sus logros más importantes está la puesta en marcha de dicho Programa, que se orienta a la formación de maestros de nivel primario “que sean actores sociales capaces de formular propuestas y se propone fomentar el intercambio de conocimientos con otras tradiciones culturales desde una perspectiva cultural” (Revista AIDSESP, 2003, p. 43). A pesar de las varias décadas de trayectoria, la experiencia tenía poca difusión.

FORMABIAP, recibió reconocimiento internacional: en el 2003 el Premio Bartolomé de las Casas le fue otorgado por la Casa de América de España, premio que fue entregado por el Príncipe de Borbón en reconocimiento a que son “pioneros y promotores de la educación bilingüe”³⁴. En esa ocasión el premio fue compartido con la Primera dama Eliane Karp. A pesar de que inicialmente las organizaciones indígenas tuvieron muchas expectativas en el gobierno de Toledo, pronto llegó el desencanto.

Por otro lado, además de la preocupación para “formación de sus propios

³⁴ Ver Revista AIDESP del 22 de abril del 2003 p.40,

maestros”, AIDSESEP reconoció el interés de los jóvenes en otras especialidades, por ello promueve Convenios con universidades. Este es el caso de la Universidad de la Amazonía, (UNAP) un convenio que permitió el ingreso de estudiantes de las comunidades y apoyos en acceso al restaurant durante cinco años.

Las organizaciones indígenas tuvieron gran expectativa en el gobierno de Toledo, esto se expresa en la participación de las organizaciones de pueblos indígenas durante los primeros años de gobierno, en las propuestas de reforma constitucional, este es el caso de AIDSESEP que luego toma distancia del gobierno.

Por otro lado, en algunos gobiernos regionales se prestara especial atención a la gestión de políticas a favor de pueblos indígenas. EN el gobierno regional de Loreto se estableció una dirección para atención a pueblos indígenas que estuvo a cargo de un profesional indígena, pero sus resultados han sido magros.

Respecto de la educación intercultural, Never dice que “ Nosotros desde que hemos empezado en el programa hace tres o cuatro años, una de las cosas que hemos pedido al gobierno de Toledo y al actual a través de la Dirección General de Educación Bilingüe que se defina claramente cuando una institución educativa se puede decir que es intercultural o bilingüe, que haya unos requisitos o desde que profesor, con que materiales,...”, pero no tuvieron respuesta.

Por otro lado, surgieron discrepancias respecto de los órganos públicos destinados a las políticas para pueblos indígenas, poco a poco, se puso en evidencia el tutelaje desplegado por la Primera Dama Eliane Karp, entre otras cosas, tenía como proyecto, una escuela de líderes, formar líderes con expertos de EEUU y nosotros dijimos que no porque si en nuestros pueblos tenemos nuestros líderes auténticos, porque no empezamos de ahí. Y ahí termino el apoyo.

Por último la política homogenizadora e integradora del APRA durante el segundo gobierno reiteró no sólo el desconocimiento sino el desprecio por los pueblos indígenas. Entre las varias declaraciones del Presidente sobre los dirigentes indígenas y las disposiciones del Ministerio de Educación sobre la nota 14 se ahondó la brecha con el Estado. Así a pesar de las críticas de la Defensoría del Pueblo y del Consejo de la Educación, el gobierno no cambió sus disposiciones.

Esto afectó no sólo a la formación intercultural sino también a la educación en zonas rurales, debido a la mala calidad de la educación que brinda el Estado, por lo que esta medida era contraproducente, poniendo de manifiesto la orientación del gobierno aprista hacia una falsa estandarización e ignorando el

tratamiento diferente necesario para tomar en cuenta la pluralidad cultural del país.

Apuntes Finales

1. La educación ha contribuido a la constitución de colectivos críticos, pero el camino hacia la incorporación de la interculturalidad como perspectiva y política universitaria es todavía lento y difícil. Hay experiencias pero poca sistematización, de modo que no disponemos de un balance adecuado sobre dichas iniciativas

2. En algunos talleres que hemos realizado en la Universidad Católica con estudiantes universitarios de varias instituciones del interior del país, hemos encontrado alguien que aprendió el castellano entre los 11 y los 12 años, lo que en términos de aprendizaje será un problema.

3. Examinar las experiencias de educación intercultural es una tarea que recién comienza pero que irá a un ritmo más rápido por la creciente conciencia de que no sólo atañe a los propios indígenas sino que la interculturalidad nos atañe a todos: fomentar relaciones horizontales, diálogos interculturales.

4. La puesta en marcha de un proyecto educativo, no es sólo un proceso técnico y pedagógico es un proceso político. Como dice Monroe³⁵ Una propuesta de educación intercultural bilingüe es “política en sí misma expresa el reconocimiento y el ejercicio del derecho de un pueblo o de una comunidad en la educación en su propia lengua y cultura” asimismo, no se trata solo del uso de la lengua sino del contenido intercultural bilingüe. Este tipo de propuesta expresa también una “vocación de autonomía y de promoción democrática” que el país requiere.

5. Hay limitados estudios sobre las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, entre ellos el estudio de Gamarra (2010) en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, donde se muestra la conciencia de marginación y el peso de la violencia en sus mundos subjetivos. Entre los jóvenes de la sierra y de la Amazonía hay poca discusión sobre la interculturalidad pero mayor conciencia ambientalista.

³⁵ Ver op. Cit p. 29-30

Bibliografía

Ansi3n et al, Educar en ciudadanía intercultural, Fondo editorial, Lima 2007

Alfaro, Santiago. "Políticas de acción afirmativa en la educación superior: un camino." En: Revista electrónica Poder 360. (http://www.poder360.com/article_detail.php?id_article=1448). Lima: marzo de 2009.

Alvarez Sonia "Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas 20 aproximaciones teóricas", en Hoetmer R. (ed.) *Repensar la Política desde América Latina* Lima: UNMSM/PDTG, Lima 2009, pp. 27-36

Calder3n, Fernando, *Movimientos Sociales y Política, La d3cada de los ochenta en Latinoam3rica*, Mexico 1995: Siglo XXI; UNAM, ILGA/WS

Cuvi, Mar3a , Interculturalidad y G3nero en los ecosistemas andinos
En Anderson et al , Mujer Rural, cambios y persistencias en A. Latina, CEPES / Cooperaci3n, Lima, 2011, p. 255-276

Henriquez, Narda, De Tigres y Rocas, informe de investigaci3n, PUCP, 2009

Gamarra, Jeffrey, Generaci3n, Memoria y Exclusi3n: La construcci3n de representaciones sobre los estudiantes de la Universidad de Huamanga (Ayacucho), 1950-2006, Hatun Ñan UNSCH, Huamanga,2010

Monroe,Morante, Javier, Mujeres campesinas quechuas, democracia e interculturalidad. La experiencia reciente del CADEP, Jos3 Maria Arguedas en Chumbivilcas y Cotabambas...CADEP...2004

Trapnell, Lucy. "Alcances y retos de la educaci3n intercultural en el nivel inicial". En: IV Congreso Nacional de Investigaci3n Antropol3gica. Agosto 2005

Trapnell, Lucy y Eloy Neira. "La EIB en Am3rica Latina bajo examen". Banco Mundial, GTZ y Plural Editores, 2006.

Ruiz Bravo et al, Informe Mujeres y G3nero en la Educaci3n Superior en el Per3,, Programa de G3nero, PUCP, abril 2010, 33p.

Sousa Santos, Boaventura de, *Conocer desde el sur: para una cultura pol3tica emancipatoria* Lima : UNMSM. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Lima 2006.

Stromquist, Nelly, Education in a globalized World, ed. Rowman and LittlefieldPublisher, Maryland 2002

Tejada Ripalda, Luis, Llegaron los "Chaymantas", avatares de la incorporaci3n de j3venes andinos, amaz3nicos y afrodescendientes en el sistema universitario peruano. Los casos de la UNMSM y de la Cantuta, U. del Pacífico, Lima julio del 2010, inédito.

ASOCIACI3N NACIONAL DE RECTORES: <http://www.anr.edu.pe/>
DIRECCION DE COORDINACION UNIVERSITARIA - MINISTERIO DE EDUCACION
<http://www2.minedu.gob.pe/dcu/uproc.htm>
SCALE - MINISTERIO DE EDUCACION:
<http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?jsessionid=99611EC983D1BCEC01E29C3D2C31DE91>

DEFENSORIA DEL PUEBLO: <http://www.defensoria.gob.pe/>

FORMABIAP: <http://www.formabiap.org/>

INSTITUTO NACIONAL ESTADISTICA E INFORMATICA: www.inei.gob.pe

NH / PUCP/ 18.5.2012
nhenriq@pucp.edu.pe