



Experiencias de inclusión al medio universitario

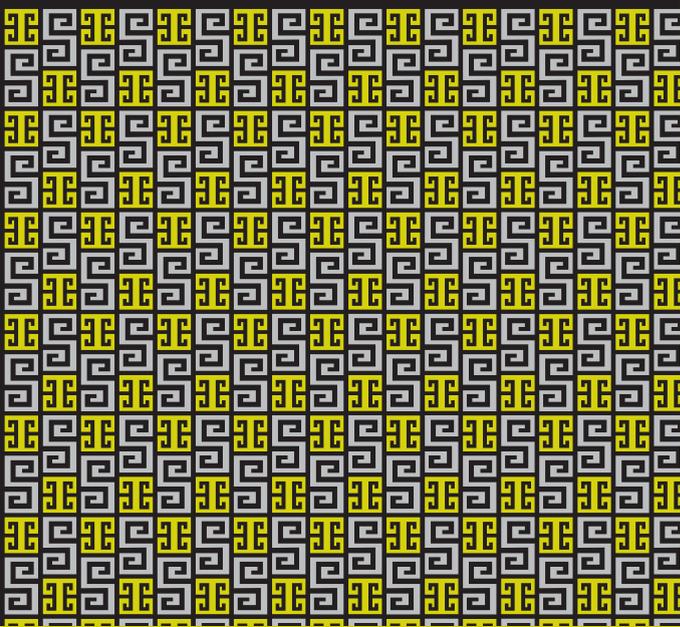


INSTITUCIÓN COLABORADORA

Oficina Regional para la Región Andina y el Cono Sur
de la Fundación Ford.

INSTITUCIÓN PATROCINANTE

Centro Bartolomé de la Casas, Cusco.



Experiencias de inclusión al medio universitario

Revista_ **ISEES**



Inclusión Social y Equidad
en la Educación Superior

Revista N° 03 | Año 2008

Fundación

EQUITAS

Experiencias de inclusión al medio universitario

Autores:

Manuel Burga

Silvia Cerda

María Clarisa Díaz Coliñir

Pamela Díaz-Romero

Emilio Fernández

María Elena González Plitt

Mónica Llaña Mena

Elías Pizarro

Eduardo Ruiz Urpeque

José Luis Sáiz Vidallet

Sylvia Schmelkes

Roberto Storey

Marco Villasante

Coordinación ISEES:

Cecilia Jaramillo Becker

Título: ISEES-Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior

Marzo 2008

© 2008

Los textos están disponibles para contribuir al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Los trabajos reunidos en esta publicación son de responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión de Fundación EQUITAS.

Publicado por: Fundación EQUITAS.

Diseño Portada: C|PROYECTA, CONSTANZA RODRÍGUEZ.

Diseño Interior: C|PROYECTA, CONSTANZA RODRÍGUEZ.

Fotos: Archivo fotográfico de Fundación EQUITAS.

I.S.S.N.: 0718-5707.

Impreso en Santiago, Chile, por Atenea Impresores.

ÍNDICE_

▶	Presentación	7
▶	Artículo 1	11
	“Universidades innovadoras, nueva demanda”.	
	<i>Sylvia Schmelkes.</i>	
	1. Introducción.	11
	2. Exclusión en educación superior en México.	12
	3. Las demandas indígenas y la legislación nacional.	14
	4. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 y la educación superior para pueblos indígenas.	14
	5. Las universidades interculturales. Su concepción.	16
	6. Una nueva demanda de educación superior: Los estudiantes indígenas y no indígenas de las universidades interculturales.	19
	7. Reflexiones finales.	26
	8. Referencias.	28
▶	Artículo 2	31
	“La aproximación de un programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas”.	
	<i>Mónica Llaña Mena.</i>	
	1. Los procesos de inclusión de minorías étnicas en los estudios de postgrado.	31
	2. Antecedentes recogidos acerca de estudiantes de comunidades étnicas.	33
	3. Tensiones ocultas: obstáculos a superar en la práctica curricular.	38
	4. Enfrentando los desafíos.	39
	5. Anexos.	41
▶	Artículo 3	45
	“Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”.	
	<i>Marco Villasante.</i>	
	1. El desarrollo de la universidad en el Perú.	46
	2. La falta de las políticas de equidad educativa y un entorno multicultural.	49
	3. La interculturalidad en la universidad.	52
	4. Una forma de canalizar la presencia de estudiantes indígenas: Los programas de interculturalidad.	55
	5. La experiencia con los estudiantes indígenas de la UNSAAC: El Programa Hatun Ñan.	57
	6. Lecciones aprendidas.	63
▶	Artículo 4	69
	“Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: Ingreso, carrera y preparación académica”.	
	<i>María Elena González Plitt y José Luis Sáiz Vidallet.</i>	
	1. Presentación.	69
	2. Mapuche y región: Desventajas de origen para el acceso.	70

3. Equidad en el acceso.	71
4. Reflexiones finales.	78
▶ Artículo 5	83
"Un camino hacia la educación superior para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá-Arica-Chile".	
<i>Emilio Fernández, Elías Pizarro, Roberto Storey y Silvia Cerda. Equipo Thakhi-UTA.</i>	
1. Resumen.	83
2. Introducción.	84
3. El plan de desarrollo estratégico UTA.	90
4. Líneas de acción.	92
5. Población indígena en Chile.	94
6. Conclusiones.	98
7. Bibliografía.	99
8. Anexos.	100
▶ Artículo 6	105
"A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005".	
<i>Manuel Burga.</i>	
1. Inclusión y equidad en San Marcos.	106
2. La modalidad de ingreso de aborígenes amazónicos 1990-MIAA.	108
3. ¿Por qué el aparente fracaso del MIAA en la UNMSM?	111
4. El futuro de la educación superior universitaria para jóvenes indígenas de la Amazonía: ¿Cómo y para qué?	112
5. Conclusiones.	114
6. Bibliografía.	116
▶ Artículo 7	119
"Mirando (nos) a (en) los otros".	
<i>Eduardo Ruiz Urpeque.</i>	
1. Equidad, educación superior y etnicidad frente a interculturalidad.	119
2. El proceso y sus dificultades.	123
3. Los estudiantes indígenas, sus opciones y opiniones. Las opiniones de las autoridades y profesores de San Marcos.	125
4. Presentación de las posibilidades.	134
5. Bibliografía.	137
▶ Artículo 8	141
"Igualdad de oportunidades en educación superior para los pueblos indígenas. Propuestas para la inclusión social".	
<i>María Clarisa Díaz Coliñir.</i>	
1. Demanda histórica de los pueblos mapuche por educación.	141
2. Situación actual.	143
3. Modelos pedagógicos.	144
4. Orientaciones para la inclusión en educación superior.	144
5. Conclusión.	146
▶ Biografía de los autores	149

PRESENTACIÓN_

Fundación EQUITAS se ha fijado como meta contribuir al debate académico y social sobre los desafíos de equidad e integración social, aportando al debate de políticas y la formulación de propuestas, desde una perspectiva de cohesión social sistémica e integradora.

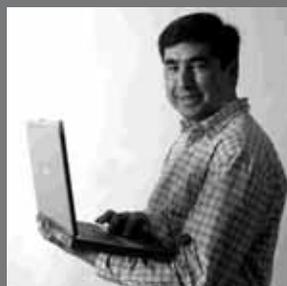
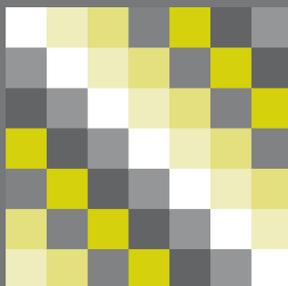
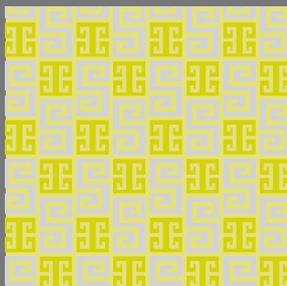
En este marco, hemos consolidado una relación de colaboración con la iniciativa *Pathways for Higher Education* (Caminos hacia la Educación Superior-PHE), financiada por la Fundación Ford, cuyo propósito, desde su creación en el año 2001, es promover un mayor acceso y oportunidades de educación superior para las poblaciones excluidas en el mundo.

Desde el año 2003, la iniciativa PHE en la Región Andina y el Cono Sur apoya a la Universidad de la Frontera, en Chile, y a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, en Perú, instituciones a las cuales el año 2006 se sumaron la Universidad de Tarapacá, en el Norte chileno, y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en Perú. Estas universidades comparten el interés en fortalecer, innovar y expandir sus políticas de admisión; sus modelos pedagógicos y sus propuestas curriculares para favorecer la integración social y cultural de estudiantes mapuches, aymaras, quechuas y de pueblos amazónicos.

Los artículos publicados en este número presentan distintas experiencias desarrolladas por estas y otras instituciones académicas, no sólo por iniciativa institucional sino, también, como respuesta a la demanda histórica de la numerosa y diversa población indígena. Es el caso de México, cuya experiencia precursora en la creación de universidades interculturales –la primera de ellas, la Universidad Intercultural del Estado de México creada en el 2004– es la culminación de un largo proceso de firma de acuerdos hasta el establecimiento de los ordenamientos legales que les dan su origen.

En Chile y Perú, son de especial interés los distintos procesos asumidos por diversas facultades y departamentos de universidades públicas de gran tradición, que avanzan en el reconocimiento formal a un estudiantado multicultural, adaptando su oferta y procedimientos. Es el caso del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, que promueve caminos de mutuo beneficio derivados de

una inclusión real de las minorías étnicas. Paralelamente, se presentan los avances, obstáculos y desafíos pendientes, resultantes de la ejecución del programa de acción afirmativa de apoyo a jóvenes indígenas de las comunidades étnicas amazónicas, implementado en Lima en el período 1999-2005 por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



En el Perú, en la mayoría de las universidades se tiene a estudiantes de culturas originarias cuya presencia es considerable, es fácil deducir entonces que este contingente que tiene un razonamiento cosmovisivo característico hace que sea distinto a la forma de entender el conocimiento y la realidad en estos centros superiores.

Las experiencias de inclusión que aquí se recogen tienen como común denominador la necesidad de establecer y expandir mecanismos de ingreso, permanencia y titulación de los estudiantes indígenas, favoreciendo su participación en la generación de conocimientos y modelos de aprendizaje culturalmente pertinentes, asegurando su plena integración en el quehacer universitario. Esta demanda es presentada a través del análisis de las agendas educacionales planteadas por el Movimiento Mapuche en materia de educación superior.

Los artículos reunidos en esta revista contribuyen a profundizar en los desafíos de integración sociocultural e igualdad de oportunidades en la educación superior, con el objetivo de revertir la actual situación de discriminación que afecta a los grupos raciales y étnicos en América Latina. El éxito dependerá, en gran medida, de la participación proactiva de los distintos actores organizados y del reconocimiento de las distintas cosmovisiones o, como lo define Hipólito Peralta: "... que las culturas en contacto se nutran mutuamente aplicando la filosofía del "mikhuy", comiendo lo que nos es provechoso, lo cual no implica que se tenga que exigir a los estudiantes a que se nutran solo de la cultura externa (dominante) en desmedro de la suya o viceversa".

Pamela Díaz-Romero

DIRECTORA EJECUTIVA
FUNDACIÓN EQUITAS

Art. 1

“Universidades innovadoras, nueva demanda”

SYLVIA SCHMELKES

Art. 1

ARTÍCULO I_ FORO 2

**“Universidades innovadoras,
nueva demanda”¹**

COMENTARIOS DE SYLVIA SCHMELKES².
26 DE JULIO DE 2007.

I. Introducción

La presente conferencia pretende explicitar el *rationale* detrás del diseño y la creación de las universidades interculturales en México, así como un análisis de sus dificultades y sus logros, desde la óptica del tema que nos convoca a este coloquio, es decir, los nuevos estudiantes en las universidades de América Latina. La primera universidad intercultural en México, la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso, región mazahua, comenzó sus actividades en septiembre de 2004 y sus primeros estudiantes cursan ya el tercer año de estudios universitarios. Durante el año siguiente, septiembre de 2005, iniciaron actividades tres universidades interculturales más: la Universidad Intercultural de Tabasco, ubicada en Oxolotán, municipio de Tacotalpa, Tabasco, en zona chól, la Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en la multicultural ciudad de San Cristóbal de las Casas; y la Universidad Veracruzana Intercultural, con cuatro campus en la zona totonaca, en la zona náhuatl de Zongolica, en la región nahua-ñuhu-tepehua de la Huasteca veracruzana, y en la región nahua del sur de Veracruz (Huazuntlán). Los primeros alumnos de estas universidades se encuentran en su segundo año universitario. El año 2006 comenzó sus actividades la Universidad Intercultural de Puebla, ubicada en la Sierra Nororiental, en zona predominantemente totonaca, en la comunidad de Huehuetla. Los primeros alumnos están cursando su primer año universitario³. El próximo septiembre comienzan actividades la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, ubicada en el corazón de la zona maya de la península, en el municipio de José María Morelos; la Universidad Intercultural Guerrero, ubicada en el municipio de Malinaltepec, en la Montaña de Guerrero, y la Universidad Indígena Intercultural

1. Conferencia presentada en el Coloquio: “Estudiantes de Nuevo Ingreso en la Universidad del Siglo XXI”, organizada por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en México D.F., del 17 al 19 de abril de 2007.

2. Socióloga mexicana, coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México.

3. En esta lista no incluimos a la Universidad Autónoma Indígena de México, creada en 2000, que se encuentra en proceso de integración a la Red de Universidades Interculturales, por tener características distintas a las que fueron creadas durante la pasada administración.

de Michoacán, con sede en Pátzcuaro. En la presente comunicación me referiré a estas universidades, a sus propósitos, dificultades y resultados.

2. Exclusión en educación superior en México

A pesar de la enorme expansión experimentada por la educación superior en México durante los últimos 50 años, México tiene una cobertura en educación superior baja, más baja de lo que se esperaría por su tamaño y el nivel de desarrollo económico y humano. Uno de cada cuatro jóvenes entre los 19 y los 23 años (26,2%) se encuentra realizando estudios universitarios y en 2003 ingresaba a la educación superior el 28% de los que tienen la edad correspondiente para el ingreso. Esta última cifra para Argentina fue en este mismo año de 62% y para Chile de 53% (OCDE, 2005: 249) Nuestro sistema educativo ha crecido de manera muy importante en los últimos años pero, como señala el propio ex-subsecretario de educación superior, Julio Rubio Oca:

La notable expansión del sistema de educación superior y el crecimiento vertiginoso de su matrícula no han logrado, sin embargo, beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos, por lo que, en el grupo de edad de 19 a 23 años, típicamente vinculado con la educación superior, los beneficios de la inversión pública aún no son equitativos. En 2000, 45% de los jóvenes en el grupo de edad referido que vivía en las ciudades y pertenecía a familias con ingresos medios o altos recibían educación superior; en contraste, sólo 11% de quienes habitaban en sectores urbanos pobres y 3% de los que vivían en sectores rurales pobres tenían acceso a este tipo educativo y la participación de estudiantes indígenas era mínima. En el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 se encontró, además, que 37% de los jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años abandonaron sus estudios por motivos económicos, situación que se evidenció también en la Encuesta Nacional de Juventud del mismo año (Rubio Oca, 2006: 162-163).

La situación es similar desde el nivel previo. Sólo el 41% de los jóvenes en el grupo de edad correspondiente se encuentran inscritos en este nivel educativo (INEE, 2006: 277). También en este nivel, predominan los alumnos de origen urbano y de los sectores medios y altos de ingresos. La eficiencia terminal en este nivel educativo es también cercana a esa cifra: el 58,4% de los que se inscriben en este nivel educativo no lo terminan tres años después (SEP, INEE 2006: 112).

Los indígenas que llegan a la educación media superior lo hacen también con grandes dificultades. Con base en los datos del Censo General de Población y

Vivienda 2000 se puede estimar que, tan sólo 4,52% de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, tiene estudios de educación media superior, concluidos o no. Un estudio realizado de la población indígena que aspira a cursar este nivel educativo (Ahuja y Schmelkes, 2004) nos indica que estos aspirantes difieren, significativamente, de los no indígenas en varias características: proceden de familias más numerosas, son un poco mayores, viven en hogares con ingresos *per cápita* sensiblemente menores, conviven menos con sus padres y reciben de ellos menos apoyo en asuntos escolares, sus padres tienen aspiraciones escolares para sus hijos que son inferiores a las que tienen los padres de alumnos no indígenas. Especialmente notable es la diferencia en relación con la escolaridad de los padres. Son los sustentantes indígenas los que mayor movilidad escolar han experimentado.

Los aspirantes indígenas a la educación media superior proceden de varias realidades, de las cuales dos son muy diferentes. La predominante (dos de cada cinco aspirantes) procede de ciudades medianas y grandes. Son jóvenes hablantes de lenguas indígenas que migraron con sus padres a zonas urbanas y que cursaron ahí la primaria, la secundaria, o ambas. Asistieron a escuelas generales, no indígenas, y tampoco a telesecundarias. La segunda realidad, de la que procede uno de cada cinco aspirantes indígenas, procede de comunidades indígenas de alta o muy alta marginación en municipios de alta y muy alta marginación. Asistieron, en su gran mayoría, a telesecundarias. Es considerablemente mayor el número de indígenas urbanos que presentan el EXANI-I (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior) que de indígenas procedentes del medio rural.

Los resultados del examen son significativamente distintos entre sustentantes indígenas y no indígenas. Esto nos conduce a afirmar que los estudiantes indígenas son discriminados por el sistema educativo, pues la probabilidad de que no obtengan acceso a la educación media superior, o al menos de que no consigan asistir a la modalidad y escuela de su elección, es mucho mayor si se es indígena que si no se es. Esta discriminación se encuentra, también, respecto de los pobres. Pero los indígenas obtienen resultados inferiores a los pobres.

Los alumnos indígenas de 15 años, sea en secundaria o en el nivel medio superior, tienen serias dificultades para lograr niveles aceptables de aprendizaje. El 85% de los que hablaban una lengua indígena y presentaron la prueba PISA (Program for International Student Assessment) 2000 se situaron en el nivel cero, y ninguno alcanzó los niveles cuatro ó cinco (OCDE, 2006).

3. Las demandas indígenas y la legislación nacional

Los indígenas han venido demandando garantía de acceso al sistema educativo nacional, una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Si bien esta demanda es histórica, y se hace claramente explícita desde los años 30, recientemente los pueblos indígenas han venido escalando sus demandas para llegar a abarcar, tanto el acceso, como la pertinencia y relevancia lingüística y cultural a todos los niveles educativos. Incluyen entre sus demandas el derecho a diseñar y operar sus propios servicios educativos. Así, en los Acuerdos de San Andrés, firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, se estipula lo siguiente:

Asegurar educación y capacitación. El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación.

Si bien la legislación nacional no fue capaz de recoger estos acuerdos, el Artículo 2° Constitucional obliga al Estado mexicano a:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación.

4. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 y la educación superior para pueblos indígenas

En respuesta a estas demandas, y a los ordenamientos legales correspondientes, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sostiene que la educación superior

es un factor para impulsar, entre otras cosas, la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural. Considera que “para incrementar la cobertura de este nivel educativo con equidad no sólo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también, *acercarla* a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso, de forma que su participación en la educación superior corresponda, cada vez más, a su presencia en el conjunto de la población...” (SEP 2001: 183). Se propone ampliar la oferta en zonas y regiones poco atendidas, cerrar las brechas en las tasas de cobertura entre entidades federativas y entre grupos sociales y étnicos, acercar la oferta educativa a la población indígena del país, satisfacer las necesidades de los diversos grupos étnicos y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país. La primera frase de la Visión de la Educación Superior a 2005 es que ésta “será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, *de la convivencia multicultural* y del desarrollo sustentable del país (SEP 2001: 198). Entre las políticas, se incluye la de ampliación de la oferta educativa “...cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales locales y regionales para dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las regiones y zonas del país tradicionalmente marginadas de la educación superior” (SEP 2001: 200), así como la prioridad a los estudiantes que provengan de zonas indígenas y rurales y urbanas marginales. El primer objetivo particular incluye la ampliación de la matrícula, entre otras instituciones, en “...*instituciones innovadoras que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estén en posibilidades de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo étnico y regional*” (SEP, 2001: 201). La cuarta meta del primer objetivo del subprograma sectorial correspondiente a la educación superior es “lograr aumentar la matrícula de estudiantes de origen indígena a partir de 2002, de manera tal que, para 2006, su proporción en la matrícula de educación superior triplique la actual.” (SEP, 2001: 203).

Nunca sabremos cuánto logró aumentar la matrícula indígena en educación superior durante este periodo, pues el dato de la población matriculada en este nivel educativo de origen indígena, o que habla una lengua indígena, no se pregunta. Los intentos por realizar un censo en este nivel educativo, y en el nivel inferior, sobre la cantidad de alumnos indígenas matriculados, desgraciadamente, no prosperó.

No obstante, se intenta dar respuesta a estos objetivos y metas durante el sexenio 2001-2006 a través del programa de becas PRONABES que, efectivamente, ofrece una atención preferencial a estudiantes indígenas. El Programa *Pathways to Higher Education* de la Fundación Ford, operado por ANUIES y retomado por esta Asociación ya también financieramente, ha instalado en una veintena de universidades

nacionales mecanismos para visibilizar la presencia de los estudiantes indígenas en las universidades convencionales y para evitar que deserten por razones académicas. Y, desde luego, una de las formas de responder a estos propósitos y metas ha sido la creación de universidades interculturales.

5. Las universidades interculturales. Su concepción

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe asumió la responsabilidad de crear instituciones innovadoras con enfoque intercultural ubicadas en regiones con alta densidad de población indígena.

Para hacerlo, partió del convencimiento de que no se trataba de armar *un* modelo educativo. México es diverso y multicultural y es necesario responder a dicha diversidad con la flexibilidad necesaria para dar cabida a las diferentes expresiones culturales, necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas y grupos regionales a los que estas instituciones pretendían beneficiar.

Sin embargo, sí consideramos importante delinear un conjunto de principios que, a nuestro parecer, deberían ser apropiados por cualquier universidad intercultural que se creara. Se trata de principios muy generales, pero que reflejan una filosofía que pretende interpretar y dar respuesta a las demandas indígenas ya mencionadas.

Estos principios son los siguientes:

I. LAS UNIVERSIDADES SON INTERCULTURALES. Esto obedece a varias razones:

a) Aunque son privilegiadamente para indígenas, no son exclusivamente para ellos. Las políticas anteriores que han segregado la atención educativa a los indígenas, nos parece, han tenido el efecto de generar tanto culturas como estándares diferenciados que han afectado negativamente la calidad del servicio. Así, las universidades interculturales están abiertas a todos. De hecho, alrededor del 20% de la matrícula en estas instituciones es mestiza.

b) Las universidades son sitios en los que, por definición, se da el diálogo entre las culturas del universo. En ese diálogo, sin embargo, no han estado presentes las culturas indígenas. En estas instituciones se pretende que las culturas indígenas formen parte explícita y desde planos de igualdad. Esto mismo aplica a las lenguas indígenas, que deberán encontrar en estas universidades espacio para la investigación sobre ellas, para su enseñanza, para su expresión y para su fortalecimiento. Desde esta perspectiva, las universidades deben ser todas bilingües o plurilingües, y el

aprendizaje de una lengua indígena ser obligatorio para todos los alumnos.

c) Las universidades son lugares privilegiados a partir de los cuales el conocimiento ahí generado se difunde. Concebimos las universidades como instituciones a partir de las cuales se presenta el conocimiento ahí generado, una parte importante del mismo sobre la cultura y la lengua indígena, al resto del mundo.

d) Las universidades son sitios en los que se vive una convivencia intercultural. Ahí las diferentes culturas representadas encuentran un sitio de expresión. Existe un respeto fundamental y una valoración de la diversidad, y en ella todos, y la institución misma, aprenden del trato con lo diverso. Esta filosofía de la convivencia intercultural se transmite desde la universidad a la región de referencia y, de ser posible, más allá de la misma.

2. LA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES es la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones. Nos referimos, claro está, al desarrollo económico sustentable, al desarrollo social, al desarrollo cultural y lingüístico. Las universidades tienen una vocación regional y su quehacer está orientado a que los egresados salgan queriendo y pudiendo quedarse en su región. Por eso, la oferta educativa se define en función de las necesidades y de las potencialidades de la región. Las carreras que se ofrecen en las universidades existentes son: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Regional Sustentable, Turismo Alternativo, Gestión y Animación Intercultural, y se ha avanzado en el desarrollo de las carreras de Gestión y Desarrollo Municipal, Economía de Solidaridad, Atención Primaria a la Salud con Enfoque Intercultural. En el entendido de que en estas regiones exigen pocos espacios en los que se dan mercados de trabajo convencionales, las universidades buscan formar egresados capaces de crearse sus propios nichos de empleo, de manera tanto individual como colectiva.

3. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES RECONOCEN las características diferentes de los estudiantes indígenas. Saben que proceden de subsistemas educativos muy deficientes, y que incluso si no, han tenido mayores dificultades para su aprendizaje en las instituciones más regulares. Consideran que esto se debe no a dificultades de los sujetos, sino a inequidades estructurales en el sistema. Coinciden en afirmar que no se puede culpar a los sujetos por las deficiencias del sistema. Y, por esa razón, no seleccionan por criterios académicos. Cuando hay necesidad de seleccionar alumnos (y sí la ha habido), se aplica un sistema de cuotas por género, etnias y regiones. Pero, porque las universidades interculturales quieren ser instituciones de educación superior de buena calidad, han establecido un primer año universitario

(no propedéutico) de formación básica que, fundamentalmente, trabaja el desarrollo de lenguajes (lengua propia, segunda lengua, tercera lengua, –con énfasis tanto en lectura de comprensión como en expresión escrita– matemáticas, computación) y de las habilidades superiores de pensamiento (capacidades de análisis, de síntesis, de razonamiento lógico, de pensamiento hipotético, de búsqueda de información, de aprendizaje por cuenta propia, de trabajo en equipo), esto último trabajado a través de las introducciones a las carreras existentes. La apuesta es a que, en un año, los estudiantes de estas universidades hayan desarrollado las habilidades necesarias para enfrentar con creatividad y criticidad los estudios universitarios a un buen nivel.

4. EL MODELO PEDAGÓGICO TIENE TRES PILARES FUNDAMENTALES: la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad. El alumno aprende, desde el principio, a través de actividades relacionadas con estos tres pilares. Las universidades son de investigación, porque tienen como cometido generar conocimientos sobre las lenguas, las culturas y las necesidades-características-potencialidades regionales. Todos los docentes de tiempo deben hacer investigación. Y en estas investigaciones deben involucrarse todos los alumnos. Las investigaciones no están separadas de los proyectos de vinculación comunitaria. Todos los maestros y los alumnos deben estar involucrados en algún proyecto de vinculación con la comunidad o comunidades de referencia de la universidad. Estos proyectos pueden ser de carácter económico, vinculados con el medio ambiente, cultural o educativo.

5. LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD ADEMÁS ES ORGÁNICA. En el Consejo Directivo están representadas personalidades comunitarias, reconocidas y respetadas por la población y los pueblos indígenas de la región. Existe, además, un Consejo Social integrado por miembros de la comunidad que opera como un órgano vigilante de la forma cómo la universidad responde a las necesidades regionales, y que es también proponente de formas mejores y mayores de lograrlo.

6. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DEBEN IR AVANZADO hacia modelos curriculares flexibles y centrados en el alumno. Las tutorías individuales forman parte, desde el inicio, de los procesos universitarios. Son universidades que no deben tolerar la deserción de sus alumnos, al menos aquéllas que se dan por razones académicas, aunque con el tiempo y por la prevalencia de estas causas de deserción, también deben contar con mecanismos (cajas de ahorro) capaces de evitar la deserción por razones económicas.

6. Una nueva demanda de educación superior: Los estudiantes indígenas y no indígenas de las universidades interculturales

Actualmente las cinco universidades interculturales cuentan con una matrícula total de 2.294 alumnos. De estos, el 44,5% son varones y el 54,5% mujeres. Este dato es de antemano interesante, pues nuestra expectativa al inicio era totalmente contraria: esperábamos una proporción mayor de varones debido a lo que conocíamos respecto a los matrimonios jóvenes y a las limitaciones que tanto familias como comunidades indígenas imponen a las mujeres, sobre todo las jóvenes. Por eso se estableció la cuota por género, que ha tenido que ser aplicada en sentido inverso al esperado. La matrícula favorece a las mujeres en todas las universidades, menos en Tabasco. Una posible hipótesis tiene que ver con el hecho de que son los hombres los que salen a estudiar y/o a trabajar fuera de las comunidades indígenas, y las mujeres las que se quedan. Cuando la oportunidad de educación superior está cerca de casa, las mujeres resultan beneficiadas.

En lo que sigue analizaremos cada universidad por separado pues, por su diversidad, las características de los alumnos son distintas. Al final haremos algunas consideraciones generales.

Universidad Intercultural del estado de México

En esta universidad el 63% de la matrícula es femenina. El 36% de la matrícula tiene competencia activa en alguna lengua indígena, 26% competencia pasiva y 38% competencia básica. Es de notar que, para el centro de México, el que el 36% sean competentes activos en una lengua indígena es muy considerable. El 21% de los alumnos es mestizo. La lengua indígena es hablada por los abuelos, los padres o por toda la familia en el 71% de los casos. El grupo más numeroso es el mazahua –región en la que se encuentra la universidad–, con 69% de la matrícula. El otomí representa el 5%, el tlahuica 3%, y los grupos náhuatl, matlatzinca, mixteco y miskito 1% o menos. Cabe señalar que esta universidad debe dar servicio a los cinco grupos étnicos del estado de México y, si bien todos ellos están representados, el porcentaje de la participación de cuatro de ellos en el total es mínimo. Esto significa que los indígenas no están dispuestos o no tienen la posibilidad de trasladarse grandes distancias para asistir a una universidad intercultural (UIEM, 2006).

Cuando los estudiantes de primer ingreso fueron incorporados por vez primera a la universidad (250 en la primera generación), se les preguntó si hablaban una lengua indígena. 40 respondieron afirmativamente. Al terminar el primer semestre, a estos mismos alumnos se les hizo la misma pregunta; 80 respondieron afirmativamente. Esto significa que, en el transcurso del primer semestre, la universidad

fue capaz de hacerles sentir el orgullo de su propia identidad a estos 40 alumnos que, al principio, se avergonzaban de aceptar que hablaban una lengua indígena –mazahua– en prácticamente todos los casos.

La mayor frecuencia de ocupación de los padres de familia de los alumnos de esta universidad es la agricultura (37,8%)⁴. El 17,4% se dedica al comercio; 12% son profesionistas (incluyendo maestros). El resto son, en orden de frecuencia, obreros, albañiles, choferes y un conjunto grande de quienes dominan algún oficio (cerca del 10%).

Sólo el 8% de los alumnos proceden de la propia comunidad de San Felipe del Progreso, donde se encuentra la comunidad. El resto, tiene como procedencia diversas comunidades del municipio de San Felipe del Progreso (28,8%), así como de otros municipios cercanos como Atlacomulco (48,6%) y Jicotitlán (10%) y lejanos como Toluca (capital del estado – 5,7%), San Juan Atzingo (zona tlahuica – 5,3%), y otros. Cabe señalar que hay 10 alumnos del Distrito Federal, todos ellos mazahuas u otomíes, que decidieron emigrar para cursar sus estudios en esta universidad.

Tres cuartas partes de la matrícula cursó su bachillerato en el municipio de San Felipe del Progreso y municipios aledaños. Las escuelas de educación media superior a las que asistieron la mayor parte de los alumnos son los anexos a las normales de Atlacomulco y de San Felipe del Progreso, el Centro Universitario de San Felipe del Progreso (preparatoria privada), el Colegio de Bachilleres de Atlacomulco, la Preparatoria 59 de Ixtlahuaca, el CBETA 128 de Atlacomulco y el EMSAD de San Juan Atzingo. Los egresados de estos bachilleratos representan el 56% de los alumnos de primer ingreso. El 44% restante procede de 43 escuelas diferentes, cercanas y lejanas de la zona de influencia.

Durante el primer semestre, el desempeño de los alumnos es en general bueno, a juzgar por las calificaciones que les otorgan sus docentes. En el caso de la carrera de Desarrollo Sustentable, sólo encontramos notas reprobatorias en las asignaturas de Comprensión de Lectura y Redacción de Textos y en la de Razonamiento Lógico I. El promedio de los estudiantes de esta carrera en el primer semestre es de 8,42, con una baja desviación estándar (0,45). En el caso de los estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura no hay calificaciones reprobatorias en ninguna asignatura y el promedio es de 8,54 con una desviación estándar de 0,42. Por último, la carrera

4. Esto, y lo que sigue, está basado en Martínez Guzmán, 2006. Es fruto de una evaluación formativa, solicitada por la CGEIB y financiada por la Fundación Ford, que tuvo como propósito conocer los procesos, las dificultades y los resultados del primer año de formación básica en tres universidades interculturales.

de Comunicación Intercultural reporta los promedios más altos (8,61, con desviación estándar de 0,44), y en ninguna asignatura se reportan calificaciones reprobatorias. En el segundo semestre las calificaciones siguen siendo altas para las tres carreras, pero se reportan muchos más casos de calificaciones reprobatorias en asignaturas de las tres carreras.

Estos estudiantes presentaron al ingreso el EXANI II. Los resultados obtenidos en el mismo apenas superan los 900 puntos y, en algunos casos, como Matemáticas, los 850. Sin embargo, estos resultados no siempre predicen el rendimiento de los alumnos en las asignaturas de los primeros dos semestres, con la excepción de los correspondientes a Mundo Contemporáneo y Español para los dos semestres, a Ciencias Sociales para el primer semestre y a Ciencias Naturales para el segundo semestre. Haciendo el análisis por asignatura, observamos una capacidad predictiva del EXANI II para la asignatura de Comprensión de Lectura y Redacción de Textos, Vinculación con la Comunidad, de manera notable Inglés y Antropología Social en el caso del primer semestre; y, para Expresión y Comunicación en Lengua Materna y nuevamente Inglés en el segundo semestre.

Quisiéramos tener mayor información para poder decir más acerca de lo que los alumnos traen consigo y lo que logran a lo largo del primer año de formación básica de la carrera. Los elementos de que disponemos sólo permiten asegurar que, en términos generales, los docentes consideran que se logra con suficiencia y más los propósitos de cada una de las asignaturas ofrecidas durante este primer año.

Por lo que respecta a la deserción, durante este primer año universitario en la UIEM, de los 250 que ingresaron habían desertado 26 (10,4%) al terminar la formación básica. Sin embargo, no se asentó la calificación final del segundo semestre para 35 estudiantes, lo que representa el 15,62% de deserción real. Durante el primer semestre desertó un alumno; cuatro no se inscribieron al segundo semestre y cuatro se presentaron solamente a la primera evaluación. Trece no se inscribieron al tercer semestre. De los estudiantes que desertaron, cinco obtuvieron calificaciones reprobatorias en Inglés, uno en Razonamiento Lógico y dos en ambas. El 65% de los desertores son mujeres, el 30% de familias campesinas, el 46% mazahuas y el 31% mestizos. No desertan alumnos con menores calificaciones en el EXANI II en relación con los que permanecen.

Universidad Intercultural de Tabasco

En la UIET, a diferencia de las otras universidades, el 53% de sus 330 estudiantes es masculino. No obstante, las mujeres predominan en la carrera de Desarrollo

Turístico, no así en la de Desarrollo Rural Sustentable. El 48% de sus estudiantes son hablantes de alguna de las cuatro lenguas originarias de la región: chól (41%, la universidad se ubica en región chól), tsotsil (3,6%), zoque (2,4%) y chontal (1,5%). Los hablantes se concentran en las carreras de Desarrollo Rural Sustentable (58%) y de Lengua y Cultura (66,4%). El 12% de su alumnado proviene del estado de Chiapas, ya que se ubica en zona limítrofe. El municipio en el que se encuentra la universidad aporta el 76% de la matrícula total. El resto procede de 20 municipios de Tabasco y Chiapas (UIET, 2006).

El 9,7% de los padres y el 11,15% de las madres de familia es analfabeta, el 32% de los padres y el 41% de las madres cuenta con primaria incompleta; y el 30,9% de los padres y el 27% de las madres terminó la primaria. 7% de los padres y 0,5% de las madres cuenta con estudios superiores. Nuevamente, tenemos aquí un ejemplo transparente de movilidad educativa de tres saltos de una generación a otra. La ocupación principal de los padres (63%) es el campo, seguidos por los que tienen un oficio o se dedican al comercio. El 66% de los alumnos viven en familias que obtienen un ingreso menor inferior a los \$1.000 mensuales; 22% reciben entre 1.000 y 2.000 pesos mexicanos y sólo el 7,43% entre \$2.000 y \$3.000.

La mayoría de los estudiantes proceden de bachilleratos públicos y, específicamente, del Colegio de Bachilleres, tanto de Tabasco como de Chiapas. El 72% no trabaja, y los que lo hacen tienen medias jornadas y empleos temporales.

A juicio de los docentes, los alumnos están cumpliendo satisfactoriamente los propósitos de las asignaturas de formación inicial. Los promedios oscilan entre 8,32 y 9,23 y, en ningún caso, se registran calificaciones reprobatorias.

Los resultados en el EXANI II son en general bajos, pues sólo en la categoría Mundo Contemporáneo la media se acerca a los 900. En Matemáticas es de apenas 822. Estos resultados se correlacionan con los promedios globales y con las calificaciones obtenidas en la asignatura de Lectura Analítico-Crítica y Producción de Textos de manera especial.

La deserción entre el primero y el segundo año fue de 9,2%, la más baja de las tres universidades aquí analizadas pero, no obstante, alta para un modelo educativo que no debe tolerar la deserción. Desgraciadamente, carecemos de información acerca de las características de los desertores y de las posibles causas de deserción.

Universidad Intercultural de Chiapas

En la UNICH, ubicada en zona urbana (San Cristóbal de las Casas), el 52% de las alumnas son mujeres. Ellas predominan en las carreras de Comunicación Intercultural y de Turismo Alternativo. En cambio, en la carrera de Desarrollo Sustentable, el 65% de los estudiantes son varones. El 48% de los alumnos sólo hablan castellano. El 31% habla tseltal, el 16% tsotsil y el 3% chól. Hay muy pocos alumnos zoques y tojolabales (UNICH, 2007). De los alumnos de la primera generación, sólo el 16% de los que eligieron la carrera de Lengua y Cultura no habla una lengua indígena. Esto es cierto del 34% de los que eligieron la carrera de Comunicación Intercultural, del 57% de los que eligieron la carrera de Turismo Alternativo y del 25% de los que eligieron la carrera de Desarrollo Sustentable.

En relación con los alumnos de la primera generación entre los que eligieron la carrera, la mayoría de los estudiantes procede del Colegio de Bachilleres de Chiapas, de Bachilleratos Tecnológicos y de Bachilleratos Generales, en ese orden⁵. El 55% de los alumnos trabajan. De estos, la mayoría (37%) trabaja menos de 10 horas a la semana, su trabajo es temporal (62%) y laboran como empleados (74%), tanto del sector público como del privado.

Los alumnos de esta universidad proceden de padres analfabetos (12,5% de los padres, 33% de las madres), que no terminaron la primaria aunque saben leer y escribir (19% de los padres, 14% de las madres) y que estudiaron la primaria (47% de los padres, 30% de las madres). Así, el 78% de los padres y el 77% de las madres de los alumnos tiene primaria completa o menos. Sólo el 4,8% de los padres y el 4,7% de las madres cuenta con estudios de normal o universitarios. Se trata de personas que, efectivamente, representan la primera generación de su familia con estudios universitarios y, en la gran mayoría de los casos, una movilidad educativa que ha implicado dos o tres saltos de nivel de una a otra generación.

La ocupación de los padres de familia es la agricultura o la pesca (35%), seguida de los empleados (11%) y los que se dedican a servicios personales (9%). Los niveles de ingresos de la familia son sumamente bajos: el 47% tiene ingresos inferiores a los \$1.000 mensuales; 29% cuenta con ingresos entre \$1.000 y \$2.000; y, el 13,6% entre \$2.000 y \$3.000.

Los alumnos presentaron el EXANI II con fines diagnósticos, obteniendo una media en todos los rubros por debajo de los 900 puntos y, en el caso de Razonamiento Verbal, apenas por encima de los 850. Los resultados del EXANI, sobre todo en algunos de sus rubros, correlacionan sistemáticamente con los resultados de los

5. Lo que sigue está basado en Martínez Guzmán (2006 b).

alumnos en prácticamente todas las asignaturas salvo Lengua Originaria, Vinculación con la Comunidad y Antropología Cultural.

A juzgar por los docentes, los alumnos lograron los objetivos de las asignaturas del primer año de formación básica, dado que los promedios de calificaciones otorgadas son de suficientes a buenos (8,1 a 9,1) y relativamente homogéneos, aunque prácticamente en todas las asignaturas, salvo tres (Introducción al Desarrollo Sustentable, Lectura Crítica y Redacción de Textos y Vinculación con la Comunidad), se presentan calificaciones reprobatorias.

La deserción en esta universidad es muy alta: 16% al finalizar el primer semestre y 21% al finalizar el primer año (ingreso del tercer trimestre respecto al ingreso del primero). Una de las explicaciones es que la Dirección de Educación Indígena de Chiapas anualmente emite una convocatoria para contratar docentes indígenas con bachillerato terminado y hablantes de una lengua indígena. Al parecer, muchos de los desertores lo son porque respondieron a esta convocatoria (UNICH, 2007).

Un análisis de los 31 casos que desertaron en el transcurso del primer semestre nos indica que el fenómeno afecta por igual a hombres que a mujeres, pero más a los indígenas (82%) a los que trabajan (54%), a los que tienen ingresos familiares inferiores a los \$1.000 mensuales (57,6%) y cuyas madres son analfabetas (42%). En el segundo semestre, 36 alumnos ya no se inscribieron y 18 más no presentaron exámenes. Aquí la deserción afecta más a los hombres y a los que no trabajan (¿porque desertan en busca de trabajo o al obtenerlo?), mientras que el resto de las características se mantiene. El rendimiento en las asignaturas del grupo de desertores fue inferior a la media (entre 7,0 y 8,29).

Contamos con un estudio cualitativo basado en entrevistas a profundidad con 32 estudiantes de esta universidad (Ortelli y Sartorello, 2006). En estas entrevistas aparece con claridad el hecho de que gran parte de estos jóvenes, y no solamente los indígenas, son los primeros y, en muchos casos, los únicos integrantes de sus respectivas familias que han llegado a la universidad. Sin lugar a dudas, “la Universidad Intercultural de Chiapas les abrió las puertas para ingresar a un nivel de estudios que era impensable para la generación de sus padres, la mayoría de los cuales sólo alcanzó a estudiar la primaria, en muchos casos incompleta” (Ortelli y Sartorello, 2006: 31). Ahora bien, una parte importante de estos jóvenes se dedica, a la vez, al estudio y al trabajo. Aunque muchos de ellos cuentan con becas PRONABES o CONAFE, éstas no bastan para asegurar su manutención, y el recurso al trabajo resulta indispensable. Estos estudiantes tienen dificultades especiales para consultar la biblioteca, realizar trabajos en equipo e, incluso, terminar sus tareas, muchas de las cuales realizan en horas de la noche y madrugada.

Los estudiantes indígenas de esta universidad han vivido y viven el racismo que caracteriza las relaciones entre indígenas y no indígenas en el estado de Chiapas (Ortelli y Sartorello, 2006: 28):

En la sociedad donde venimos hay mucho racismo, no se puede imaginar de cómo nos tratan a los indígenas la clase alta, a mí me ha tocado, no te puedes vestir como indígena, te maltratan, no te hacen caso.

En San Cristóbal hay mucho racismo porque ellos [los coletos] se sienten dueños de toda San Cristóbal y a nosotros nos maltratan, en verdad relacionarse con ellos es difícil, porque en los diez años que he estado por acá ni un amigo colesito tengo.

Muchos estamos muy discriminados como chamulas, no te atienden primero, atienden primero a los kaxlanes, te sientes mal que te faltan respeto si llevas la ropa.

La Universidad Intercultural de Chiapas no se encuentra enteramente libre de racismo, y no solamente de los kaxlanes hacia los indígenas sino, a veces, de los indígenas hacia los kaxlanes o entre ellos mismos. A veces, hay burla cuando alguno habla mal español “...nuestros compañeros piensan que ellos como hablan español que sí más saben”, pero también entre los mismos indígenas de variantes diferentes. A pesar de ello, algunos de los testimonios de los estudiantes resultan esperanzadores, pues muestran, todos ellos, uno de los propósitos centrales de la formación en estas universidades: desterrar el racismo y fortalecer el orgullo de la propia identidad (Ortelli y Sartorello, 2006: 29):

En la universidad hay respeto, nos escuchan. Es muy diferente de otras universidades... donde hay racismo, aquí todos somos iguales. En San Cristóbal hay mucho racismo y discriminación, la universidad es como una isla feliz donde puedes ser aceptado por todas las personas.

En las demás escuelas, cuando es que entramos, como eres indígena te rechazan, porque no sabes hablar... En cambio acá como es intercultural es diferente, te aceptan.

En la universidad es diferente, veo mis compañeros que algunos no temen, no les da pena ponerse su traje regional, ya se está practicando.

No me da pena [hablar tseltal en la universidad] porque aquí han valorado nuestra lengua, porque en la prepa no, en ningún momento vas a hablar tseltal ahí, porque te rechazan, mientras que aquí lo permiten, eso me gusta.

El siguiente testimonio es de una mestiza:

Antes de entrar a la UNICH yo tenía una idea tonta, si alguien no entendía, decía '¡Ay qué chamula!' Se me abrió la mente, ahora me transformé en una defensora en mi casa, para cambiar la visión de la gente de qué son los indígenas.

7. Reflexiones finales

Asumo la equidad educativa como propósito. Entiendo que ésta abarca todos los niveles educativos, incluso el universitario. Propongo que la equidad educativa supone, necesariamente, representar a los diferentes sectores de la sociedad en su misma proporción en la matrícula universitaria, aunque no se limita a ello. Si es así, y por lo que acabamos de mostrar en esta presentación, es necesario también reconocer que los estudiantes que estarán llegando a las universidades lo estarán haciendo por vez primera respecto del resto de los miembros de su familia, lo harán en condiciones difíciles de sobrevivencia, enfrentarán dificultades académicas especiales para seguir los estudios de calidad que las instituciones de educación superior deberán proporcionarles; y, en el caso de las poblaciones indígenas, habrán sufrido el racismo en la sociedad en la que viven y en las instituciones educativas en las que cursaron, si no la secundaria, sí el bachillerato y, sobre todo de algunas partes del país donde estas lenguas son vitales, tendrán ciertas dificultades en el manejo fluido del español, especialmente en su forma escrita.

Las universidades e instituciones de educación superior, tal y como funcionan actualmente, difícilmente conseguirán que estudiantes con estas características lleguen a la universidad y, si lo hacen, permanezcan en ella el tiempo suficiente como para terminar una carrera. Los exámenes de admisión dejan fuera a los estudiantes con trayectorias educativas previas como las de estos alumnos. Pero incluso aquellos candidatos que logren pasarlos, tendrán especiales dificultades –económicas y de tiempo, académicas y, no menos importantes, de autoestima – para cursar sus estudios con los resultados esperados y en los tiempos previstos. Si realmente perseguimos la equidad educativa en el nivel universitario, es necesario revisar a fondo los procedimientos de admisión, los apoyos económicos, las tutorías y otros mecanismos de apoyo académico y, de manera muy importante, el clima de respeto y de valoración de la universidad al interior de las instituciones. Las universidades interculturales han querido abrir un espacio que tome en cuenta estas características y, a juzgar por las evaluaciones realizadas, aún no logramos dar la batalla frente a la deserción por razones, fundamentalmente, económicas, ni lograr del todo la convivencia intercultural deseada. Esto, sin duda, hay que

fortalecerlo. Pero quizás más importante todavía es el propósito de lograr que en las universidades e instituciones de educación superior convencionales estos estudiantes de primera generación, en condiciones de pobreza, de culturas minoritarias, encuentren espacio, acogida, respeto y la oportunidad real de una educación universitaria de calidad. Creo que aún estamos lejos de esta meta.

Asumo además, que, las universidades tienen un papel fundamental en la solución de los problemas económicos y sociales y en el desarrollo regional. En la medida en que las universidades sigan centralizadas en las grandes ciudades de las zonas desarrolladas del país, el desarrollo regional seguirá siendo desequilibrado. Las universidades interculturales pretenden arraigarse regionalmente y vincularse de manera estrecha, a través de la investigación, de la vinculación comunitaria y el servicio a la región en la que se ubican, y del trabajo de sus egresados, a los procesos de transformación necesarios y posibles de las regiones en las que se ubican. Esta dimensión es fundamental desde mi perspectiva, de la equidad en la educación superior y es una apuesta sustantiva respecto de la cual carecemos aún de elementos para sostener su viabilidad. Dependerá del grado en que las universidades interculturales reciban apoyo de los gobiernos federal y estatales y de la medida en que éstas vayan mostrando su capacidad para articularse a los proyectos de futuro de los pueblos y regiones a los que sirven. Pero, también, tendrá que ver en ello el compromiso que respecto del desarrollo regional adquieran las instituciones universitarias y de educación superior convencionales.

Por último, creo firmemente en que un país multicultural como el nuestro, que busca ser equitativo y democrático, no podrá lograrlo si no consigue crear y sostener relaciones interculturales, fincadas en el respeto, en el diálogo y en el mutuo enriquecimiento, entre personas y grupos de las múltiples culturas que existen en el país. Un país racista como México debe perseguir explícitamente este propósito, y para ello la educación —con el enfoque intercultural para todos, a todos los niveles— resulta fundamental. Las universidades no pueden estar ajenas a este proyecto político que implica la construcción de un México intercultural en una realidad multicultural. Las universidades interculturales pretenden contribuir a este propósito, al generar espacios en los que las culturas y las lenguas indígenas y, desde luego, los propios indígenas, sean reconocidos y valorados desde planos de igualdad. Buscan explícitamente fortalecer el conocimiento de las lenguas y las culturas propias y, con ello, la autoestima y el orgullo cultural, así como crear espacios en los que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas estén basadas en el respeto y en el aprecio a la diversidad y al papel creativo del diálogo entre culturas. No creemos tampoco que este propósito se pueda reducir a las universidades interculturales. Es un propósito de toda la educación y, por lo mismo, de todas las instituciones educativas, incluyendo las universidades convencionales. 

8. Referencias

AHUJA, R. Y S. SCHMELKES (2004) "Los aspirantes indígenas a la educación media superior", en Tirado Segura, F. (Coord.). *Evaluación de la educación en México: Indicadores del EXANI I*. México: CENEVAL.

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES.

----- (2003). *Propuesta de lineamientos para una política de estado en el financiamiento de la educación superior*. México: ANUIES.

INEE (2006). *Panorama educativo de México 2005: Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE.

MARTÍNEZ GUZMÁN, M.D. (2006). *Evaluación diagnóstica de la planificación y operación de la etapa de formación básica del modelo educativo de la Universidad Intercultural en el estado de México*. México: Mecanograma.

----- (2006 b). *Evaluación diagnóstica de la planificación y operación de la etapa de formación básica del modelo educativo de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: Mecanograma.

----- (2006 c). *Evaluación diagnóstica de la planificación y operación de la etapa de formación básica del modelo educativo de la Universidad Intercultural del estado de Tabasco*. México: Mecanograma.

OCDE (2005). *Education at a glance 2005*. París: OECD.

----- (2006). *Análisis temático de la educación terciaria*. México: Nota de País. París: OCDE.

ORTELLI, P. Y S. SARTORELLO (2006). *Los jóvenes estudiantes de la universidad intercultural hablan sobre su experiencia*. México: CGEIB. Mecanograma.

RUBIO OCA, JULIO (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

SEP, INEE (2006). *Sistema de indicadores educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto básico para el ciclo escolar 2004-2005*. México: SEP, INEE.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (2007). *Informe general del rector presentada a la primera sesión ordinaria del Consejo de Gobierno*. San Cristóbal de las Casas: Mecanograma.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO (2006). *Segundo informe anual de actividades 2005-2006*. San Felipe del Progreso: UIEM.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE TABASCO (2006). *Primer informe de gestión 2005-2006*. Oxolotán: Mecanograma.

Art. 2

“La aproximación de un programa
de postgrado en educación
a los desafíos de la inclusión real
de las minorías étnicas”

MÓNICA LLAÑA MENA

Art. 2

ARTÍCULO 2_ FORO 2

“La aproximación de un programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas”

COMENTARIOS DE MÓNICA LLAÑA MENA.

19 DE JULIO DE 2007.

I. Los procesos de inclusión de minorías étnicas en los estudios de postgrado

¿Hemos respondido como programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión?

Los propósitos fundamentales de los programas de postgrado en educación que imparte la Universidad de Chile se orientan a la capacitación de profesionales de la educación que se caractericen por un pensamiento crítico y que involucre condiciones de analistas y evaluadores de los sistemas escolares.

Nuestros programas de postgrado intentan apoyar el perfeccionamiento de profesionales que desempeñen un rol activo y efectivo en la generación de conocimientos, incrementando su capacidad para asumir responsabilidades de investigadores, analistas, consultores de procesos que se originan en los sistemas educacionales desde el ángulo de la reflexión crítica. De manera que los graduados, en medios culturales heterogéneos, puedan desempeñarse eficazmente con poblaciones diferentes, para facilitar las comunicaciones interculturales de manera efectiva. En un mundo cruzado por cambios culturales intensos, nuestros programas reconocen la diversidad cultural potenciando la comunicación cultural, la pluralidad de intereses, opiniones y valores.

Estos énfasis, que emanaron de la urgencia de aportar conocimientos a un sistema sometido a transformaciones profundas, trata de fortalecer el rol profesional, dotándolo de competencias que le ayuden a alcanzar una visión global desde la complejidad, de los problemas que el sistema educativo y la educación como disciplina están enfrentando.

La necesidad de corregir la desigualdad de condiciones sociales étnicas y comprender en su complejidad la diversidad cultural, nos ha llevado a potenciar la *tríada* comunicación intercultural, desarrollo de la persona y gestión democrática en una

sociedad de cambios. Cuestión que adquiere relevancia especial ante fenómenos como la globalización, proceso en el cual se configuran redes y se entrecruzan percepciones, motivaciones, representaciones y valores difíciles de aprehender.

Los programas, a partir de la experiencia acumulada, validan en una primera instancia las orientaciones que articulan la formación ya que, sin estudios, ni intervenciones a nivel de las culturas, será imposible abordar el tema de la equidad real y la efectiva igualdad de oportunidades sin discriminaciones étnicas, sociales u otras.

En ese plano, nuestros programas de postgrado han tratado de responder, en una primera aproximación, a la demanda de combinar en el ámbito de una formación rigurosa, el respeto por la diversidad de sus estudiantes (en especial aquellas de origen étnico) valorando en un diálogo intercultural no distante, ni abstracto, sus opiniones, intereses, valores, cosmovisiones. Hemos tratado de convertir la clase, como espacio de aprendizaje, en el eje del debate argumentado y de la toma de conciencia de visiones diferentes.

Por otra parte, los propósitos de una formación de postgrado en educación en una universidad pluralista, no podrían lograrse si no se hubiesen manejado los procesos formativos, ignorando una mirada recíproca e interactiva. Es decir, se ha tratado de crear las condiciones institucionales que dieran respuesta a diferentes cosmovisiones, potenciando su inclusión real en un mundo complejo. El haber tenido la oportunidad de penetrar en esas construcciones culturales, el reconocer la existencia de otros universos de significado, ha aportado vitalidad y productividad a nuestros programas. Los proyectos de tesis realizados constituyen una señal potente de esos aportes. El impacto de esas investigaciones en las comunidades étnicas nos retroalimentan recurrentemente. Los cursos y seminarios que configuran las líneas programáticas, reconocen y sustentan teóricamente la diversidad de intereses y de ideas.

“... me doy cuenta que mi realidad tiene valor, tiene significado”.

(estudiante de origen maya)

Ingreso 2007, 1^{er} semestre.

“... entendí que mi mundo era válido”.

“... he podido reflexionar más allá del conocimiento común, siento que tengo una visión más integral”.

(estudiante de Chiapas)

Ingreso 2006, 3^{er} semestre.

Se reconoce en estas expresiones, que en la práctica misma de los procesos formativos, los estudiantes han encontrado no sólo espacios para su expresión, sino que han accedido al conocimiento desde un punto de vista global y pertinente.

“... ¿qué sentido le otorgo a esta formación? o ¿qué proyecciones tendrá esta formación para que la escuela sea la puerta que abra la posibilidad de convivir en la diferencia?”

(estudiante de origen mapuche, egresado).

Interrogantes que nos permiten interpretar la real reconciliación entre razón y cultura. Demuestran que se sienten reconocidos como *OTROS*, a través de la comunicación e integración a las actividades curriculares como conjuntos culturales separados, pero importantes.

Básicamente, la malla curricular que cohesiona estos programas, comprende y acepta como supuesto básico que estos profesionales, formados en su lengua y cultura, se ven obligados a ejercer en otros escenarios. Sin embargo, creemos que debería combinarse su participación en la racionalidad de un conocimiento actualizado con la defensa de su identidad cultural. Los apreciamos como un grupo que se sitúa en el eje de problemas que nos son comunes como seres humanos en este contexto histórico en un mundo globalizado.

Era fundamental considerar que un proyecto de postgrado, contribuyera a evitar la fragmentación en espacios culturales extraños entre sí. El otro deberá ser reconocido como unidad de vida y proyecto vital, acción instrumental e identidad cultural en un mundo en red.

2. Antecedentes recogidos acerca de estudiantes de comunidades étnicas

En su proceso formativo, estos estudiantes vivieron la experiencia de la negación de la escuela en la consideración de sus especificidades culturales. La escuela es “el mundo del hombre blanco, masculino, de clase media”.

Esta situación se repite en todo el mundo, la cultura de la escuela carece de sentido para otras comunidades étnicas y sociales. Los estudiantes fracasan, porque no pueden examinar desde afuera sus experiencias de vida. Como construcción de sentido la cultura permite tomar conciencia de sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo. No puede proponer marcos conceptuales sin sentido, discursos vacíos que no permiten la autoconstrucción. El estudiante debe ser guiado para comprender que la vida es diferente en otras clases sociales y otros lugares.

La escuela debe tener en cuenta la cultura de la comunidad, para ampliarla más allá de ésta. En consideración a estos supuestos, tesis aprobadas a la fecha han diseñado proyectos educativos con un sentido de pertinencia para aplicar en diferentes niveles del sistema formal, pero también, en la formación y perfeccionamiento de educadores que ejerzan en comunidades étnicas (Carihuentro, Díaz Coliñir, Yaupe, ver anexo).

Postulamos desde esta perspectiva, como programa, que el respeto a las diferencias es un derecho, no una obligación, y que se enmarca en el mundo de hoy en culturas que presentan una dimensión de singularidad y universalidad. No se puede entrar en una cultura diferente si no se entiende que al auto identificarse con la propia cultura el ser humano se relaciona con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Por esa razón, la educación formal debería constituirse como formación auténticamente pertinente en los grupos étnicos. En ese plano, los programas de postgrado en educación deberán continuar capacitando de manera integral a los postgraduados de grupos étnicos para esa misión.

No es posible negar que la escuela es el lugar donde se construyen los vínculos sociales y donde debe construirse la democracia de la vida.

Por esa razón, nuestro trabajo pedagógico racionalmente orientado, ha intentado contribuir a la integración de estos grupos. Desde una perspectiva comprender sus estilos de vida distintos y distintivos, que constituyen como señala Pierre Bourdieu esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción que producen prácticas, representaciones, opiniones, valores.

Desde una mirada complementaria, contribuir activamente a la ruptura con las representaciones inmediatas y familiares de la vida social.

"... veo más allá del conocimiento común".

(alumna maya, Chiapas)

Estas representaciones y nociones adheridas al conocimiento común, nos han llevado a dirigir las estrategias curriculares a su decodificación a través de proyectos de investigación desde su propia experiencia como docentes.

Su fundamento es que el aprendizaje a este nivel debería cohesionar micro experiencias específicas y pasadas e integrarlas a las nuevas pero, básicamente, a través de la incorporación de "nuevos métodos" para el estudio de la vida social y cultural orientados, fundamentalmente, al mundo de la educación.

Deben generar operaciones intelectuales que implican un saber práctico, “adaptarse a otras formas culturales”, en espacios culturales extraños, que determinan la forma que toman las interacciones y las representaciones que les presentan variados límites. Deben aprender a interactuar en otro mundo social, con otros cuyos intereses son disímiles y opuestos muchas veces a los propios, adquirir competencias técnicas y procedimientos eficaces para actuar allí.

Como ejemplo de los desafíos para adaptarse a otros estilos de vida, que obligan a una apropiación material y simbólica, puede señalarse que las comidas encarnan gustos diferentes y generan tensiones en los procesos de adaptación social y cultural.

“... me enfermé al llegar, no me adapté al tipo de comida, sentía que no era parte de mi dieta por lo artificial”.

“... mis compañeros no eran muy sociables, sólo nos saludamos, observaba que son muy individualistas”.

“... hablan demasiado y muy rápido en clases”.

Puede destacarse que las preferencias en la preparación de los alimentos, su sustancia y sus formas, muestran que el espacio de elecciones alimentarias, así como estilos de vestimenta, normas básicas de convivencia, como saludos y otras, se organizan de acuerdo a la misma estructura fundamental, son capitales culturales interactuando en otro espacio social, otro país, otra ciudad, otra universidad, otro espacio geográfico, otro clima.

“...me vine sin tiempo de conocer algo sobre este país, su clima y geografía”.

Podríamos afirmar con certeza que llegan a adquirir las competencias necesarias para interactuar con compañeros que no sólo son profesores de todos los niveles, sino que con psicólogos, sociólogos, enfermeras. Paulatinamente muestran lo que saben, perciben que sus compañeros los reconocen, en especial, en los espacios interactivos de las clases.

En otras palabras, llegan a ser reconocidos como socialmente competentes, dimensión importante si aceptamos la compleja urdimbre de sutilezas que deben desentrañar: horarios, formalidades, reglamentos, fotocopias, apuntes, redacción de exposiciones, reflexión permanente en grupos.

Son operaciones indispensables en la vida cotidiana del Magíster incorporadas a su rutina y que implican procedimientos reflexivos, que los llevan a entender las

pistas de la vida universitaria y a producir las reglas prácticas para actuar en forma correcta.

“... pedir la palabra”, “... esperar su turno para hablar”.

“... en cuanto a las materias, ahora les encuentro su sentido, me comprendo mejor a mí misma y a los otros”.

Este trabajo pedagógico así visualizado nos obligó a reconocer, como ha sido señalado, la existencia de capitales culturales distintivos y las complejas relaciones entre el capital cultural heredado y el adquirido. Poder lograr una adecuada comprensión de las relaciones entre los diferentes estados de capital cultural y sus modos de adquisición. Aspectos abordados en cursos obligatorios como Teoría Socio-antropológica Aplicada a la Educación, Currículo o Seminarios electivos: Escuela y Comunidad, Teoría de los Valores e Investigación Educativa desde dos paradigmas de base como ejes orientadores en la búsqueda del conocimiento.

“... comprendí mi realidad simbólica”.

Sin embargo, surge aún, y como un gran desafío, la legitimación de un proyecto de inclusión. La experiencia acumulada, ha producido nuevos conocimientos (reconocimiento de otros universos de significado) que deberían integrarse efectivamente a los ya vigentes en los programas, de forma que tenga sentido, para todos los estudiantes actuales y futuros, la importancia de la inclusión de culturas diferentes.

Legitimar estos procesos de integración, se hace indispensable. Por una parte, comprender que tienen elementos cognitivos (conocimientos), pero también valores, creencias, normas, formas y estilos de vida específicos, sin embargo hay que llevar esa comprensión a la acción, es decir, instalar e institucionalizar los procesos de inclusión.

Estos alumnos deben adquirir marcos de referencia pedagógicos complejos, totalidades simbólicas que deben integrar a un marco de referencia general, pero pertinente a sus culturas. Importa reconocer que la educación intercultural es parte de teorías mayores, pero es necesario evitar el riesgo de alejarse de las necesidades pragmáticas y reales que emanan de cosmovisiones diferentes.

En el caso de nuestros programas, se hace imprescindible perfeccionar estos procesos de inclusión por medio de mecanismos conceptuales integradores. Revertir tensiones probables al aplicar modelos de saber occidentales que invisibilizan sus saberes.

“... ¿por qué no hay referencia o aproximación a nuestras culturas a través de ejemplos y aproximaciones teóricas en las clases?”

Como sustento de un currículo que favorezca este proceso, se deberá profundizar en los significados de las identidades étnicas, como procesos de construcción de sentido según atributos culturales, y que implican una prioridad sobre otras fuentes de sentido (Castells, 1999). Será preciso destacar para la consecución efectiva de procesos de formación de estudiantes de minorías étnicas, que las identidades son fuentes de sentido para ellos, construidos durante un proceso de individualización, y que, interiorizadas, sustentan la construcción de sentido y sus autodefiniciones como actores sociales en sus comunidades.

“... pienso que la educación formal debe ser pertinente a nuestras comunidades”.

“... estimo que, como miembro de una comunidad indígena, soy responsable ante ella”.

Se observa a través de estas expresiones que se identifican simbólicamente con el objetivo de su acción como graduado de postgrado:

“... volver a mi comunidad y entregar mis aportes”.

De manera que, de acuerdo a lo ya planteado, han internalizado estos universos a través de procesos de socialización y los han reordenado en un sentido esencial para ellos, en un marco histórico-temporal entre tensiones, los principios de sus comunidades y el mundo global en red para, desde allí, construir sus proyectos vitales como profesionales comprometidos. Por consiguiente, desde sus propias visiones, “ser un ser humano es comprender... tanto lo que se está haciendo como por qué se está haciendo” (Giddens, 1991).

En síntesis, es fundamental reconocer que las identidades autónomas tienen un peso significativo en la sociedad contemporánea. Oponen su legado, creencias, sus universos significativos al culto “idolátrico” de las tecnologías, a la lógica de los mercados, al poder de los flujos. Los proyectos culturales construidos en torno a las identidades no se originan al interior de la sociedad red. Introducen una lógica social alternativa (Castells, Fin del Milenio Vol. III, pág. 385), ya que valoran formas de vida tradicionales, un gran respeto por la naturaleza y sus ciclos como formas de enfrentar el poder penetrante y dominante de las redes globales. Buscan marginarse y reconstruir el sentido apoyado en diferentes opciones valóricas (respeto a la naturaleza, a los ancianos). Como parte de estos procesos de cambio, reconstruyen

sus identidades desde el interior, “quiénes somos”, frente a los que “no son como nosotros”.

3. Tensiones ocultas: obstáculos a superar en la práctica curricular

1) Las representaciones, nociones pre-científicas que operan como marcos para “explicar” los procesos educativos. Representaciones del sentido común acerca de la escuela como espacio social y su configuración jerárquica, las relaciones profesor/alumno, en el marco del proceso enseñanza aprendizaje, constituyen obstáculos para el desarrollo de un rol profesional que tenga las competencias para analizar lo que es y debe ser un profesional.

La necesaria ruptura con estas representaciones constituye un punto de partida epistemológico, a nuestro juicio básico, en programas de postgrado. La ruptura con estas pre-nociones, abriría espacios para los cambios al interior de las instituciones educativas en las cuales los graduados de comunidades étnicas deberán reinsertarse.

2) Alumnos de postgrado de distintos orígenes disciplinares, no todos profesores, sino que también otros profesionales vinculados al sistema educativo, como psicólogos, sociólogos, diseñadores, psicopedagogos, lingüistas. Heterogeneidad que perfila la constitución de grupos disímiles en sus intereses, desde el individualismo pragmático como instrumento de progreso personal, acceso a otros puestos de trabajo, hasta el genuino interés por el conocimiento y la acción educativa desinteresada.

3) Los modelos del saber legitimado, inscritos en la mayoría de las actividades curriculares, se enmarcan desde el saber occidental, lo que genera tensiones epistemológicas que limitan la comprensión de otros saberes, holísticamente articulados.

El riesgo de estos nudos obstáculos tensionales, es la tendencia a la descalificación de grupos “foráneos”, por una parte, e indiferencia teórica, por otra.

El escenario descrito refleja las tensiones que es necesario considerar en la práctica educativa para así apoyar una preparación rigurosa y pertinente, que procese el conocimiento realmente en interés del bien común.

Tiene crucial importancia que estos postgraduados se planteen preguntas serias que muestren un conocimiento profundo, por ejemplo, de las relaciones entre

democracia y escolaridad, teoría y práctica, currículo formal y oculto, todo ello en el marco de conocimientos éticos, sociales, políticos e históricos de la educación formal. Para ello, una estrategia de ruptura debería perfeccionar el fortalecimiento teórico e integrado en los programas en culturas, capitales culturales, diferencias, prácticas pedagógicas, estructuras institucionales, entre otros múltiples aspectos.

4. Enfrentando los desafíos

Perfeccionar los procesos estratégicos que apoyen, en la continuidad de la práctica curricular, una cabal comprensión de las relaciones complejas entre los diferentes estados del capital cultural de nuestros estudiantes y sus modos de adquirirlos. Esto, obliga a incluir como problemática la internalización de mundos socioculturales, comprendiendo los procesos socializadores primarios y el rol de sus otros significativos (padres, ancianos, sabios de las comunidades).

De esta forma, se cautelaría la integración de otros capitales culturales como apropiación de otros bienes también culturales, aspecto clave en el marco de los procesos de globalización y revolución científica tecnológica que cubren el planeta y que se sustentan, necesariamente, en el reconocimiento de la compleja relación capital cultural heredado y adquirido.

Es fundamental para un sistema formativo a nivel de postgrado, inserto en una universidad estatal y pluralista, asegurar que grupos minoritarios se apropien completamente del mayor número de aptitudes que constituyen la cultura escolar, en un momento histórico de alta complejidad de profundos cambios y riesgos a nivel planetario.

Encontrar el equilibrio entre identidades basadas en el reconocimiento al *OTRO* y sus diferencias y aquellas marcadas por el individualismo centrado en el interés personal.

Contextualizar el conocimiento educacional, valores y relaciones sociales dentro de las instituciones educativas, no sólo como asunto de métodos prácticos y concretos.

Evitar la comprensión de las prácticas pedagógicas sin su vinculación más amplia con dimensiones multidimensionales.

Resistir certezas a priori y respuestas dogmáticas. Para ello, tener la capacidad para captar la complejidad y tensiones entre lo pedagógico y lo sociocultural.

Influir y participar activamente sobre tópicos educativos.

Frente a modelos del saber legitimado, occidental, deberá cautelarse que las conexiones teóricas y experiencias en todas las actividades curriculares, obligatorias y electivas, sean universalistas, pero pertinentes, para evitar seguir invisibilizando el saber acumulado de otras culturas.

Permitir la comparación con otras cosmovisiones, avanzar hacia la configuración de una epistemología crítica, desde una perspectiva étnica.

Para ello, deberá consolidarse como política, a nivel de Magíster, la transversalización de estas cosmovisiones en el currículo.

En síntesis, potenciar el diálogo interpersonal e intergeneracional, internalizar la importancia de la alteridad en la historia de las sociedades humanas en el meollo de tensiones inevitables, conflictivas, pero también creadoras y en un marco que cubra lo universal, lo específico, la globalidad, pero también lo local.

Lo que importa es revertir la brecha entre sobredesarrollo tecnológico y subdesarrollo social que permite la existencia de seres humanos excluidos, discriminados o subvalorados. Por ello, importa formar personas activas, conscientes, que asuman su responsabilidad y solidaridad como especie. La acción social informada, legitimada, reflexiva, puede contribuir a generar cambios que impidan los quiebres y la fragmentación social.

La creciente expansión de la economía global en este siglo, el incremento del procesamiento de la información y las telecomunicaciones, los flujos de comunicación y redes financieras, son procesos selectivos que marginan a personas irrelevantes o devaluadas. Enfrentamos el riesgo de incrementar la generación de grupos excluidos; situación que aumenta la probabilidad de asumir posiciones fundamentalistas. La propia infraestructura de la vida cotidiana se ha complejizado; la energía, el agua, el calentamiento global, actos terroristas, delincuencia, generan altos niveles de vulnerabilidad social. Los ciudadanos, cada vez más lejos del poder, configuran sus proyectos de vida de formas individualistas y no ciudadanas, es decir, lejanos a la solidaridad social, más bien exclusivamente en base a su propia y personal experiencia.

De allí surge la significación profunda que tiene el potenciar una preparación que comprenda y valore las diferencias culturales. El derecho a acceder y vivir la diversidad cultural como factor crucial de integración entre los pueblos y fuente

de innovación. La cultura, el desarrollo cultural: como centro de toda civilización de toda sociedad, pilar del desarrollo social.

Aprender la democracia y la vida en sociedades en las cuales el riesgo constituye un sello de gran vulnerabilidad. Frente a ello, una educación que encare complejidades y desafíos, emerge como una gran utopía. 

5. Anexos

Proyectos de tesis

SERGIO CARIHUENTRO:

“Saberes mapuche, que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche” (finalizado)

Recogió, a través de entrevistas a nivel profundo, la visión que sabios mapuches de su comunidad tenían del rol de la educación formal en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos mapuches, como mecanismos reforzadores de la identidad cultural y su desvalorización del saber indígena.

Propone un trabajo intensivo con la comunidad para rescatar saberes y vivencias significativas.

Desarrolla una propuesta para incorporar saberes mapuches que ayuden a generar mayores niveles de comprensión y diálogos en contextos interétnicos e interculturales.

MARÍA CLARISA DÍAZ COLIÑIR:

“Formas de relaciones interétnicas en el proceso educativo en escuelas urbanas en Temuco, IX Región de la Araucanía” (finalizado)

Después de un diagnóstico de la realidad escolar, con datos recabados de observaciones etnográficas y entrevistas en profundidad, la tesista diseñó un proyecto remedial para aplicar en escuelas de la región.

MARÍA ELENA BALLINAS MÉNDEZ:

“Significado cultural y pedagógico de las etnomatemáticas en el proceso escolar de alumnos y alumnas tseltales de 3er grado de educación primaria indígena”, Chiapas, México (en desarrollo)

Se intenta realizar un diagnóstico para identificar si los conocimientos a partir de la enseñanza etnomatemática (contar, localizar, medir, ordenar, clarificar e inferir) en lengua maya tseltal y en lengua castellana, son funcionales para la solución de problemas.

A partir de ese conocimiento recabado de ancianos y ancianas, de profesores de educación indígena, se diseñará una propuesta pedagógica para la integración de la etnomatemática en el aula escolar.

CECILIA YAUPÉ ANTIVIL:

“Mapuche kimun en el nivel de educación parvularia en la comuna de Tirúa” (en desarrollo)

Intenta profundizar en el sentido que los saberes mapuches tienen en las prácticas a nivel pre-escolar, para desde allí, diseñar y aplicar proyectos pedagógicos pertinentes.

Testimonios

“Hoy, que estoy a punto de terminar, me doy cuenta que ha valido la pena, el sacrificio, la entrega, los desvelos y sobre todo, lo que al principio no le encontraba sentido, hoy sustentan mi trabajo y sobre todo mi mundo lleno de significado, considero que todo buen investigador indígena, debe tener una base teórica sólida de autores diversos.

Este Programa de Magister ha contribuido a que logre una actualización formativa a partir de una multidisciplinaredad compleja y de mi realidad y de mi mundo de significados, situación que, a futuro, permitirá realizar propuestas educativas que ayuden a promover el desarrollo de la democracia y la identidad de los pueblos indígenas de Chiapas”.

(becaria Chiapas, 2007).

Bibliografía

BOURDIEU, PIERRE (1979), *La distinción critique sociale du jugement*, Les Editors de Minuit.

BERGER Y LUCKMAN (1999), *La Construcción social de la realidad*, Amarrortu, Buenos Aires.

CASTELLS, MANUEL (2001), *La era de la información*. Economía, sociedad y cultura. Fin del milenio. Vol. III, Siglo XXI Editores.

DÍAZ-ROMERO, PAMELA (septiembre 2006), *Caminos para la inclusión en la educación superior*, Fundación EQUITAS.

GIDDENS, ANTHONY (1993), *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Universidad.

GIROUX, HENRY (1997), *Pedagogy and the politics of hope*, Westview Press.

Art._3

“Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”

MARCO VILLASANTE

Art. 3

ARTÍCULO 3_ FORO 2

“Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”

COMENTARIOS DE MARCO VILLASANTE¹.
16 DE SEPTIEMBRE DE 2007.

El presente documento trata sobre la presencia de los estudiantes indígenas en una de las universidades del Perú. Esta presencia se interpreta por medio de la experiencia desarrollada por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco en la incorporación a sus aulas de estudiantes de origen quechua, aymara y de las etnias amazónicas.

El propósito es presentar la experiencia de la implementación de un programa de apoyo académico a los estudiantes indígenas para sugerir, por el tipo de resultados alcanzados, la necesidad de políticas universitarias dirigidas a reforzar y generar nuevas estrategias de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes indígenas.

En el Perú, la discusión de la importancia de la presencia de estudiantes con rasgos culturales y étnicos ancestrales en la universidad no se ha desarrollado. Lo étnico en la gestión universidad aún no es importante para su funcionamiento. A nivel nacional no existe la afirmación colectiva de demandas reivindicativas ni movimientos estudiantiles en la búsqueda y el ejercicio de un tratamiento equitativo. Aun así, las organizaciones amazónicas resultan pioneras, frente a las quechuas y aymaras, en sus demandas y necesidades de acceder a la educación superior, hecho asociado a la presencia de una fuerte identidad étnica de las primeras frente a las demás.

El interés por la implementación de políticas de educación superior en la universidad dirigidas a los estudiantes indígenas proviene, principalmente, de experiencias de otros países (México, Brasil, Bolivia y Ecuador) que han empezado a interesar a algunas universidades del Perú ubicadas en Lima, Ayacucho, Cusco y Pucallpa y a algunos institutos superiores pedagógicos de Iquitos y Cusco por la aplicación de programas de formación de docentes desde la perspectiva intercultural bilingüe.

1. Sociólogo, docente de la carrera profesional de Antropología, Arqueología y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y director ejecutivo del Programa Hatun Ñan de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú.

Aun así, se tiene un limitado desarrollo de sistematización y de intercambio de experiencias.

En el análisis en torno a estos aspectos nos referiremos a tres puntos: En primer lugar, empezamos con una breve síntesis de las características de la universidad peruana para, luego, sustentar la importancia de la interculturalidad como la forma de desarrollo universitario, para concluir con la sistematización de una experiencia de apoyo académico a los estudiantes quechuas, aymaras y amazónicos de la Universidad del Cusco.

Concluimos que es necesario y urgente la necesidad de generar políticas educativas en la universidad peruana con la finalidad de mejorar no sólo el acceso sino, por sobre todo, la permanencia, la graduación y la titulación de los estudiantes quechuas, aymaras, afroperuanos y amazónicos. Aun así, la falta de la implementación y aplicación de los sistemas de acreditación, nos permite reconocer que también serán necesarios nuevos instrumentos de gestión que pongan énfasis en la búsqueda de la equidad socio-educativa, aplicando una responsabilidad social con el entorno regional de cada universidad, para reafirmar la necesidad de formación profesional que aporte a un desarrollo con identidad cultural.

1. El desarrollo de la universidad en el Perú

El desarrollo de la universidad peruana ha seguido la tendencia latinoamericana, expresado en el hecho de un crecimiento significativo en el número de instituciones; así, desde 1990, el número de universidades ha crecido en un 58%. Esta magnitud expresa el incremento de la demanda por seguir estudios superiores. En el año 2007 el Perú cuenta con 91 universidades, de las cuales el 62% (56) son privadas y el 38% (35) públicas.

En el Perú, los egresados de la escuela secundaria tienen dos opciones para seguir estudios universitarios, expresados por el hecho que en los últimos años, en promedio, el 71% de los postulantes son para la universidad pública y el 29% para la privada. Sin embargo, la relación es inversa al momento del acceso, porque el 37% de los postulantes ingresa a la nacional y el 63% a la privada². Esta relación inversa ha sido generalizada por el estudio del ranking de universidades peruanas al concluir en los siguientes términos: “En general las universidades estatales poseen una tasa de selectividad mayor que las universidades privadas”³.

2. Fuente: ANR-Asamblea Nacional de Rectores, <http://www.anr.edu.pe>

3. Luis Piscocoya Hermoza, Ranking universitario del Perú: Plan piloto, Asamblea Nacional de Rectores, Lima, 2007.

La población universitaria para el año 2006 llega a cerca de 600 mil estudiantes, distribuidos en un 51% en la pública y el 49% en la privada. En el año 2005 ingresaron más de 140 mil nuevos estudiantes, de los cuales un 37% se matriculó en una universidad pública y el 63% en una privada.

No existen estadísticas oficiales sobre estudiantes indígenas en cada universidad y en el sistema nacional de universidades a cargo de la Asociación Nacional de Rectores (ANR). La Universidad del Cusco es un ejemplo porque, a pesar de tener un fuerte entorno social de origen andino y quechua, no registra las características socioculturales de sus alumnos. Cálculos hechos en un trabajo inicial nos indican que “el porcentaje de estudiantes de origen andino o amazónico que accede a estudios superiores sigue siendo extremadamente bajo, como lo refleja el 6,7% de la población rural de 15 a 29 años que alcanzó dichos estudios”⁴. Si sólo nos concentramos en la población amazónica el cálculo nacional bajará ostensiblemente. Existe una segunda fuente con cálculos diferentes y superiores que llega a otras cifras al indicar “la población indígena con educación superior universitaria o no universitaria llega a un 11,9%”, para luego compararla con la población no indígena, indicando “que es de un 22,5%”⁵.

El acceso a la universidad es por medio de la aplicación de una prueba de evaluación de habilidades y conocimientos. Cada universidad organiza en diferentes fechas la administración de su examen de admisión, es decir, no se tiene una prueba nacional como existe en Chile. Los estudiantes de origen indígena, en especial los amazónicos, si tienen recursos postulan a universidades que, por lo general, están fuera de su región, y como no existe una política nacional que promueva su acceso a la universidad, por ejemplo por medio de becas, dependerán de sus posibilidades personales y familiares.

Una segunda opción para seguir estudios es el acceder a los institutos superiores tecnológicos y pedagógicos que tienen un carácter no universitario y que, mayoritariamente, tienen un origen privado. En el año 2007, a nivel nacional se cuenta con 386 institutos pedagógicos que atienden a cerca de 120 mil alumnos y los institutos tecnológicos, que son estatales, y atienden a 160 mil estudiantes. Su oferta de cupos es mucho mayor, pero su oferta de profesiones de mando medio es también limitada, frente a las 300 carreras ofertadas por las universidades. A diferencia de la universidad, estas instituciones sí se encuentran bajo la obligación de la evaluación y acreditación, como condición de funcionamiento.

4. Andrés Chirinos y Martha Zegarra, “Educación superior indígena en el Perú”, UNESCO-IESALC.

5. Néstor Valdivia, “Población indígena y exclusión social en el Perú”, *Revista Análisis y Propuestas*, GRADE, Lima, Perú, 2003.

Una diferencia sustantiva entre ambos sistemas es que los institutos superiores han seguido un proceso de revalidación institucional que se inició en el año 2004 y que condujo a la clausura de institutos que no cumplían con las normas. A partir de este proceso el Ministerio de Educación controla con mayor interés el funcionamiento de los institutos. Con la nueva Ley de Evaluación, Acreditación y Certificación –a pesar de tener carácter voluntario–, se lleva a cabo un control mucho más eficiente de los institutos tecnológicos y pedagógicos.

La universidad pública está regida por la vieja Ley Universitaria N° 23.733 con la que se obtienen los recursos estatales. Las universidades privadas se acogen en parte, a la ley universitaria y se rigen, además, por el Decreto Ley N° 882, que apoya y fomenta la inversión privada en la educación. Esta inversión privada con fines de lucro en la educación superior ha generado el crecimiento de la infraestructura de las universidades que dependen de ella.

La situación macroeconómica del país, junto con la ampliación de la demanda, ha permitido la mejora de las universidades privadas, expresada no sólo en la ampliación cuantitativa, sino también, por el hecho que muchas han abierto filiales fuera del área de influencia de su sede central. A las universidades públicas se les ha permitido la generación de recursos propios, pudiendo utilizar hasta el 50% de la utilidad recaudada bajo la denominación de fuentes propias en mejorar su infraestructura y equipamiento.

El siguiente cuadro sintetiza el desarrollo de la universidad en el Perú desde el año de 1960 hasta el presente, en los siguientes términos:

Esta información, nos permite sintetizar algunas precisiones y características:

- En un periodo de 46 años el número de universidades se ha incrementado en un 1.000%. Implica que, sostenidamente, el rol e importancia de la educación superior de tipo universitario es reconocido y demandado para un desarrollo humano.
- Las universidades han generado una estrategia de desarrollo institucional

Cuadro 1. Perú: Desarrollo de la Universidad-2006⁶

Año	Nacionales	Privadas	Total
1960	8	1	9
1970	21	10	31
1980	25	10	35
1990	28	24	52
2000	32	46	78
2006	35	56	91

Fuente: Asociación Nacional de Rectores.

6. Fuente: Ministerio de Educación, "La universidad en el Perú", serie *Cuadernos de Reflexión y Debate IV*, Lima, 2006.

por medio de la creación de filiales en sus zonas de influencia y fuera de ella. Algunas universidades privadas de Lima que aplican el Decreto Ley N° 882 han creado filiales a nivel de pregrado y postgrado en otras regiones. Estas filiales fuera de sus regiones no deben ser vistas como políticas de acción afirmativa conducentes a compensar inequidades existentes en el sistema universitario, en vista que sus objetivos son económicos y no sociales.

- En 2005 ingresaron 144.423⁷ nuevos estudiantes, de los cuales el 36,48% ingresó a una universidad pública y el 63,42% a una privada, por lo tanto, cuatro de cada diez postulantes ingresan a una pública y seis de diez postulantes ingresan a una privada.

2. La falta de las políticas de equidad educativa y un entorno multicultural

En países como el Perú, el sistema educativo terciario se caracteriza por una inequidad en el acceso, permanencia, graduación y titulación de los estudiantes y egresados. Los estudios desarrollados muestran que existen claros indicadores de inequidad social en todo el proceso educativo, al tiempo de presentar a la escuela inicial como la más equitativa, con una matrícula general del 96%⁸ que, aun así, tiene diferencias urbano-rurales, donde la primera tiene un 97,2% y la segunda un 94,5%.

La escuela secundaria tiene otras características. En el año 1999 tiene una tasa nacional de asistencia del 85,6%⁹ para el grupo etáreo de 12-16 años, pero los colegios urbanos reciben al 90,6% de la población en edad escolar y los rurales mucho menos, con el 77,7%. Por lo tanto, el colegio secundario muestra inequidades urbano-rurales que son muy superiores a las de la escuela primaria. A esto se suman las diferencias en el rendimiento de los estudiantes de centros educativos estatales con los privados, brecha que es aun mayor al comparar los resultados de los estudiantes según zona de residencia¹⁰, siempre en desmedro de las zonas rurales.

Estas desigualdades en educación contribuyen a desigualdades en otras dimensiones del bienestar social que están interrelacionados con los niveles de pobreza, con las disparidades entre grupos étnicos y con la ruralidad.

7. Asamblea Nacional de Rectores: Tips al 31 de diciembre de 2006. Dirección General de Planificación Universitaria, Dirección de Estadística, Lima, 2007.

8. César Guadalupe y otros, "La educación peruana a inicios del nuevo siglo". Ministerio de Educación del Perú, MECEP, Documento N° 12, Lima, 2002.

9. César Guadalupe, "Evolución de los principales indicadores educativos de la educación secundaria escolarizada 1993-1998". MECEP, Ministerio de Educación, Documento de trabajo N° 8, Lima, 2001.

10. Ministerio de Educación del Perú, "Indicadores de la Educación, Unidad de Estadística Educativa". Lima, 2005.

Con estas consideraciones, el concepto de equidad educativa universitaria hace referencia a los procesos educativos al momento de acceder a la universidad. Los estudiantes de origen rural, que son también los que tienen un origen étnico, como los quechuas, aymaras y amazónicos, al postular a la universidad se encuentran en una situación de inequidad y de desventaja por bajos rendimientos, mala formación, currículas inconclusas, falta de información y preparación para las pruebas de acceso a la universidad, etc. Frente a esta realidad la universidad peruana debe generar políticas que faciliten una trayectoria educativa que incluya el acceso, la permanencia, la graduación y la titulación de estudiantes que tienen orígenes sociales, étnicos y culturales ancestrales que, históricamente, han sido excluidos del sistema de educación superior.

El acceso, siendo el primer paso de la trayectoria académica en la universidad, lleva las expectativas y aspiraciones de los egresados de secundaria. Implica que las instancias universitarias, como parte de su responsabilidad social, deben definir e implementar acciones inclusivas conducentes a facilitar el ingreso de todos los grupos sociales, generando oportunidades de igualdad para que los estudiantes puedan alcanzar una profesión universitaria.

En el Perú no existe una política educativa dirigida a los estudiantes indígenas para el nivel terciario. Sin embargo, se cuenta con políticas educativas de carácter intercultural bilingüe dirigidas a la escuela primaria que, por el momento, tienen un carácter piloto en distritos focalizados contando, también, con programas interculturales y bilingües para la formación de docentes de educación primaria. Estas políticas tienen que ver con las comunidades nativas de la Amazonía y con las comunidades campesinas de Los Andes. Así, ha existido una rica experiencia de recuperación de los dialectos amazónicos que fue utilizada en la formación de docentes y en la elaboración de materiales de enseñanza para los programas educativos bilingües de la región amazónica, la misma que ha terminado con la creación de la única universidad intercultural indígena¹¹. En Los Andes, ha tenido alguna influencia el programa de formación de docentes para la educación bilingüe con estudiantes quechuas y aymaras. El Ministerio de Educación cuenta con una Subdirección de Educación Bilingüe que, por su lugar en la estructura organizativa, muy poco puede hacer para masificar los programas a los contextos nacionales.

La sociedad peruana, como la mayoría de países latinoamericanos, es una expresión pluricultural. Esta es una característica verificable y concreta: Perú es una Nación pluricultural que alberga a más de 4.328.000 indígenas. Estos espacios sociales

11. La Universidad Intercultural de la Amazonía –UNIA– se ubica en el centro amazónico de Pucallpa, está en su tercer año de funcionamiento y cuenta con 300 estudiantes provenientes de las etnias amazónicas.

están conformados por poblaciones indígenas: andinas (quechuas y aymaras), amazónicas (56 grupos étnicos diferentes) y costeñas (afro descendientes), cuyos rasgos culturales los caracterizan y asumen identidades peculiares y diversas con presencia de espacios naturales definidos como costa, sierra y selva y que, además, dependen también de una diversidad económica (agricultura, ganadería, caza, pesca, artesanía, industria, turismo, etc.).

No existe un acuerdo concluyente sobre los estimados de la población indígena en el Perú. Existen instituciones como el Banco Mundial¹² que identifica, desde principios de la década de los 90, una población indígena del Perú de aproximadamente un 41% de la población total del país y que, en 1990, representaban 9 millones de personas. Otras instituciones, como Amnistía Internacional, consideran que la población indígena peruana supera el 50% del total. Un cálculo mucho más reducido nos precisa que para “la población total del Perú, estimada en 27.148.000; para 2003 estimamos que más de 4.328.000 son poblaciones indígenas. De las cuales 309 mil corresponden a poblaciones amazónicas y más de 4 millones a poblaciones andinas de la sierra. Esto corresponde a criterios restringidos que tienen en cuenta el auto-reconocimiento como población indígena para los grupos amazónicos y el mantener una lengua indígena como lengua materna para los pueblos andinos”¹³.

La ascendencia histórica vigente en la población es un segundo factor que caracteriza al Perú moderno. En el presente, las culturas vivas de Los Andes expresan el origen ancestral de lo que fue el Estado inca. Parte sustancial de esta vigencia es el uso del idioma quechua en el espacio andino, junto a sus tradiciones y costumbres que se sintetiza en las formas ancestrales de su organización social y el uso colectivo de los recursos naturales de los que dispone. Esta presencia está en los aportes de las culturas vivas, al reproducir y crear elementos culturales ligados a la tradición.

La identidad con la época prehispánica dota, principalmente, a los quechuas, de un origen histórico para dar una vigencia al idioma quechua, a las tradiciones y costumbres, etc. que se sintetiza en una forma de vida expresada en formas ancestrales de organización social y el uso colectivo de los recursos naturales.

En cambio, los pueblos amazónicos que no fueron parte del Estado prehispánico por medio de los procesos de colonización, fueron lentamente penetrados por la cultura al punto de que, en el presente, están siendo asimilados sin perder sus rasgos étnicos y, a diferencia de los quechuas, los pueblos amazónicos han fortalecido

12. “Finanzas y Desarrollo”, *Revista Trimestral del FMI y BM*, Vol. 31, N° 1. Marzo de 1994.

13. Andrés Chirinos Rivera y Martha Zegarra Leyva, *Educación indígena en el Perú*. UNESCO, Lima, 2004.

su identidad peculiar por medio de sus organizaciones políticas definidas, lo que los diferencia de los quechuas y aymaras.

3. La interculturalidad en la universidad

La interculturalidad como una propuesta teórica y metodológica nos permite identificar las estructuras universitarias que deben cambiar como una forma de generar una responsabilidad social con su entorno. La universidad tiene la responsabilidad de no seguir generando diferencias sociales y educativas que reproducen las características de una estructura social que debe cambiar.

“El interculturalismo latinoamericano es, básicamente, un movimiento social y una oferta ético-político que busca erradicar –mediante el manejo no violento de los conflictos– las causas estructurales de las ancestrales injusticias socio-culturales que atraviesan las sociedades post-coloniales latinoamericanas. Entre la indolencia y el menosprecio de los sectores hegemónicos y los radicalismos étnicos que dicho menosprecio genera, la interculturalidad representa la opción por la concertación y el diálogo sostenido en la vida pública y por la búsqueda de consensos inclusivos de las diferencias, como forma de manejar los inevitables conflictos político-culturales que nos aquejan y de atacar las causas estructurales de los mismos”¹⁴.

El discurso de la interculturalidad ciertamente es nuevo en la universidad peruana, empezó en las universidades ubicadas en la capital de Lima y, paulatinamente, este enfoque ha ido incursionando en las universidades de las demás regiones. En el caso de la Universidad del Cusco sabemos que todavía no ha pasado por la gran discusión de la interculturalidad que, en palabras de Tubino, toma dos formas “como hecho o como derecho” que nos permite constatar diferentes prácticas culturales en la universidad y que se diferencia de las reivindicaciones que proponen los movimientos estudiantiles con origen cultural para proponer cambios básicos en la gestión y política universitaria. Lo interesante es que su difusión en calidad de propuesta y en calidad de visión ideológica, en el Perú, empieza con las propuestas de la universidad privada¹⁵. Se trata de proponer una nueva forma de estudiar a la sociedad peruana. Se parte del hecho de que “la característica básica de la sociedad peruana es la gran diversidad cultural”¹⁶ la misma que se presenta en los diferentes espacios sociales, económicos, geográficos y educativos, etc. En todos coexisten

14. Fidel Tubino, “El interculturalismo frente a los desafíos del pluralismo jurídico”. En *Caminos para la inclusión en la educación superior*, Fundación EQUITAS, Lima, 2006.

15. RIDEI, Red Internacional de Estudios Interculturales. Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP.

16. Madeleine Zúñiga y Juan Ansión, “Educación intercultural y educación en el Perú”. Foro Educativo, Lima, 1997.

grupos con tradiciones culturales diferentes y manejando lenguas maternas que también son diferentes.

Las universidades peruanas tienen espacios interculturales que no son reconocidos oficialmente, que se han creado por la voluntad de sus estudiantes como situaciones de hecho y, como instituciones reales, facilitan y privilegian el diálogo entre culturas. Existe una sola universidad que tiene un carácter oficial de indígena¹⁷ que permite que el conocimiento indígena entre en diálogo con los conocimientos de otras culturas. En la mayoría de universidades, lo intercultural significa que desde la institución universitaria se genera y proyecta la cultura y el conocimiento, que no es otra cosa que la reproducción del conocimiento científico generado por las otras universidades.

Sin embargo, la presencia de los indígenas en universidades peruanas como parte de la aplicación de políticas educativas dirigidas a estudiantes de origen quechua, aymara o amazónico no existe. Por lo general, las universidades no solicitan información básica de auto declaración sobre la pertenencia y auto identidad del postulante o del matriculado a algún grupo étnico o cultural. Aun así, el hecho que no se tengan políticas educativas pro indígenas 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, por el contrario, su presencia es notoria por las manifestaciones sociales y culturales que son expresadas en la vida universitaria, unas veces abiertamente y, en la mayoría de los casos encubiertos en las asociaciones de estudiantes provincianos¹⁸.

La universidad peruana –principalmente la que se ubica en Los Andes– es una universidad de mestizos en el que el idioma principal es el castellano, fuera de aula, sin embargo, tolera un segundo idioma que puede ser el quechua, aymara o uno amazónico. El docente y el administrador universitario reconocen las características culturales y étnicas de sus estudiantes, por lo general, por sus apellidos y por su origen geográfico. Estas universidades no tienen políticas de cuotas de acceso, pero aceptan la presencia de manifestaciones culturales propias de las poblaciones de su entorno. Como ya mencionamos, los estudiantes a veces están organizados en torno a su origen social y geográfico por medio de las asociaciones de provincianos y estos orígenes tienen arraigos ancestrales e históricos.

17. Universidad Indígena de la Amazonia-UNIA, Pucallpa.

18. En la Universidad del Cusco, las trece provincias de la región Cusco están presentes con organizaciones estudiantiles que desarrollan actividades sociales, culturales y académicas.

Ahora bien, bajo las características genéricas descritas de este proceso de interculturalidad y la universidad peruana, hemos identificado las fuentes de la interculturalidad, de hecho, en la Universidad del Cusco, y son varias:

- Los orígenes culturales de los estudiantes matriculados son diversos y cada uno tiene una lengua materna diferente que, en el caso del Cusco, es el quechua con un 38%, el aymara con un 1%, el castellano con un 60%, el machiguenga, el yine y el asháninka con el 1%.
- El lugar de nacimiento es la comunidad campesina para el 16% de estudiantes y el 1% es la comunidad nativa. Implica que pertenecen a familias campesinas y nativas.
- Los orígenes sociales de los estudiantes son también muy diferentes: urbanos (hijos de clases medias profesionales, de clases asalariadas) y rurales (hijos de campesinos agricultores y ganaderos y de medianos y pequeños propietarios).
- Los orígenes regionales son diferentes porque provienen de varias regiones: Cusco, Apurímac, Ayacucho, Madre de Dios, Ica y Lima.
- Los orígenes provinciales son muy variados, provienen de las 13 provincias de la región Cusco y cada una ellas está representada por una asociación de estudiantes organizados para actividades sociales y culturales.
- Ciertas carreras tienen bases étnicas claras como: Educación, Contabilidad, Enfermería, Zootecnia y Agronomía, etc., con estudiantes rurales, mientras en las ingenierías los estudiantes provienen de los sectores urbanos de la ciudad.

Estas características específicas nos permiten generar una visión de universidad en relación 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 sólo 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 promueva y facilite la presencia de indígenas. 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, principalmente, al quechua y aymara. Como consecuencia, estas poblaciones de

estudiantes esconden sus orígenes y su identidad cultural aparentando una pertenencia y adscripción a la cultura mestiza de origen español. El perjuicio latente se manifiesta en el trato que sectores de la docencia dan a los estudiantes indígenas y que se expresa en los maltratos en aula, en la amenaza de desaprobación, en el uso de la burla pública por el uso de un castellano imperfecto con dejo quechua, 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. Es más, los propios estudiantes sienten que no poseen una competencia en castellano y que esto dificulta su aprendizaje.

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.

4. Una forma de canalizar la presencia de estudiantes indígenas: Los programas de interculturalidad

En el Perú existen varias experiencias que nos hablan de la presencia de estudiantes indígenas en las aulas. La primera, la desarrollada por las Universidades Mayor de San Marcos (UMSM)¹⁹ en base a los convenios sucesivos con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), que desde 1989 en forma intermitente en base a lo establecido por su reglamento de admisión ha aplicado la modalidad de acceso directo hasta un total de 114 cupos anuales. A partir de 2006 la UMSM, con fines de promover la presencia de estudiantes amazónicos, ha creado un instituto dedicado a la atención de los estudiantes²⁰.

La segunda experiencia, de la que sólo se tienen referencias, se trata del programa que desde 1999 está a cargo de universidades ubicadas en Lima en base a convenios con AIDSESP. han buscado vías para que los jóvenes accedan a una formación universitaria, como son la Universidad Particular San Martín de Porres y la Universidad La Cantuta.

La tercera experiencia es la de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC)²¹ y la de la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNCH) que,

19. Ver María Cortez Mondragón, *Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes ingresantes a la UMSAM*, San Marcos, Lima 1999.

20. Proyecto pueblos indígenas y desarrollo sostenible, que cuenta con una convenio y financiación de la Universidad de Saskatchewan del Canadá.

21. La UNSAAC atiende, permanentemente, a 450 estudiantes quechuas por medio de Hatun Ñan. Todos ellos han ingresado por sus propios medios. También están otros 20 estudiantes amazónicos que han ingresado por medio de los convenios con las organizaciones amazónicas, haciendo uso de la modalidad de ingreso directo.

por medio de convenios con la Fundación Ford para su programa *Pathways to Higher Education*, ha facilitado el apoyo académico de estudiantes indígenas de origen quechua, aymara y amazónico en ambas universidades. Para este fin, se han organizado los programas *Hatun Ñan Cusco* y *Hatun Ñan Ayacucho* que desarrollan actividades académicas, culturales y de proyección social con estos estudiantes.

Estas tres experiencias, a pesar de tener orígenes, trayectorias y espacios sociales diferentes, son similares en algunos aspectos:

- Han generado el procedimiento denominado Acceso Directo, que tiene la intención de implementar una igualdad de oportunidades para los estudiantes indígenas de la Amazonía peruana²². Consiste en la flexibilización de los requisitos del ingreso al tiempo de abonar a la interculturalidad universitaria. Se implementa por medio de convenios entre la universidad y las organizaciones representativas de los pueblos nativos y quechuas²³ para facilitar el ingreso de un número pre definido de estudiantes nativos y quechuas. En el caso de la UNMSM y la UNSAAC, es necesario una estadía previa de un semestre de nivelación en sus centros de preparación universitaria. Esta acción afirmativa empieza a tener el carácter de política por estar establecido en los reglamentos de admisión.
- El mecanismo de acceso directo no se basa en criterios académicos, a pesar que se aplica un examen de admisión con fines de diagnóstico. Reconoce las conocidas carencias y las deficiencias de la escuela secundaria rural, en especial, la de los estudiantes de origen indígena procedentes de comunidades campesinas y nativas. En la aplicación de las pruebas de admisión de tipo convencional, estos estudiantes serían dejados por no cumplir los requisitos básicos para alcanzar un cupo de admisión.
- Han implementado los servicios de tutoría. La tutoría universitaria existe en algunas universidades privadas, pero en las universidades públicas se ha generado la experiencia sólo en la de San Marcos y del Cusco. Tiene la finalidad de apoyar la permanencia de los estudiantes indígenas por medio de un seguimiento al rendimiento académico, prestando atención a su mejora. Estas tutorías están a cargo de docentes en el caso de la UNSAAC y, en la UNMSM, a cargo de los estudiantes de últimos ciclos y con las mismas características culturales que sus estudiantes.

22. La UNSAAC cuenta con tres convenios desde 1998 que han sido renovados hasta 2008 para dichos fines. Primero, con la Central de Comunidades Machiguengas Juan Santos Atahuallpa (CECONAMA), que opera en representación de las comunidades del Río Urubamba; segundo, con la Federación de Comunidades Nativas Yine Yine (FECONAYY), que opera en representación de las comunidades Piro del Río Urubamba; y, tercero, con la Federación Nativa del Río de Madre de Dios (FENAMAD) y el Consejo Haramburut Yine Machiguenga (COHARYIMA).

23. En 2007 se han firmado dos convenios. El primero, con la Asociación de Alcaldes de Quispicanchi de la región Cusco para facilitar el acceso directo de 65 estudiantes de origen quechua. El segundo, con la Asociación de Comunidades Nativas de los Distritos de Pichari y Quimibiri (OARA) que facilita el acceso a la universidad de 25 estudiantes asháninkas.

- Han implementado cursos de apoyo académico con fines de nivelación. Los cursos de carácter extracurricular sirven para suplir las carencias con las que llegan a la universidad. Se trata de compensar y desarrollar las habilidades de los que están inscritos en los programas de apoyo y nivelación académica para un mejor rendimiento y una mejor formación profesional.
- Los cursos de apoyo académico, que son paralelos a los cursos de la currícula profesional, implican, con el apoyo del tutor, de un esfuerzo de estudio adicional. Ponen énfasis en el razonamiento matemático, razonamiento verbal y en el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico.
- Ninguna universidad cuenta con financiación propia, los programas cuentan con el apoyo financiero de fuentes externas. La sostenibilidad futura de los programas necesitan de estrategias apropiadas para garantizar la continuidad de las acciones.

5. La experiencia con los estudiantes indígenas de la UNSAAC: El programa Hatun Ñan

El programa de apoyo académico

El programa ha sido organizado por medio de acciones académicas y culturales que necesitan de la participación voluntaria de los estudiantes inscritos. Éstas se sintetizan a continuación:

1. La tutoría

Entendida como una alternativa para contribuir al rendimiento en la trayectoria educativa de los estudiantes. Consiste en la generación de una relación, por medio de la conversación, acerca de los problemas de aprendizaje y personales, en la que el tutor hace recomendaciones y canaliza la demanda de apoyo. La tutoría es un apoyo que se ofrece a estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje por medios convencionales, tiene un carácter obligatorio para los estudiantes que tienen los promedios bajos y, es a pedido del estudiante, cuando su nivel de aprendizaje está en los quintiles superiores²⁴.

La tutoría, siendo una experiencia nueva en la universidad, pasó por dos fases. La primera, implementada en los años 2005 y 2006, fue obligatoria para todos los estudiantes inscritos, atendiéndose a cerca de 850 alumnos. Posteriormente, para el año 2007, se optó por una tutoría obligatoria para todos los estudiantes que tenían bajo rendimiento, manteniéndose la tutoría a pedido de otros estudiantes.

24. Hatun Ñan ha tomado conciencia que existen estudiantes que se han ubicado en los quintiles superiores de las carreras profesionales en los últimos tres semestres.

Las bondades de la tutoría obligatoria para los de bajo rendimiento se expresan en los siguientes aspectos: a) El promedio de tutorandos por tutor es mucho más bajo, se conoce mejor al tutorando y el seguimiento académico es continuo. b) El cronograma de reuniones se cumple. c) El tutor muestra identidad y empatía con el tutorando. d) Los tutorandos expresan su valoración por la relación tutorial. e) Se observan cambios en los promedios del rendimiento. f) Los tutores empiezan a conocer la faceta desconocida de la universidad por medio de los relatos de los tutorandos de maltrato en clase y por ser objeto de burla a causa de sus deficiencias en el manejo del español, etc. En estas condiciones, persisten algunos problemas, sintetizados así: a) Algunos tutorandos no asisten a las sesiones de tutoría por conflictos de horario. b) Los tutorandos que trabajan incumplen con la asistencia a la sesión de tutoría. c) Algunos tutores tienen conflictos con los horarios de su carga lectiva.

LOS CURSOS DE APOYO ACADÉMICO: Los cursos implementados tienen el propósito de apoyar indirectamente el aprendizaje en las carreras, que siguen dotando de instrumentos y tecnologías, y están dirigidos a un mejor aprendizaje y rendimiento en aula.

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. Cada curso tiene una carga horaria de 20 horas, con una inscripción voluntaria y una asistencia obligatoria una vez empezado el curso.

La currícula de Hatun Ñan tiene las siguientes características: a) Ningún curso es parte de la currícula que se sigue en los departamentos académicos. b) Si bien en cada curso se tienen evaluaciones de entrada y salida, la nota final no tiene valor crediticio para la profesionalización. c) Cada curso es independiente de los otros, salvo en el ciclo de idiomas. d) El estudiante se inscribe en uno o varios cursos dependiendo de su interés. e) Los horarios se fijan con los alumnos y los cursos no tienen costo para el estudiante.

LOS CURSOS DE APOYO A LA PROFESIONALIZACIÓN: Investigación Científica, Investigación Tecnológica, Análisis de Datos, Matlab, *Visual Basic*.

LOS CURSOS DE DESARROLLO PERSONAL. Técnicas de Presentación de Datos, Internet, Idiomas (inglés, portugués, quechua), Oratoria y Desempeño Público, Relaciones Públicas y Etiqueta Personal, Autoestima.

CURSOS DE FORTALECIMIENTO A LA IDENTIDAD CULTURAL: Quechua avanzado, Identidad Étnica y Cultura Andina y Amazónica, Liderazgo e Interculturalidad.

2. Las actividades culturales

Tienen la finalidad de generar en los estudiantes un ámbito intercultural apropiado por medio de actividades colectivas (visitas a centros históricos, museos, etc.) que al mismo tiempo promuevan la autoestima y valoricen la identidad. Se han tenido dos concursos de ensayos sobre temas comunales. Se promueve el uso de los idiomas maternos en el contexto académico. Se ha conformado un coro y una orquesta que interpretan la música autóctona.

Se cuenta con un programa radial destinado a la difusión de las actividades con el fin de sensibilizar a la comunidad universitaria. Son los propios estudiantes los que dirigen y difunden sus intereses y opiniones.

3. Los servicios ofrecidos

CENTRO DE CÓMPUTO: Ofrece servicios sin costo para el estudiante. Ha sido organizado con un reglamento de uso que permite que todo estudiante tenga acceso asegurado al servicio cada día. Los estudiantes, principalmente, lo utilizan para: tareas en sus asignaturas, correo, estudio de documentos y chateo. El servicio ha sido definido por los estudiantes como invaluable, porque de hecho, su situación económica no les permitiría acceder a los servicios de cabinas comerciales.

APOYO PSICOLÓGICO: Se cuenta con el apoyo de dos psicólogas que atienden a demanda de los estudiantes, para luego canalizar servicios posteriores. Estos apoyos han resultado ser indispensables para el estado emocional de los alumnos.

BIBLIOTECA Y HEMEROTECA: Se cuenta con un convenio de atención a los estudiantes con una biblioteca especializada que también es utilizada como lugar de estudio personal. Se ha implementado el servicio con los diarios locales y nacionales y con revistas para lectura de los estudiantes.

Algunas limitaciones identificadas durante la implementación del programa

- a) Una limitada autonomía para acceder rápidamente a los recursos financieros. Este hecho ocurre porque el fondo de donación ha ingresado al presupuesto universitario y la burocracia de autorizaciones lo hace difícil de manejar.
- b) El desencuentro entre los fines académicos de un programa con los medios administrativos de la universidad. El primero necesita de los recursos presupuestados en un tiempo apropiado y necesario, por lo que su agilización es una condición para alcanzar los fines académicos.

- c) La lenta construcción de una visión colectiva sobre el tema de estudiantes indígenas. Este tema no es un problema de discurso, es un problema de estudio y acción educativa para generar la reflexión colectiva con una visión unitaria por parte de los administradores, académicos, tutores y estudiantes.
- d) La evaluación del entorno genera opiniones negativas y distorsiones de las actividades y logros. Este entorno, por lo general, hace una evaluación política por desconocimiento y desinformación de los fines del programa.
- e) Las propuestas de política para generar una igualdad de oportunidades toman un tiempo en ser entendidas para su aprobación institucional, por lo que se requiere de estrategias de sensibilización para lograrla.
- f) Un programa académico puede ser distorsionado cuando la visión de la gestión y administración es exclusivamente política. Los objetivos académicos no pueden estar al servicio de los fines políticos y personales de los que gestionan.

Estrategias en el posicionamiento del programa intercultural Hatun Ñan

i. En el posicionamiento de la estructura universitaria

Un programa nuevo e innovador de carácter académico debe tener espacio en una universidad. Sin embargo, el proceso de institucionalización tiene un conjunto de dificultades que limitan y retardan la gestión administrativa y el desarrollo de las actividades. Instalar un programa es un proceso paulatino, en el que se producen algunos logros.

- a) El programa funciona como un órgano dependiente del rectorado. Esta relación permite la agilización de las autorizaciones para el trámite burocrático. Sin embargo, su principal aporte está en la generación del espacio apropiado para la presentación de los avances y las propuestas de política universitaria ante el órgano superior universitario conformado por la asamblea de decanos.
- b) La transparencia de la gestión. Se implementaron procesos de concurso universitario para la selección y el nombramiento de tutores y docentes, y para la asignación de fondos de investigación para los estudiantes. Las dificultades generadas por incumplimientos son tramitadas en asamblea general con la participación de administradores, tutores y estudiantes.
- c) Participación de los estudiantes. Los estudiantes participan con su opinión de las decisiones más relevantes. Se utiliza el recurso de la asamblea general para informar las actividades mensuales y para generar un cronograma. Se cuenta con una junta directiva de estudiantes que es elegida entre los estudiantes y la dirección del programa. Se utiliza los servicios de internet para comunicación con todos los alumnos.
- d) Información y coordinación a las instancias superiores. Periódicamente, se informa de avances y resultados a las autoridades universitarias y a las comisiones

académica y administrativa de la universidad. También se propone alternativas de solución a las dificultades. Se solicitan reuniones de trabajo con administradores para facilitar los trámites de gestión.

e) Estrategias de difusión a la comunidad universitaria y la población. Hatun Ñan cuenta con un programa radial semanal de carácter bilingüe quechua/español, cuya conducción está a cargo de los estudiantes, quienes informan sobre las actividades desarrolladas, así como los compromisos futuros que van asumiendo, tanto los estudiantes como los tutores y la comunidad universitaria en su conjunto, a favor de la población estudiantil de origen indígena.

2. La gestión académica

Ejecutar un programa académico tiene sus propias demandas, el principal, la entrega de recursos necesarios antes del desarrollo de cada actividad. La entrega de recursos lo hace la universidad en razón de que el presupuesto del programa es parte del presupuesto universitario.

La gestión académica pone énfasis en el monitoreo del rendimiento y la participación de los estudiantes.

a) El seguimiento del rendimiento semestral de los estudiantes. Cada semestre se accede a las notas recibidas en los cursos matriculados por cada estudiante mediante el acceso directo de Hatun Ñan al Centro de Cómputo de la UNSAAC. Las notas se entregan a los tutores para una reflexión conjunta con su tutorando y, cuando el rendimiento es problemático, se hace con una identificación de las causas del bajo rendimiento.

b) El levantamiento de indicadores educativos por semestre. Cada semestre se generan indicadores por carrera profesional sobre: rendimiento, aprobación, desaprobación y deserción de cursos. Estos indicadores generales son presentados a los alumnos.

c) El seguimiento de los cursos de apoyo académico. Para estos fines se aplican las evaluaciones de entrada y salida, a cargo de los docentes, y una ficha de evaluación sobre el desarrollo del curso, por parte de los alumnos.

d) La premiación del logro. Se han instituido premios para los mejores resultados del semestre, los que se anuncian y entregan públicamente en una asamblea general de estudiantes.

e) El apoyo directo del rectorado en los procesos administrativos. Estando la autoridad informada de las actividades, la autorización del presupuesto será directa y eficaz.

f) La comunicación directa con los alumnos. Se ha implementado el uso del correo electrónico como la principal forma de comunicación con los alumnos y entre los alumnos y sus tutores. De esta manera, todos los alumnos están informados de las actividades y sus cronogramas.

Avances de logros obtenidos

Después de dos años de desarrollo efectivo del programa, es posible precisar los logros académicos, administrativos e interinstitucionales del programa:

Académicos:

- a) Se cuenta con una línea de base con información de los estudiantes. La información levantada sobre las características socioculturales ha sido complementada con el rendimiento semestral y con la participación en las actividades del programa. Esta base de datos sirve para el seguimiento académico de los estudiantes a cargo de los tutores y del coordinador de estudiantes. Su conformación ha implicado generar procedimientos adecuados para acceder al centro de cómputo de la universidad.
- b) Incremento en el promedio general de rendimiento. En la escala vigesimal el promedio semestral del grupo se está incrementando leve y sostenidamente. En el semestre 2004-II el promedio era de 12,97 puntos, siete semestres después, en el 2006-II, se ha incrementado a 13,42 puntos.
- c) Reducción de deserción de cursos. El análisis de 14.000 registros de notas para los indicadores educativos hasta el semestre 2006-II se expresan como eficientes: La tasa de aprobación es de 81,90%, la tasa de desaprobación es de 15,78% y la tasa de abandono de cursos llega a 2,33%, lo que induce al logro de la disminución de la deserción de estudiantes.
- d) Implementación tutorial. La tutoría como un apoyo y un servicio al estudiante se ha posicionado en la universidad. Los tutores son reconocidos oficialmente por medio de una resolución que determina su tiempo de trabajo durante su tiempo de nombramiento. También, los tutores reconocen y sustentan el valor de la tutoría expresado en el sobre tiempo y en los horarios adicionales utilizados.
- e) Promoción para el emprendimiento de conocimientos de idiomas. 71 estudiantes están tomando cursos de idiomas en el Instituto de Idiomas de la UNSAAC. De febrero a agosto hubo 480 matrículas para cursos de diferentes niveles de inglés, quechua y portugués. Algunos de los estudiantes están acabando el curso de 10 ciclos de inglés y, con ello, satisfacen un requisito de graduación.
- f) Promoción y 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. Este hecho demuestra que estos estudiantes están desarrollando sus capacidades y habilidades. También, seis de ellos tienen una pasantía en Alemania, en el mes de octubre, financiados por la Municipalidad de Hamburgo.

Administrativos:

- a) Generación de procedimientos administrativos especiales. La responsabilidad del programa, vinculado a la programación del gasto y compromiso presupuestal

de gastos, a petición del programa, sigue un trámite simple con la sola aprobación de la oficina de finanzas. Este procedimiento ha agilizado la entrega de fondos.

b) Asignación de personal administrativo. La UNSAAC ha asignado, con fines de sostenibilidad de Hatun Ñan, un personal administrativo para la atención cotidiana de los estudiantes.

Interinstitucionales:

a) Suscripción de convenios para la promoción y acceso de estudiantes indígenas. Hatun Ñan ha promovido y presentado dos propuestas de convenio con la Asociación de Municipalidades de Quispicanchi y con la Organización Asháninka del Río Apurímac (OARA) para conceder el ingreso directo de 80 estudiantes procedentes de instituciones educativas rurales a partir del año 2008. Las organizaciones otorgarán becas económicas y Hatun Ñan se encargará del apoyo académico.

b) Promoción de intercambio de experiencias “cara a cara”. Hatun Ñan ha promovido el intercambio de experiencias denominadas “cara a cara”, de cuyas coordinaciones ha surgido la visita de dos delegaciones de estudiantes universitarios. La primera, se dio con estudiantes de la Universidad de Hawai, con quienes se tuvo ocasión de posibilitar trabajos colectivos con los estudiantes quechuas. La segunda experiencia se dio entre estudiantes de origen amazónico procedentes de la Universidad de San Marcos de Lima, quienes visitaron el programa como parte de un encuentro de interculturalidad.

6. Lecciones aprendidas

I. MEDIANTE EL PROGRAMA DE ACCIÓN AFIRMATIVA SE IDENTIFICARON LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA UNIVERSIDAD. El enfoque contenido de la Acción Afirmativa pone énfasis en las causas de desigualdades socioeconómicas y culturales de la población, para centrar su atención en las formas de exclusión de grupos sociales que, históricamente, han sido discriminados. Bajo este concepto, se pone en evidencia que la universidad peruana no cuenta con políticas nacionales y regionales que promuevan la equidad en el acceso a la educación superior y participación de su propio desarrollo a grupos, tanto de hombres como de mujeres, de diferente origen étnico y cultural. A su vez, esta falta de políticas públicas que busquen la equidad sociocultural de la población pone también en evidencia la inequidad existente en el ingreso de nuevo personal para la docencia y la administración de las universidades.

El programa Hatun Ñan ha permitido reconocer la importancia que tiene la universidad al reforzar y ratificar la importancia de la historia, de la tradición y de

la cultura para reproducir y ratificar la identidad étnica y regional. La universidad puede revalorar lo que siempre fue conocido y potenciarlo en el contexto de la globalización. La universidad puede generar, a partir del conocimiento tradicional, una estrategia de desarrollo para modernizar las estructuras regionales.

El programa Hatun Ñan ha permitido conocer que la universidad se desarrolla y actúa en un contexto tradicional que tiende a reproducir las diferencias de género, de etnicidad y las socioeconómicas. En estas condiciones, parece que la universidad no ve su entorno y no mide sus efectos en la sociedad. La falta de responsabilidad social se expresa en los mecanismos de admisión implementados, que desfavorecen a los estudiantes que provienen de colegios rurales con limitaciones de formación y preparación para seguir estudios superiores y que, también, provengan de las comunidades campesinas y nativas.

El programa Hatun Ñan ha permitido conocer mucho más las debilidades de una universidad que tiene más de trescientos años de vida académica, reflexionando y demostrando que los procedimientos de admisión a sus aulas están sesgados en favor de estudiantes que estudiaron en la ciudad y en colegios privados.

2. EL PROGRAMA INDUCE AL CONOCIMIENTO Y COMPRESIÓN DE LOS DIFERENTES NIVELES DE POBREZA Y SUBSISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES. El 60% de los estudiantes del programa Hatun Ñan trabajan a tiempo parcial con la finalidad de resolver los costos de los estudios y de subsistencia. Sólo el 40% tiene asegurado su subsistencia con la financiación de sus padres y familiares. La estrategia de trabajar y estudiar hace que los estudiantes vean sus estudios en plazos largos, por esa razón, muchos de estos estudiantes permanecen en la universidad por dos o tres años más que los otros estudiantes.

La universidad, no ofrece facilidades de habitación y acceso a los servicios de comedor, porque se siguen lineamientos a favor de los que mejor rinden y que muchos estudiantes indígenas no acceden. Tienen que resolver personalmente su alimentación diaria preparándola. Este aspecto termina siendo sus propias estrategias de subsistencia como estudiantes de origen indígena debido a que su alimentación depende, fundamentalmente, del envío de productos crudos de parte de sus padres; otros se agrupan entre parientes, o por origen social, para resolver colectivamente el mismo problema.

3. LA TUTORÍA PERMITE CONOCER LAS DEFICIENCIAS DE UNA DOCENCIA Y LAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. La virtud de la tutoría es que, al poner en práctica las relaciones

humanas, y siempre y cuando los tutores sean los adecuados, se construye una relación de amistad, de confianza, de respeto mutuo entre tutor y tutorando, aspecto sustancial para asumir tanto el rol de ser tutor como el rol de ser tutorando. Esta relación es un proceso de construcción fuera del aula pero en contexto universitario. El primer paso es que se logra un respeto mutuo y, entonces, se posibilita una relación horizontal. El segundo paso, es cuando el estudiante expresa y cuenta los maltratos que recibe por las limitaciones que tiene con el manejo del idioma o por los juicios de valor, actitudes y prejuicios que tienen algunos profesores ante la presencia en aula de estudiantes indígenas. La docencia distorsionada por sus valores y prejuicios impone formas de dominación social en clase, emitiendo juicios negativos que distorsionan, públicamente, las capacidades y habilidades de los estudiantes quechuas y amazónicos. Por lo general, no los quieren escuchar, por lo que los estudiantes prefieren no preguntar porque temen recibir una burla pública.

El tercer paso es cuando el tutor recibe las quejas que tienen los estudiantes sobre sus colegas de universidad, pero debe mantener una actitud profesional, no difundiendo lo escuchado. El tutor es, ante todo, un profesional que debe recomendar la mejor solución ante un maltrato de su colega, aun así, debe mantener la discreción.

4. EL PROGRAMA HATUN ÑAN HA PERMITIDO VISUALIZAR EN LA UNIVERSIDAD A LOS ESTUDIANTES QUE ESCONDÍAN SUS ORÍGENES ÉTNICOS Y CULTURALES. La invisibilidad y la negación de los estudiantes indígenas, siempre estará latente, pero ahora se presentan públicamente como indígenas y utilizan el idioma materno para hablar entre ellos y con los demás. Se ha aprendido que se debe fortalecer la autoestima de los estudiantes indígenas y, también, se ha aprendido que los estudiantes quechuas tienen mayores dificultades en expresar su cultura, en comparación con los estudiantes amazónicos, quienes sí se ratifican culturalmente. También, se ha aprendido que existen diferencias en la identidad étnica, los quechuas esconden más su identidad, los de origen amazónico vienen con una identidad fortalecida, pero por desconocimiento del manejo de las relaciones sociales con personas desconocidas se presentan como tímidos e inseguros.

5. LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO MUESTRA QUE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS TIENEN CAPACIDADES Y HABILIDADES DE APRENDIZAJE ADECUADOS PARA SU FORMACIÓN PROFESIONAL. El grupo de estudiantes Hatun Ñan esta incrementando sostenidamente su promedio general de rendimiento, este hecho demuestra que si los estudiantes reciben apoyos personales, por medio de la tutoría y los cursos no curriculares, pueden rendir adecuadamente. La tutoría sirve para dar confianza para el aprendizaje, porque se habla de los problemas de aprendizaje; los cursos

de apoyo, al cubrir las deficiencias, sirven para comprender los cursos curriculares. Los espacios genéricos del programa sirven para adquirir experiencias en la sustentación de trabajos y asignaciones. 📄

Art. 4

“Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: Ingreso, carrera y preparación académica”

MARÍA ELENA GONZÁLEZ PLITT

JOSÉ LUIS SÁIZ VIDALLET

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (UFRO)

Art. 4

ARTÍCULO 4_ FORO 2

“Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: Ingreso, carrera y preparación académica”

COMENTARIOS DE DE MARÍA ELENA GONZÁLEZ PLITT Y JOSÉ LUIS SÁIZ VIDALLET (UFRO).
13 DE ABRIL DE 2007.

I. Presentación

El presente documento analiza la equidad en el acceso de una minoría étnica chilena, los mapuche, a la educación universitaria. Específicamente, se explora la presencia de equidad en tres aspectos del acceso: el ingreso a la educación universitaria, el tipo de carrera que se estudia y la preparación académica previa de los jóvenes mapuche. Al incorporar estos tres aspectos, este análisis amplía la noción más convencional de acceso, entendida como simple recuento de matrícula (ingreso) de los grupos minoritarios, abordando también dos interrogantes que están asociadas al ingreso de estos grupos: una vez matriculados estos alumnos ¿qué estudian y cuál es su nivel de preparación para hacerlo? Para ello, se exponen resultados obtenidos en un estudio realizado en una institución universitaria particular, la Universidad de La Frontera (UFRO)¹.

Este documento se organiza en tres secciones. En la primera se describe, brevemente, la situación actual de la población mapuche y el contexto regional en que está localizada la UFRO, destacando aquellos aspectos que, al constituirse en desventajas de origen, pueden limitar el acceso de los jóvenes mapuche a la educación universitaria. En la segunda sección se aborda la equidad en el acceso mapuche según ingreso, carrera y nivel de preparación para la universidad. En la tercera, y última sección, se presentan algunas reflexiones finales en torno a los hallazgos descritos en la sección precedente.

1. Este estudio forma parte del proyecto Rüpü, una iniciativa de acción afirmativa financiada por la Fundación Ford. La referencia del estudio es la siguiente: Sáiz, J. L., Candia, R., González, M. E., Bastías, C., y Barrios, D. (2004). “Los estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera: Un análisis académico”. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

2. Mapuche y región: desventajas de origen para el acceso

En Chile, de acuerdo al censo nacional realizado el año 2002², el 4,6% de la población (692.192 personas) declaró pertenecer a uno de los ocho grupos étnicos originarios reconocidos en la legislación vigente (Ley N° 19.253). En la población indígena, variados indicadores revelan un desarrollo inferior al logrado por el resto de la población. Ilustrando lo anterior, mientras el 20,1% de la población no indígena es pobre, el 32,2% de la población indígena lo es. En la misma línea, el Índice de Desarrollo Humano alcanza un valor de 0,736 para la población no indígena y de sólo 0,642 para la indígena³. Por otra parte, de acuerdo al censo nacional antes citado, la población no indígena tiene un promedio de 9,9 años de escolaridad, mientras que la población indígena posee cerca de dos años menos; además, la tasa de analfabetismo alcanza 3,8% y 8,4% en las respectivas poblaciones. Aunque estos datos se refieren al conjunto de pueblos originarios, son plenamente aplicables a la población mapuche, ya que ella constituye el grupo indígena chileno más numeroso; en términos comparativos, los mapuche suman el 87,3% de quienes declaran pertenecer a un grupo originario.

Según el último censo nacional, la IX Región de la Araucanía, contexto en que está localizada la UFRO, constituye la región más pobre y con el mayor índice de ruralidad del país. Puesto que los mapuche alcanzan el 23,4% de la población de esta región, esta situación de pobreza y ruralidad estaría ligada a la realidad socioeconómica y educativa que vive la población mapuche regional, y a la brecha étnica en el desarrollo, antes mencionada. El propio gobierno nacional ha reconocido que la población indígena, en general, y la mapuche, en particular, posee una experiencia de marginación histórica que constituiría la raíz de sus comparativamente desmedrados niveles de desarrollo⁴. Como se verá más adelante, estas condiciones de procedencia pueden constituirse en desventajas que limitan el acceso de los jóvenes mapuche a la educación universitaria.

2. Instituto Nacional de Estadística (2003). Censo 2002: Datos del país. Extraído el 15 de octubre de 2006 desde <http://www.ine.cl>.

3. PNUD (2003). El Índice de Desarrollo Humano en la población mapuche de la Región de La Araucanía. Temas de desarrollo sustentable, n°8.

4. Un ejemplo de este reconocimiento gubernamental es el documento: Comisión de verdad histórica y nuevo trato (2003). Informe Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. Gobierno de Chile. Extraído el 20 de diciembre de 2006 desde <http://www.serindigena.org/territorios/recursos/biblioteca/monografias/historia/menu.htm>.

3. Equidad en el acceso

Equidad e ingreso

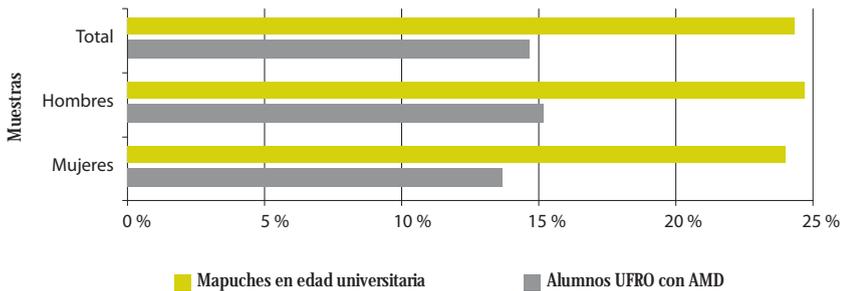
La UFRO es, probablemente, la universidad que atiende al mayor número de estudiantes de pregrado pertenecientes a pueblos originarios de Chile. Esta población estudiantil está conformada, casi totalmente, por jóvenes mapuche. Para diferenciar entre sus estudiantes mapuche y no mapuche, esta institución universitaria utiliza como criterio operacional la respuesta afirmativa o negativa que cada estudiante entrega frente a la pregunta “¿Tienes ascendencia mapuche?”, contenida en el Formulario Integrado de Admisión (FIA) que se administra a los nuevos estudiantes al inicio de cada año académico. La información recogida en el FIA es luego registrada en las bases de datos computacionales de la institución. Por ser el FIA un instrumento de auto-reporte, la distinción étnica efectuada en la UFRO se basa, en estricto sentido, en la ascendencia mapuche declarada (AMD) por el estudiante. El empleo de la AMD parece ser un criterio válido de clasificación, al menos cuando se le compara con el origen étnico de los apellidos del estudiante. La casi totalidad de los estudiantes que tienen uno o más apellidos mapuche presenta AMD (89,2%) y la casi totalidad de los estudiantes que carecen de apellidos mapuches no presentan AMD (94,9%). Estos resultados revelan una alta convergencia entre el hecho de tener o no apellidos mapuche y presentar o no AMD.

Anualmente, la UFRO atiende a un total aproximado de 7.000 estudiantes de pregrado, con un ingreso promedio anual de unos 1.600 estudiantes. De este universo un 14% corresponde a estudiantes mapuche, cuyo ingreso a primer año ha aumentado de manera sostenida en los últimos años; mientras en el año 1996 los estudiantes mapuche constituían un 9% del ingreso total a primer año, en el año 2007 este ingreso alcanzó a un 15%.

Si bien se ha incrementado el acceso de jóvenes mapuche a la UFRO ¿se ha alcanzado una situación que pueda ser calificada de equitativa? Una manera de responder a esta pregunta es examinar qué tan adecuadamente representada en la UFRO está la población mapuche en edad universitaria que vive en la IX Región de la Araucanía. Esta región es particularmente relevante para este análisis ya que el 78% de los alumnos mapuche de la UFRO provienen de ella. Si el porcentaje de mapuche en edad universitaria de la IX Región superara al porcentaje de alumnos de la UFRO con AMD que proceden de esa misma región, ello indicaría que la población mapuche de esa región está subrepresentada en la institución. Si la diferencia fuera en la dirección contraria, ello indicaría una sobrerrepresentación. Si los dos porcentajes fueron similares, ello indicaría una adecuada representación. Este análisis fue realizado considerando los datos totales y, luego, desagregando por sexo.

Tal como se exhibe en la Figura 1, en la muestra total, esto es, no diferenciada por sexo, se observa una clara subrepresentación de esta población étnica regional en la UFRO. Específicamente, la población mapuche en edad universitaria alcanza al 23,7% de la población de esta región, en cambio los estudiantes de la UFRO con AMD oriundos de esta misma región sólo alcanzan al 14,6%. Esta brecha, que llega al 9,1%, sugiere que, para esta población mapuche regional, el principio de igualdad de oportunidades no opera fluidamente, al menos en términos del ingreso a la UFRO. De modo complementario, estos resultados indican que la población no mapuche regional está sobrerrepresentada en la UFRO y que, por tanto, ha podido acceder a esta universidad teniendo, comparativamente, más oportunidades de hacerlo que la correspondiente población mapuche.

Figura 1. Mapuche en edad universitaria versus alumnos UFRO con AMD, muestra total y por sexo (%).



Al desagregar los datos por sexo (ver Figura 1) emerge el mismo patrón observado en la población regional total, esto es, tanto los hombres como las mujeres de la población mapuche en edad universitaria aparecen subrepresentados en la UFRO. Sin embargo, la subrepresentación observada en las mujeres, con una brecha de 9,5%, es mayor a la observada en los hombres, con una brecha de 8,8%. Así, la desigualdad de oportunidades de acceso a la UFRO parece ser más drástica entre las mujeres mapuche.

Este conjunto de resultados señala que el incremento sostenido de la matrícula mapuche observado en la UFRO durante la última década no ha sido aún suficiente para configurar una situación de equidad en el ingreso. Pese al aumento de estudiantes mapuche de la IX Región en esta universidad, la población mapuche regional continúa estando subrepresentada en la UFRO, situación que tiende a ser más lesiva en las mujeres mapuche.

Muy probablemente, el incremento de la matrícula mapuche en la UFRO es explicable, entre otros factores, por la fuerte expansión de la oferta de vacantes de pregrado que ha experimentado en los últimos años el sistema universitario chileno⁵, el cual, al hacerse menos competitivo para los postulantes, permite el ingreso de grupos históricamente excluidos de la educación universitaria. Con todo, la expansión de la oferta no ha logrado revertir la subrepresentación de esta minoría étnica en la UFRO ni, como efecto complementario, ajustar la sobrerrepresentación de la mayoría no mapuche a su proporción poblacional real. Al parecer, las desventajas de origen de los jóvenes mapuche continúan ejerciendo una importante limitación en el acceso a la educación universitaria, pese al aumento de los cupos de pregrado.

Equidad y carrera

Una segunda perspectiva para abordar la equidad en el acceso de esta minoría étnica, además del análisis de la subrepresentación ya entregado, es examinar el tipo de carrera en que se matriculan los estudiantes mapuche en la UFRO. En este examen se incluyeron dos criterios de clasificación de las carreras: costo y prestigio social. Estos dos criterios fueron seleccionados por su eventual utilidad para reflejar desventajas de origen que pudieran estar limitando, al menos parcialmente, la decisión de los estudiantes mapuche de matricularse en carreras de su interés. Aunque los resultados se presentan separadamente para cada criterio, debe tenerse en cuenta que resulta difícil separar costo y prestigio, ya que las carreras más baratas tienden a ser, simultáneamente, las menos prestigiosas. Siendo así, parece razonable suponer un efecto combinado de estas dos características de las carreras.

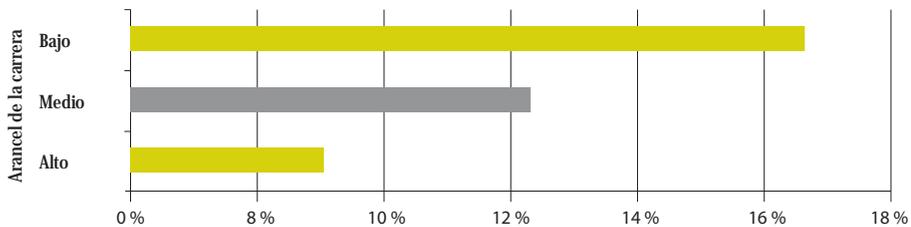
En primer lugar, se agrupó a las carreras en términos del costo (bajo, medio o alto) que demanda a los alumnos y se comparó la presencia relativa de estudiantes mapuche en estas categorías. El costo de cada carrera fue expresado por el arancel anual de matrícula aplicado en 2003. Como se muestra en la Figura 2, existe una asociación entre el hecho de ser o no mapuche y el costo de la carrera que se estudia. La presencia relativa de alumnos mapuche al interior de las carreras, disminuye según aumenta el arancel de las mismas. Mientras que en las carreras de costo bajo, un 16,5% de sus alumnos tienen AMD, en las carreras de costo medio y alto tal porcentaje disminuye, progresivamente, a 12,2% y 8,9%.

En segundo lugar, se efectuó un análisis similar al anterior agrupando las carreras según su nivel de prestigio social (bajo, medio, o alto). El nivel de prestigio de cada carrera fue previamente establecido mediante el empleo de dos muestras (una compuesta por 10 académicos de las Ciencias Sociales y la otra integrada por 10

5. MINEDUC (2006). Compendio estadístico. División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile.

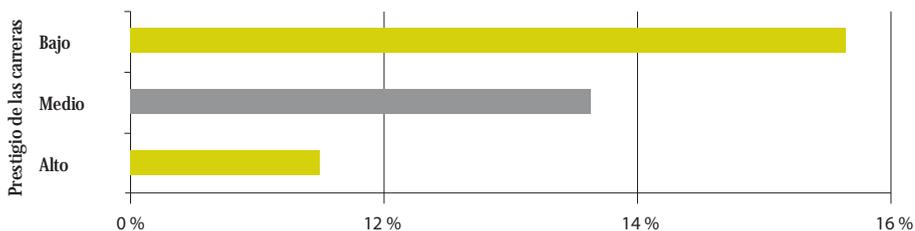
alumnos de postgrado) que actuaron en calidad de jueces expertos. Los resultados revelan que el hecho de ser o no mapuche se vincula, aunque de modo moderado, al nivel de prestigio de la carrera que se estudia (ver Figura 3). Específicamente, la presencia relativa de alumnos mapuche al interior de las carreras disminuye al ir aumentando el prestigio de las mismas. En las carreras de prestigio bajo, un 15,4% de sus alumnos es mapuche, en tanto que tal porcentaje disminuye consecutivamente en las carreras de prestigio medio (13,4%) y alto (11,2%).

Figura 2. Porcentaje de alumnos con AMD al interior de carreras agrupadas según arancel.



Estos resultados indican que la presencia relativa de alumnos mapuche en cada carrera guarda una relación inversa, tanto con el costo de la carrera, como con el prestigio social de la misma. Mientras mayor es el costo y prestigio de la carrera, menor es el porcentaje de alumnos con AMD que estudia esa carrera. En la explicación de estos resultados caben, al menos, dos posiciones no necesariamente excluyentes. Por una parte, no puede descartarse que un cierto número de alumnos mapuche ingrese a carreras de bajo costo/prestigio en razón de sus intereses vocacionales más relevantes. Por otra parte, la mayor presencia relativa de alumnos mapuche en carreras de bajo costo/prestigio puede ser una consecuencia de una menor libertad de elección del joven mapuche al momento de decidir qué carrera estudiar,

Figura 3. Porcentaje de alumnos con AMD al interior de carreras agrupadas según prestigio.



situación que podría estar fuertemente determinada por desventajas de origen. Indudablemente, un ingreso económico familiar restringido limitaría el rango de elección únicamente a carreras de bajo costo (y bajo prestigio). Asimismo, un menor desempeño en los factores de selección a las universidades (pruebas de selección y calificaciones de educación media), factores condicionados por las situación socioeconómica del postulante⁶, reduciría su libertad de elección sólo a carreras menos apetecidas, esto es, a carreras de bajo prestigio (y costo).

La educación superior y, en especial, los estudios universitarios, constituyen una de las opciones más reconocidas para ascender socialmente. Esta opción es, por tanto, una de las expectativas más comunes y trascendentes y está fuertemente arraigada entre los grupos socioeconómicos de escasos recursos, entre los que se encuentran las minorías étnicas, como una salida a la condición de vulnerabilidad que sufren. En estos grupos, en consecuencia, la educación es percibida como un mecanismo para superar las limitaciones que impone la pobreza. Sin embargo, la materialización de esta esperanza puede verse frustrada puesto que, como hemos visto, los estudiantes mapuche suelen concentrarse en carreras de bajo costo/prestigio que son, además, aquellas de menores expectativas salariales.

Equidad y preparación académica

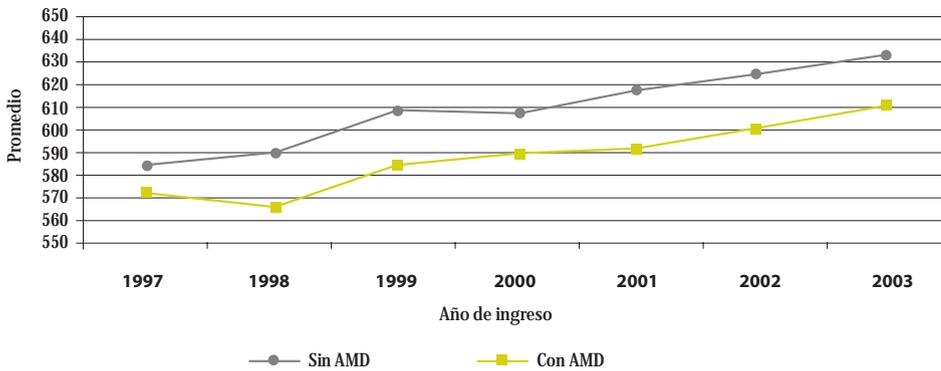
Una tercera perspectiva para examinar la equidad en el acceso de los jóvenes mapuche es el análisis de la preparación académica para la universidad que estos jóvenes han adquirido en su educación previa. Aquí se analizarán algunos indicadores convencionales de esta preparación: los resultados en las pruebas de selección y las notas de educación media. A continuación, se exponen los resultados obtenidos al comparar a los alumnos con AMD *versus* los alumnos sin AMD en términos de estos indicadores de preparación. Esta comparación abarcó siete años, desde 1997 a 2003. Los datos corresponden a resultados obtenidos por los alumnos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y al promedio estandarizado de las notas obtenidas durante la educación media.

En la Figura 4 se expone la comparación hecha según el promedio PAA, esto es, el promedio entre los puntajes de aptitud verbal y de aptitud matemática. Pese a que este promedio tiende a crecer en ambos grupos a través de los años, los alumnos mapuche presentan puntajes sistemáticamente inferiores a los alumnos no mapuche. La diferencia promedio entre los dos grupos es de 16,7 puntos.

6. Manzi, J. (2006). "El acceso segmentado a la educación superior en Chile". En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp. 187-204). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.

Como puede verse en las Figuras 5 y 6, la situación relativamente desmedrada que se observa en los niveles aptitudinales generales de los alumnos mapuche se repite al analizar los niveles más específicos de las aptitudes verbales (PAA-V) y matemáticas (PAA-M). En estas dos clases específicas de aptitud, la diferencia promedio entre los dos grupos es muy similar a la obtenida con el nivel aptitudinal general. Este conjunto de resultados revela que los alumnos mapuche, en comparación con sus compañeros no mapuche, ingresan a la universidad con desventajas académicas en términos de sus capacidades cognitivas y, consecuentemente, de su potencialidad para el aprendizaje⁷.

Figura 4. Evolución anual del puntaje PAA en alumnos nuevos, con y sin AMD.



Al comparar las notas de educación media logradas por los alumnos mapuche *versus* los alumnos no mapuche, las diferencias son menos sistemáticas que las encontradas con los datos aptitudinales. Aun así, es posible advertir una tendencia de los alumnos no mapuche a presentar puntajes más altos en cuatro de los siete años analizados. En los otros tres años, los puntajes de ambos grupos se superponen (1997 y 2000), o bien, son ligeramente superiores a favor de los mapuche (1998). En términos relativos, los alumnos mapuche tienden a ingresar a la universidad con un menor nivel de dominio de los conocimientos que debieron adquirir en educación media, lo cual, junto con su menor nivel aptitudinal, configuran una condición inicial de claro desmedro cognitivo para el desempeño académico.

7. Resultados muy similares a los aquí mostrados han sido obtenidos al comparar estos dos grupos en términos de los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), mecanismo que en 2004 reemplazó a la PAA.

Figura 5. Evolución anual del puntaje PAA-V en alumnos nuevos, con y sin AMD.

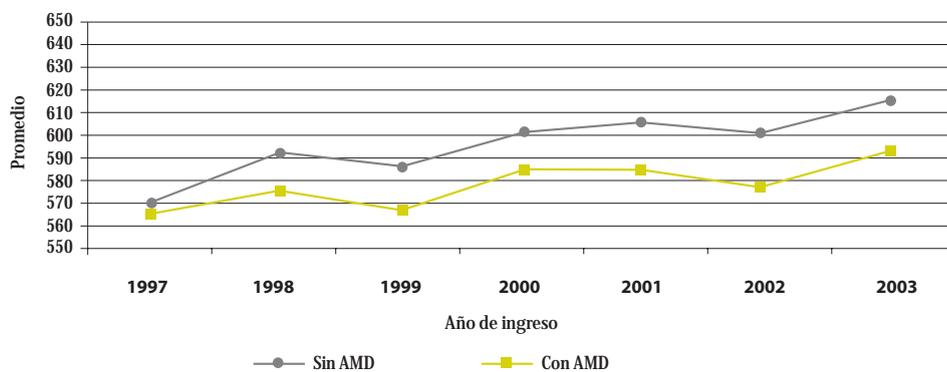
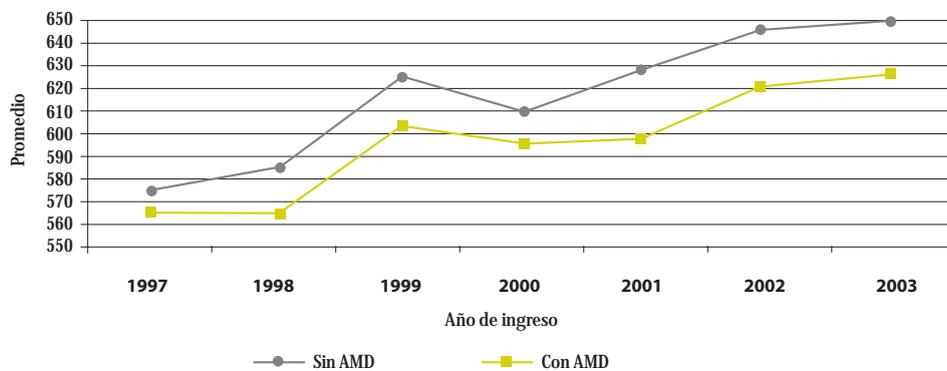


Figura 6. Evolución anual del puntaje PAA-M en alumnos nuevos, con y sin AMD.



4. Reflexiones finales

En este documento se constata que el ingreso de un mayor número de estudiantes mapuche a la educación universitaria, al menos a la UFRO, no ha alcanzado una situación de equidad, a juzgar por la subrepresentación que continúa presentado la población mapuche. Además, se ha visto que aquellos jóvenes mapuche que, venciendo las barreras que limitan el acceso, logran ingresar a la universidad lo hacen, por una parte, a carreras de bajo costo/prestigio y menores expectativas salariales y; por otra, en condiciones inferiores de preparación para las exigencias académicas.

Una vía para alcanzar una adecuada equidad en el ingreso de grupos minoritarios puede ser la oferta de sistemas especiales de admisión para estos grupos, que rebajen de manera razonable las exigencias de selección. Para asegurar que los postulantes no se concentren, en parte obligadamente, en carreras baratas y/o poco prestigiosas, el número de cupos especiales ofrecidos debería ser el mismo para todas y cada una de las carreras que imparte la universidad. La experiencia en la UFRO revela que la vía de ingreso especial que se ofrece a personas con ascendencia mapuche es un recurso poco utilizado, en parte, debido a una insuficiente difusión de ella en establecimientos de educación media de la región, especialmente, en aquellos localizados en sectores con predominio de población rural. Así, un cierto número de los cupos ofrecidos por esta vía especial quedan sin ser cubiertos. Resulta sorprendente constatar, además, que cuando los postulantes mapuche quedan seleccionados, tanto por esta vía especial como por la vía regular, tienden a oficializar su ingreso a la UFRO, preferentemente, a través de esta última. Quizás, tal conducta pretenda evitar una probable estigmatización.

Son escasas las universidades chilenas que ofrecen sistemas especiales de ingreso para grupos originarios⁸. Quizás la carencia de estos sistemas especiales de admisión sea sólo una consecuencia de un fenómeno previo: la falta de suficiente conciencia de que las universidades atienden a estudiantes diferenciados étnicamente y que, en razón de ello, acceden a ellas con claras desventajas asociadas a su origen. De hecho, son muy pocas las universidades chilenas que cuentan con un procedimiento que registre la pertenencia de sus alumnos a pueblos originarios y que, por tanto, puedan emplear esta información básica para conocer la realidad de estos estudiantes y adoptar decisiones sobre ellos de manera fundada. Abundando en lo mismo, el sistema de pruebas de selección a las universidades (antes la PAA y, ahora, la PSU)

8. Claro, M. (2005). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Chile. Santiago, Chile: Fundación EQUITAS.

no incluye datos étnicos entre la información personal que solicita de las personas que rinde tales pruebas.

Aun cuando la equidad operara adecuadamente en el ingreso, esto es, que la población general mapuche se correspondiera con la población estudiantil mapuche al interior de las universidades, ello no garantiza, en modo alguno, la obtención de un título profesional. De hecho, como se ha expuesto aquí, la relativamente deficiente preparación académica con que ingresan los estudiantes mapuche prefigura dificultades en el avance curricular. Estas dificultades efectivamente ocurren entre los mapuche de la UFRO, cubriendo distintos momentos de la trayectoria académica de estos alumnos. En contraste con sus compañeros no mapuche, ellos presentan un menor rendimiento académico, una mayor tendencia a discontinuar temporalmente la carrera y a desertar, un mayor número de semestres necesarios para concluir la carrera, y una nota de titulación sistemáticamente inferior.

La insuficiente preparación académica de los estudiantes mapuche para emprender estudios universitarios parece asociarse a desventajas de origen socioeconómico (p.e., bajo nivel de escolaridad de los padres), étnico (p.e., discriminación percibida) y/o educativo (p.e., deficiente calidad de la enseñanza recibida previamente). Aun cuando estas desventajas forman parte de la experiencia biográfica del estudiante mapuche y, en tal sentido son inmodificables, la preparación académica sí puede ser incrementada mediante acciones que, en forma previa o paralela al estudio regular de la carrera, permitan nivelar al alumno en aquellos conocimientos que, siendo esenciales, no fueron enseñados y/o aprendidos previamente. El Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM)⁹, del proyecto Rüpü, es una iniciativa que, junto con proporcionar oportunidades de nivelación (p.e., en química, física, cálculo, álgebra), ofrece también actividades destinadas a desarrollar habilidades instrumentales necesarias para el rendimiento académico (p.e., inglés, computación, expresión oral y escrita) y actividades socioculturales (p.e., ciclos de videos, concurso de proyectos estudiantiles, cursos de telar o de políticas indígenas) dirigidas a facilitar la inserción en la vida universitaria, fomentar la identidad étnica y facilitar el contacto y conocimiento intercultural.

La implementación de ese tipo de iniciativas a favor de estudiantes universitarios pertenecientes a grupos originarios requiere, desde un comienzo, de una convicción básica. Se debe estar convencido que la superación de las limitaciones académicas asociadas a desventajas de origen está condenada al fracaso si, en un mal entendido

9. Proyecto Rüpü. (2006). Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche: Memoria 2003-2006. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile: Autor.

espíritu democrático y no discriminador, se asume que todos los estudiantes son iguales y, por tanto, deben recibir el mismo trato. Tratar lo desigual como igual es perpetuar la desigualdad o empeorarla. 📄

Art. 5

“Un camino hacia la educación superior para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá–Arica–Chile”

EMILIO FERNÁNDEZ

ELÍAS PIZARRO

ROBERTO STOREY

SILVIA CERDA

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (UTA)

EQUIPO THAKHI

Art. 4

ARTÍCULO 5_ FORO 2

“Un camino hacia la educación superior para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá–Arica–Chile”

COMENTARIOS DE EMILIO FERNÁNDEZ, ELÍAS PIZARRO, ROBERTO STOREY Y SILVIA CERDA, EQUIPO THAKHI.

27 DE JULIO DE 2007.

*“Sube a nacer conmigo, hermano.
Dame la mano desde la profunda
Zona de tu dolor diseminado.
No volverás del fondo de las rocas.
No volverás del tiempo subterráneo.
No volverán tus ojos taladrados.
Mírame desde el fondo de la tierra,
labrador, tejedor, pastor callado;*

*Domador de guanacos tutelares;
albañil del andamio desafiado;
aguador de las lágrimas andinas;
joyero de los dedos machacados
agricultor temblando en la semilla;
alfarero de tu greda derramado;
traed a la copa de esta nueva vida
vuestros viejos dolores enterrados”*

(NERUDA, 1950)

Los versos de Pablo Neruda, nuestro Nobel de Literatura, ilustran los aspectos centrales del presente artículo, con el que iniciamos nuestra participación en este Foro ISEES. Agradecemos el espacio virtual que se nos brinda, ya que permite compartir nuestros avances en beneficio directo de los estudiantes universitarios aymaras de pueblos originarios.

1. Resumen

Es una realidad, dentro del sistema de educación superior chileno, que los resultados de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los estudiantes de ascendencia indígena, no han sido suficientemente estudiados, ni evaluados. Esta situación, a la cual no es ajena la Universidad de Tarapacá de Arica, ha motivado a un equipo de académicos a presentar un primer artículo a este importante foro con la intención de socializar esta experiencia real y tangible desarrollada en el último año. Dichos autores han iniciado estos estudios con una metodología participativa e interactiva con los propios protagonistas de tal forma que posibilita la incorporación de políticas al interior de la universidad que, efectivamente, se traduzcan en un camino (*thakhi*: en lengua aymara) expedito, para que los estudiantes provenientes de pueblos originarios puedan desempeñarse exitosamente en la vida universitaria disminuyendo, de esta manera, su permanencia en la carrera de su predilección, para lograr,

finalmente, transformarse en profesionales exitosos.

Las políticas de educación superior que se han delineado en Chile, desde el retorno a la democracia, han considerado como principios rectores: la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a la educación superior. Estos principios, adquieren especial relevancia en los sectores de mayor vulnerabilidad social dentro de la comunidad nacional. Un segmento importante de la población de más escasos recursos, lo constituyen las minorías indígenas representadas, principalmente, por mapuches y aymaras. Estas comunidades, según los últimos censos nacionales, constituyen los dos mayores pueblos originarios en Chile, según su población y presencia en la vida cultural de este largo país.

Tal como ocurre con otros grupos sociales, entre los indígenas también sucede que la educación es un mecanismo para la movilidad social ascendente, que posibilita la superación de situaciones de pobreza. Representa, en consecuencia, una vía de inserción social y laboral.

No obstante, la educación superior ha sido históricamente considerada una sumatoria de aspiraciones y demandas frustradas, especialmente, para los estudiantes provenientes de los quintiles de menores ingresos y de mayor vulnerabilidad social entre los cuales figuran, claramente, las comunidades indígenas de nuestro país.

El acceso a la educación superior en la población indígena se ha ido incrementando, paulatinamente, a partir de la última década. Lo anterior, se inserta en un contexto de migraciones forzadas desde las zonas rurales hacia las localidades urbanas de nuestro país. Lo afirmado constituye, además, una situación aun más compleja que en otros grupos socialmente vulnerables, ya que, a las dificultades que todos ellos enfrentan, se suman aquellas inherentes a las situaciones de discriminación, vividas por los padres o por los propios estudiantes.

Con frecuencia, esta situación contribuye a que la educación superior y la formación de nuevos cuadros profesionales se transformen en mecanismos efectivos de distanciamiento de la condición étnica o, por el contrario, de autoafirmación de la identidad.

2. Introducción

La Universidad de Tarapacá de Arica (UTA) se constituye, a partir de los datos generados durante la admisión 2007, en la institución de educación superior que

concentra, porcentualmente y de acuerdo a su matrícula total, la mayor cantidad de estudiantes indígenas en sus aulas.

Esta situación, complementada con su presencia bifronteriza, hace que este estudio adquiriera enorme importancia para la proyección cultural y social de las culturas originarias de esta región.

Por ello resulta del más alto interés contextualizar el presente artículo en la XV Región de Arica y Parinacota, de reciente creación legal, pero que ya da sus primeros pasos de autonomía en sus diversas áreas de acción.

Historia de la institución y su misión

La Universidad, a partir de 1990, se ha consolidado en las áreas fundamentales del quehacer académico, con una perspectiva de hacerla sustentable, perdurable y competitiva en un escenario globalizado, priorizando, de acuerdo a su visión, la preservación de la cultura regional en la Macroregión Centro Sur Andina¹.

En el año 2006 la Universidad tuvo una matrícula de pregrado y postgrado de 7.305 alumnos, los que se distribuyen en 36 carreras de pregrado y 12 programas de postgrado, de los cuales 9 son magísteres y 3 doctorados (entre estos se encuentran el Magíster de Antropología y el Doctorado de Antropología). Cuenta con 254 académicos, de los cuales el 61% posee grado de doctor y/o magíster.

Esta institución está emplazada en la ciudad de Arica, en tres campus: Saucache, Velásquez y Azapa. Así también, cuenta con una sede en la ciudad de Iquique y oficina en la ciudad de Santiago.

La consolidación del quehacer académico se ha establecido de acuerdo a la consecución de los indicadores de productividad y calidad definidos por el Ministerio de Educación. Es así, como en el periodo 2005 la Universidad se ubica en el segundo lugar entre las universidades del Consejo de Rectores de la Zona Norte², en la distribución del 5% variable del aporte fiscal directo. Además, ha realizado 47 publicaciones ISI y Scielo y se ha adjudicado 8 proyectos FONDECYT.

1. La Macroregión Centro Sur Andina: geográficamente agrupa a centros como Machu Picchu, Tiahuanaku, Arica y Atacama. Sector en que la actual ciudad de Arica presenta una ventaja incomparable, pues aparece como el centro geográfico de esta zona de Los Andes y de natural congruencia de vestigios culturales de épocas precolombinas.

2. Las Universidades del Consejo de Rectores de la Zona Norte corresponde a: Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad Católica del Norte, Universidad de Antofagasta, Universidad de Atacama y Universidad de La Serena.

Los estudiantes de esta institución son, mayoritariamente, de la Región de Tarapacá, que provienen de las Provincias de Arica y Parinacota, de estos el 76% recibe financiamiento para cancelar sus aranceles, especialmente aquellos estudiantes que se ubican en los quintiles I y II de ingresos socioeconómicos. Además, la Región de Tarapacá está considerada, junto a la novena, como las áreas o regiones de mayor población indígena que, en nuestro caso corresponde, principalmente, a la cultura aymara. La Universidad de Tarapacá es una de las principales instituciones que recibe estudiantes provenientes de esta etnia.

Por lo anterior, la Universidad cumple una función importante para romper los círculos de pobreza dentro de la comunidad indígena de la región, dado que se presenta como una alternativa viable para que los estudiantes indígenas puedan obtener un título profesional.

Origen de la Universidad de Tarapacá

El nacimiento de la Universidad de Tarapacá se remonta al año 1981, año en el que se realizó una reestructuración de la educación superior a nivel nacional. Las ocho universidades tradicionales y las dos universidades estatales, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, que estaban funcionando a lo largo de Chile, finalizan la administración de sus sedes regionales para dar origen a las universidades derivadas. De esta manera, se constituyeron 16 nuevas universidades a lo largo de Chile, que hoy son parte de las 25 universidades que componen el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Entre las universidades creadas en este proceso de reestructuración, se encuentra la Universidad de Tarapacá, formada con la fusión de la sede Arica de la Universidad de Chile y la sede Arica de la Universidad del Norte.

Así, es posible ver que la Universidad de Tarapacá surge como institución de derecho público, autónoma y de carácter regional. Su oficialización se realizó por medio del Decreto con Fuerza de Ley N° 150 del Ministerio de Educación, publicado el 11 de julio de 1981.

Objetivos, propósitos o misión de la institución

La Universidad durante el año 2005 oficializó³ su Plan de Desarrollo Estratégico para el quinquenio 2006-2010. Éste reúne los desafíos que la comunidad universitaria ha manifestado en su proceso de Dirección Estratégica. A continuación, presentamos las Visión y Misión de la Universidad de Tarapacá.

3. Decreto Exento N° 001627/2005 del 11 de octubre de 2005.

Visión

La Universidad de Tarapacá en el bicentenario será un referente académico para las universidades de la zona norte de Chile, distinguiéndose sus egresados por sus competencias en liderazgo, emprendimiento y manejo de herramientas informáticas.

Asimismo, se mantendrá como una institución económicamente sólida, que se destaca por la preservación de la cultura regional, por contribuir a la integración académica en la Macroregión Centro Sur Andina y por su aporte desde la región al desarrollo científico, tecnológico y socioeconómico del país.

Misión

Somos una universidad del Estado de Chile comprometida con la creación de conocimiento y, principalmente, con su difusión avanzada en la Región de Tarapacá.

El quehacer de la universidad está inserto en una región desértica, costera y andina, con un patrimonio cultural milenario y una identidad territorial que la institución deberá preservar.

La equidad y el desarrollo de la región y del país, constituyen otros de los deberes esenciales de nuestra universidad.

Como universidad fronteriza asumimos el desafío de la integración académica con instituciones afines de Perú y Bolivia.

Porcentaje de alumnos indígenas en sus aulas

En el año 2004 se realizó un estudio, cuya finalidad era conocer la cantidad efectiva de alumnos(as) indígenas que estudian en nuestra Universidad. Esta tarea, fue ejecutada por el coordinador y un equipo de profesores del programa de maestría en EIB de nuestra Universidad, junto a la participación de la Asociación de Estudiantes de Pueblos Originarios (AESPO). Se debe considerar que, dentro de la ficha de postulación y matrícula, no se incluye la identificación de la cultura originaria de los estudiantes que postulan e ingresan a la Universidad; asimismo, no se tiene conocimientos del origen territorial del estudiantado, es decir, si son hijos de inmigrantes de países vecinos como Perú o Bolivia, así como otros antecedentes de sus padres.

Considerando lo anterior, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Universo considerado:
Totalidad de alumnos(as) de pre y postgrado estudiando en las diversas carreras de nuestra Universidad. Total: 7.013 estudiantes.

- Metodología utilizada:

Se seleccionó un listado de 50 apellidos considerados representativos de la cultura aymara (Manuel Mamani: “Toponimia Aymara” UTA, 1986). Del listado de los 7.013 estudiantes proporcionado por la Dirección de Registro Académico (Registraduría) de nuestra Universidad, se procedió a realizar una búsqueda de dichos apellidos aymaras. Debido a la ausencia de estudios previos al respecto, la selección se realizó en forma directa, caso a caso, verificando la existencia de uno o dos apellidos aymaras (paterno o materno).

Una de las limitaciones de esta modalidad de trabajo, pertinente para los objetivos planteados, es que no incluye a aquellos alumnos y alumnas que, teniendo ascendencia aymara, no tienen apellidos reconocidos como tales. Esto es relevante, ya que indicaría que el número real de estudiantes con ascendencia aymara es mayor que la cifra señalada.

- Resultados obtenidos:

Se ubicó un total de 1.016 alumnos(as) que cumplen con estas condiciones. Estableciendo una relación porcentual con el 100 % (7.013), se obtiene un porcentaje efectivo de 14,5 % alumnos indígenas estudiando en nuestra Universidad. Este estudio se complementa con los aportes de la tesis de Magíster en EIB del profesor Alejandro Supanta Cayo, que está referida a conocer el origen de los principales apellidos aymaras de la I Región (2006).

- Distribución por carreras:

La mayor cantidad de alumnos(as) indígenas se ubica en las carreras de Contador Público, Contador Auditor e Ingeniería Comercial. En segundo lugar, aparecen las carreras pedagógicas. Es notable el porcentaje de alumnos indígenas en las carreras de Pedagogía Básica y Pedagogía en Historia y Geografía. Luego vienen las carreras de Ingeniería Plan Común y sus menciones, a continuación las carreras de la salud, en especial, Enfermería, Tecnología Médica y Obstetricia.

Participación de Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

Con la finalidad de avalar el resultado final del trabajo realizado, se solicitó la participación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Luego de estudiar los datos preliminares presentados por el equipo UTA-AESPO se decidió incorporar 75 nuevos estudiantes propuestos por CONADI (Alejandro Supanta Cayo, encargado de Educación y Cultura), reconociendo que, efectivamente, tienen ascendencia indígena.

- Aspectos de interés:

Es del más alto interés para el presente estudio considerar que existen numerosos(as) alumnos(as) de nuestra Universidad cuyos apellidos maternos o paternos no están incluidos en los apellidos considerados; no obstante, su ascendencia aymara, así como su compromiso y participación en el desarrollo y expresión de la cultura, es innegable.

- Al respecto, podemos ejemplificar con los siguientes casos:

Zenón Alarcón Rodríguez: Consejero Nacional Indígena, representante aymara ante la CONADI. Ingeniero formado en nuestras aulas.

Luis Carvajal Carvajal: Ingeniero de Ejecución en Computación e Informática, artista andino y ex presidente de la Asociación Indígena Pacha-Aru.

Estos apellidos no figuran en la lista considerada pero, claramente, representan a profesionales aymaras que se han formado en la UTA y que siguen haciendo su valioso aporte a su cultura.

A partir de este estudio, realizado siguiendo una metodología muy primaria y de gran esfuerzo y dedicación, se ha ido mejorando hasta lograr, a partir del presente año, incorporar dentro de la Plataforma de Información Institucional de UTA un sistema de información que permite identificar y caracterizar a los(as) alumnos(as) indígenas.

De gran importancia para este avance fue la realización de una tesis de grado de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, mención Formación de Formadores Aymaras, denominada “Antecedentes étnicos-demográficos de la población aymara y catastro de apellidos usados por indígenas aymaras de la Provincia de Arica y Parinacota”⁴.

En la misión institucional de la Universidad de Tarapacá se propone, explícitamente, lineamientos como: la preservación del patrimonio cultural milenario y la identidad territorial en la región; la equidad y el desarrollo de la región y el país.

4. Tesis en elaboración por Alejandro Supanta Cayo, profesor de Historia y Geografía, alumno del Programa de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, mención Formación de Formadores Aymaras, Universidad de Tarapacá. Profesor Guía: Emilio Fernández Canque.

3. El Plan de Desarrollo Estratégico UTA

En el Plan de Desarrollo Estratégico de nuestra Universidad aparece el “compromiso con la región para su inserción global”, dentro de la cual se incluyen las siguientes políticas:

La Universidad fortalecerá un compromiso mutuo con sus alumnos priorizando, particularmente, la atención a los estudiantes de buen rendimiento académico, considerando sus condiciones socioeconómicas y culturales, promoviendo la equidad y mejorando su calidad de vida universitaria.

La Universidad se proyecta mediante la difusión de la cultura, la aplicación del conocimiento, y del desarrollo tecnológico, con una perspectiva global, que parte desde la región. Para ello utilizará: las ventajas competitivas del saber acumulado, las prioridades de desarrollo regional y las capacidades y recursos internos.

La Universidad desde la región –caracterizada como bifronteriza, desértica, costera y andina– procurará una integración académica internacional.

Junto con estas políticas, la planificación estratégica enmarca un conjunto de objetivos estratégicos, estrategias corporativas y acciones que apuntan hacia el mismo fin.

Con esto, se presenta una atención preferencial al compromiso que tiene la Universidad con aspectos tales como la preservación de la cultura, la equidad, identidad territorial y desarrollo regional.

Es por lo anterior, que el presente artículo se centrará en describir los principales antecedentes de la realidad educativa de nuestros estudiantes de origen aymara, lo que permitirá conocer en profundidad, así como documentar esta realidad, con miras a la generación de políticas universitarias permanentes, sustentables y evaluables en el tiempo a partir de algunas iniciativas existentes.

Objetivo general N° 1:

Evaluar las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas por la Universidad de Tarapacá en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aymara u otro pueblo originario⁵.

5. Los pueblos originarios corresponden a la denominación legal con que el Estado reconoce a las etnias indígenas en Chile, en la Ley N° 19.253 llamada “Ley Indígena”, éstas corresponden a: alacalufe (kawaskar), atacameño, aymara, colla, mapuche, quechua, rapanui y yámana (yagán).

Objetivo general N° 2:

Promover la incorporación de políticas de acción afirmativa en beneficio de los estudiantes aymaras de la Universidad de Tarapacá que permitan incrementar, significativamente, sus indicadores de desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo, de esta manera, su incorporación a las carreras de postgrado.

Objetivos específicos para el objetivo general 1:

Objetivo específico 1.1: Ejecutar una evaluación externa de las políticas e iniciativas de acción afirmativa que ha desarrollado la Universidad para los estudiantes, académicos y no académicos pertenecientes a la cultura aymara u otros pueblos originarios.

Objetivos específicos para el objetivo general 2:

Objetivo específico 2.1: Identificar, en base a los resultados del estudio externo, las principales necesidades académicas y psicosociales, que presentan en el proceso de formación, los estudiantes pertenecientes a la cultura aymara.

Objetivo específico 2.2: Diseñar e implementar un sistema de información, que permita realizar un monitoreo del desempeño académico de los estudiantes pertenecientes a la cultura aymara.

Objetivo específico 2.3: Definir y promover en la comunidad universitaria y sus autoridades el desarrollo de un programa integrado de políticas institucionales de acción afirmativa, que permitan desarrollar y/o canalizar beneficios a los estudiantes pertenecientes a la cultura aymara.

Objetivo específico 2.4: Generar y desarrollar una agenda de iniciativas integradas de acción afirmativa formalizadas en un programa académico y psicosocial, para los estudiantes pertenecientes a la cultura aymara, que permita mejorar sus indicadores de desempeño académico, lograr una incorporación efectiva a la vida universitaria y acceder a la formación de postgrado.

Objetivo específico 2.5: Evaluar y difundir los resultados e impactos derivados de la aplicación de las políticas e iniciativas de acción afirmativa implementadas en el proyecto en la formación de los estudiantes aymaras.

4. Líneas de acción

Las acciones que se proponen para el logro de los objetivos propuestos, han sido definidas en seis líneas de acción o componentes, que se desagregan posteriormente en actividades. Estas líneas se relacionan con cada uno de los objetivos específicos anteriormente propuestos. Dichas líneas de acción y sus actividades se describen a continuación:

LÍNEA DE ACCIÓN O COMPONENTE 1.1.1: “Investigación y evaluación de las políticas e iniciativas de acción afirmativa en la Universidad de Tarapacá”

Se ha generado conocimiento a partir de la investigación y evaluación de las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas por la Universidad de Tarapacá para la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aymara u otro pueblo originario.

- Actividad 1.1.1.1: Incorporar en la plataforma informática institucional de la Universidad un sistema que permita identificar, analizar y caracterizar a la población estudiantil perteneciente a la cultura aymara u otro pueblo originario, que sirva como insumo para contextualizar las necesidades de la evaluación externa.
- Actividad 1.1.1.2: Establecer un comité técnico que, en base al análisis interno inicial y los antecedentes obtenidos del sistema de identificación indígena, defina los criterios y directrices para realizar la evaluación externa de las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas por la Universidad.
- Actividad 1.1.1.3: Se ha contratado una consultoría externa que ha evaluado las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrollados en la Universidad, dicho estudio contextualiza la situación actual con experiencias desarrolladas por otras instituciones educacionales nacionales e internacionales.
- Actividad 1.1.1.4: Difundir en la comunidad universitaria y extrauniversitaria los resultados y desafíos del estudio de evaluación de las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrollados por la Universidad.

LÍNEA DE ACCIÓN O COMPONENTE 2.1.1: “Identificación de necesidades académicas y psicosociales”.

Se identificarán las principales necesidades académicas y psicosociales de los estudiantes aymaras de la Universidad con el fin de orientar un “Programa de políticas institucionales de acción afirmativa” y un “Programa académico y psicosocial de acción afirmativa”.

- Actividad 2.1.1.1: Establecer la situación ideal de los procesos de formación de la Universidad para que, en términos académicos y psicosociales, permita a los estudiantes aymaras mejorar su desempeño académico, lograr una integración efectiva a la vida universitaria y el acceso a la formación de postgrado.
- Actividad 2.1.1.2: Proponer los lineamientos que permitan implementar y desarrollar un “Programa de políticas institucionales de acción afirmativa” y un “Programa académico y psicosocial de acción afirmativa” destinado a apoyar a los estudiantes aymaras de la Universidad.

LÍNEA DE ACCIÓN O COMPONENTE 2.2.I: “Sistema de información para monitoreo del desempeño académico de los estudiantes aymaras”.

Se ha implementado un sistema de información que permita monitorear el desempeño académico de los estudiantes aymaras desde que ingresan a la Universidad hasta que obtienen su título profesional.

- Actividad 2.2.1.1: Se ha incorporado en la plataforma informática institucional de la Universidad un sistema de información para monitorear los indicadores de desempeño académico (permanencia, avance curricular, deserción, entre otros) de los estudiantes aymaras.

LÍNEA DE ACCIÓN O COMPONENTE 2.3.I: “Programa integrado de políticas institucionales de acción afirmativa para estudiantes aymaras”.

Se promoverá la incorporación de un programa de políticas institucionales de acción afirmativa para estudiantes aymaras.

- Actividad 2.3.1.1: Estimular la generación de un programa integrado de políticas institucionales que permitan fortalecer e innovar en la formación de estudiantes aymaras con la incorporación de un conjunto de acciones afirmativas acordes a las necesidades e inquietudes de esta población estudiantil.

LÍNEA DE ACCIÓN O COMPONENTE 2.4.I: “Programa académico y psicosocial de acción afirmativa para estudiantes aymaras”.

Se incorporará un conjunto de iniciativas integradas de acción afirmativa a nivel académico y psicosocial que permita mejorar el desempeño académico de los estudiantes aymaras, lograr una incorporación efectiva a la vida universitaria y acceder a la formación de postgrado.

- Actividad 2.4.I.I: Elaborar, organizar, ejecutar un programa académico y psicosocial para estudiantes aymaras que permita mejorar el desempeño académico y lograr una incorporación efectiva a la vida universitaria.

5. Población indígena en Chile

La distribución de la población indígena chilena según su pertenencia étnica es muy heterogénea. En primer lugar, sobresale la elevada proporción del pueblo mapuche, que corresponde a un 87,3% del total de la población que se reconoció como perteneciente a alguna etnia. Le siguen los aymaras con una 7% y los atacameños con un 3%. El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe) suman, en conjunto, un 2,7%.

Gráfico 1. Población indígena en Chile (%).



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes (2005).

Tabla 1. Población indígena por sexo.

Sexo	%	Sexo	%
Hombres indígenas	50,5	Mujeres indígenas	49,5
Hombres no indígenas	49,2	Mujeres no indígenas	50,8
Hombres total país	49,3	Mujeres total país	50,7

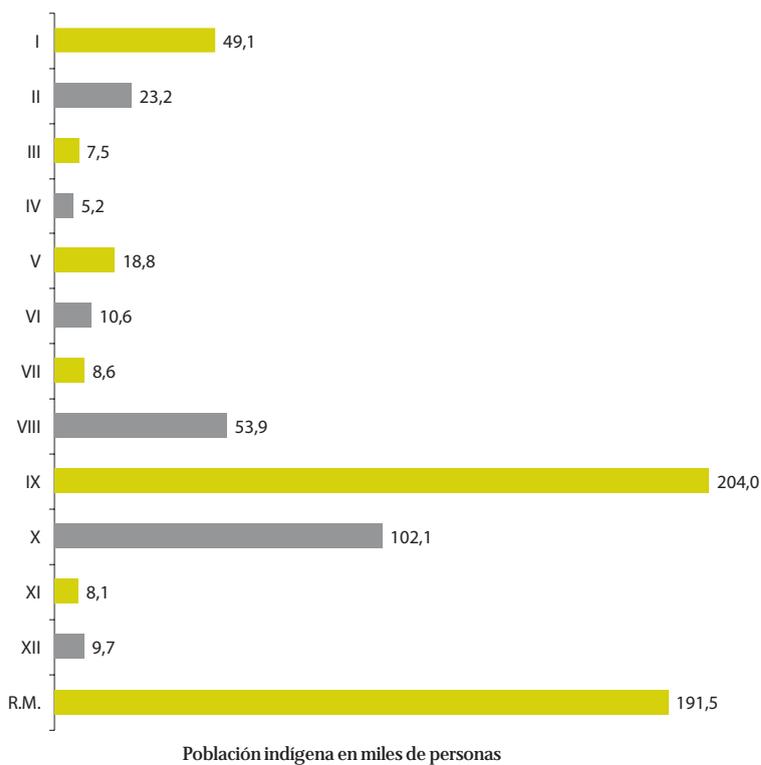
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes (2005).

Gráfico 2. Distribución de aymaras en regiones (%).



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes (2005).

Gráfico 3. Distribución de la población indígena por regiones.



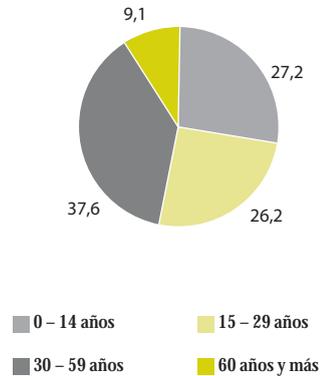
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes (2005).

Tabla 2. Población total, no indígena e indígena por etnia según región y sexo.

	Población total (N)		Población no indígena (N)		Población indígena (N)		Aymaras (N)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
I	217.665	210.929	192.903	186.602	24.762	24.327	20.327	20.607
II	256.165	237.819	244.326	226.428	11.839	11.391	1.314	1.249
III	129.147	125.189	124.971	121.827	4.176	3.362	216	177
IV	297.157	306.053	294.393	303.623	2.764	2.430	223	227
V	752.828	787.024	743.300	777.714	9.528	9.310	292	272
VI	392.335	388.292	386.463	383.591	5.872	4.701	58	55
VII	452.988	455.109	448.317	451.223	4.671	3.886	64	43
VIII	915.200	946.362	887.819	919.836	27.381	26.526	111	111
IX	430.698	438.837	327.752	337.833	102.946	101.004	44	45
X	539.235	533.900	486.641	484.401	52.594	49.499	86	95
XI	48.177	43.315	43.936	39.437	4.241	3.878	26	20
XII	78.907	71.919	74.105	67.071	4.802	4.848	28	24
R.M.	2.937.193	3.123.992	2.843.863	3.025.868	93.330	98.124	1.399	1.388
Total	7.447.695	7.668.740	7.098.789	7.325.454	348.906	343.286	24.188	24.313

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Origenes (2005).

Gráfico 4. Estructura de la población indígena por grupos de edad (%).



Fuente: Elaboración propia en base a información estadística disponible.

Tabla 3. Tasas de analfabetismo de la población indígena de 10 años y más (%).

Etnia	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Brecha
Alacalufe	5,0	8,1	6,4	3,0
Atacameño	3,1	6,3	4,6	3,2
Aymara	3,2	8,0	5,6	4,8
Colla	4,8	4,6	4,8	-0,2
Mapuche	6,9	10,5	8,7	3,6
Quechua	3,1	6,2	4,7	3,1
Rapanui	3,9	3,3	3,6	-0,6
Yámana	5,5	6,0	5,7	0,5
Población indígena (PI)	4,1	4,0	4,0	0,1
Población no indígena (PNI)	6,5	10,0	8,2	3,6
Diferencia (PNI- PI)	2,4	6,0	4,2	-
Diferencia (PI - total)	2,3	5,8	4,0	-
% de PI analfabeta (PI + PNI = 100)	4,7	10,5	8,9	-

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes (2005).

Tabla 4. Niveles de estudio de la población indígena, población no indígena.

Etnia	Pobl. > 5 años	Nunca asistió (%)	Pre-básica (%)	Diferencial (%)	Básica (%)	Media (%)	Superior (%)
Alacalufe	2.437	4,8	4,3	0,5	45,2	32,6	12,6
Atacameño	19.589	4,2	4,0	0,4	42,1	35,4	13,9
Aymara	44.521	4,6	4,3	0,4	40,0	36,8	13,9
Colla	2.988	4,3	4,3	0,6	38,6	35,8	16,4
Mapuche	559.496	5,8	4,7	0,4	53,2	28,8	7,0
Quechua	5.774	3,9	4,4	0,3	38,9	36,6	15,9
Rapanui	4.213	2,0	5,0	0,3	36,9	36,7	19,1
Yámana	1.551	4,1	4,6	0,7	43,6	32,3	14,7
Población indígena (PI)	640.569	5,6	4,7	0,4	51,6	29,8	7,9
Población no indígena (PNI)	13.324.790	2,5	4,1	0,4	40,0	36,3	16,8
Población total	13.965.359	2,7	4,1	0,4	40,5	36,0	16,4

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Programa Orígenes (2005).

6. Conclusiones

1. Los estudios realizados, hasta el momento, permiten afirmar que la presencia de estudiantes aymaras en la educación superior se ha ido incrementando significativamente.
2. Lo anterior hace necesario la generación de instancias de apoyo que permitan asegurar el éxito académico de dichos estudiantes, así como la disminución de sus años de permanencia.
3. Complementando este aspecto, se deben crear instancias que permitan el tránsito de estos profesionales a postgrados, así como a un acercamiento mayor a sus comunidades de origen.
4. En atención a lo anterior, en nuestra Universidad se desarrolló un programa de apoyo académico a estudiantes aymaras (PAAEA) con seis cursos. También se crearon instancias de apoyo específico como las tutorías interculturales.

Como una forma de ilustrar lo anterior se agrega información obtenida en el presente año académico. 

7. Bibliografía

ANSIÓN, JUAN Y TUBINO FIDEL (2007). *Educación en ciudadanía intercultural*. Editorial: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC), Lima, Perú.

MUÑOZ CRUZ, HÉCTOR (2006). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. Editorial: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

DÍAZ-ROMERO PAMELA (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior*, publicado por Fundación EQUITAS, Santiago, Chile.

ALBÓ XAVIER, ANAYA AMALIA (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. Editorial: CIPCA - UNICEF, La Paz, Bolivia.

MINEDUC CHILE, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2004). *Memorias de los congresos latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe*, Editorial Salesianos.

CAÑULEF ELISEO, FERNÁNDEZ EMILIO, GALDAMES VIVIANA, HERNÁNDEZ ARTURO, QUIDEL JOSÉ, TICONA ELÍAS (2000). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Ediciones MINEDUC-Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

CAÑULEF MARTÍNEZ, ELISEO (1999) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Chile.

FERNÁNDEZ CANQUE, EMILIO (1997). *Propuesta de validación curricular, capacitación docente y diseño metodológico del Instituto Agrícola Kusayapu-Pachica-Huara*, Ediciones CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), Oficina Arica.

8. Anexos

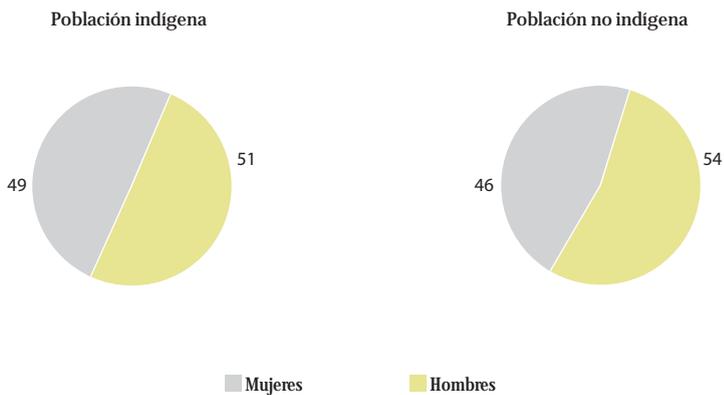
Tabla 5. Descomposición de la admisión 2007, primer año.

Estudiantes	Admisión	Otros sistemas de ingreso	Total	
Alumnos indígenas	Atacameño	10	0	10
	Aymara	231	17	248
	Colla	4	0	4
	Diaguita	3	0	3
	Mapuche	25	1	26
	Otros	2	0	2
Alumnos indígenas	275	18	293	
Alumnos no indígenas	1.270	229	1.499	
Total general	1.545	247	1.792	

La estadística del puntaje PSU se calcula excluyendo los alumnos que ingresaron por otras vías (ingresos especiales).

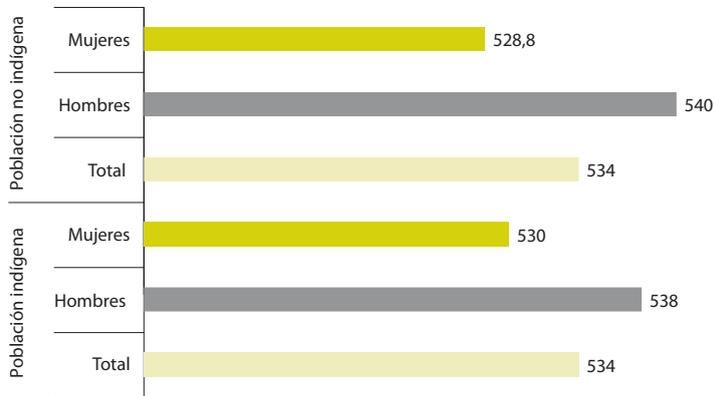
Fuente: Elaboración propia en base a información estadística disponible.

Gráfico 5. Distribución poblaciones por sexo (%).



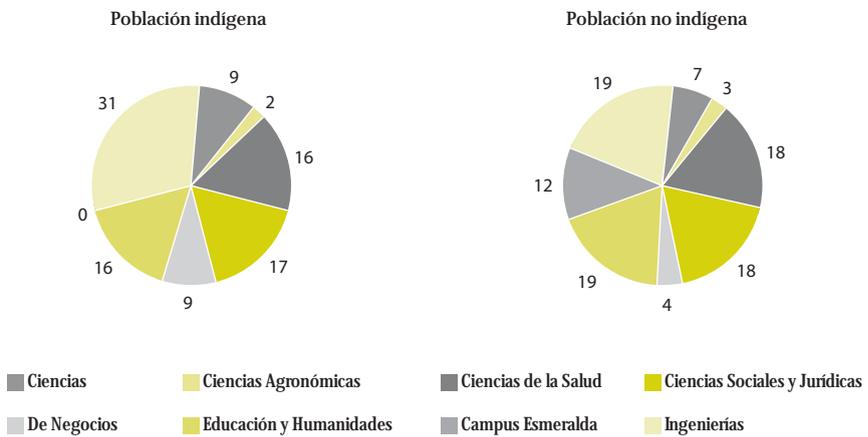
Fuente: Elaboración propia en base a información estadística disponible.

Gráfico 6. Promedio PSU de matemáticas/sexo.



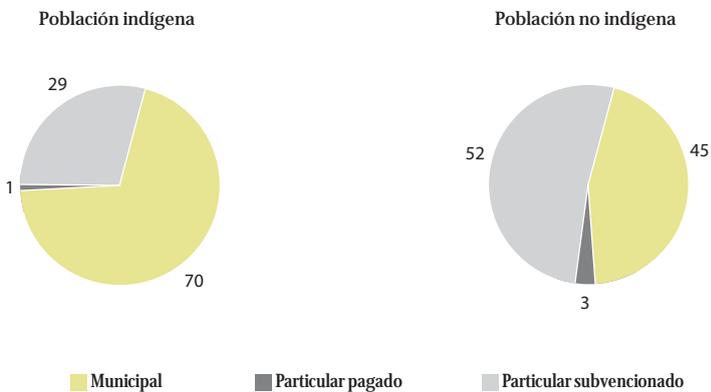
Fuente: Elaboración propia en base a información estadística disponible.

Gráfico 7. Distribución de poblaciones por unidad académica (%).



Fuente: Elaboración propia en base a información estadística disponible.

Gráfico 8. Distribución de poblaciones por tipo de establecimiento (%).



Fuente: Elaboración propia en base a información estadística disponible.

Art. 6

“A propósito de los estudiantes
indígenas amazónicos
en la UNMSM, 1999-2005”

MANUEL BURGA

Art. 6

ARTÍCULO 6_ FORO 2

“A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999–2005”

COMENTARIOS DE MANUEL BURGA¹.

14 DE AGOSTO DE 2007.

Debo confesar, muy sinceramente, que esta es una oportunidad muy apropiada para analizar –aunque sea muy brevemente y de manera provisional– el aparente fracaso del programa de acción afirmativa de apoyo a jóvenes indígenas de las comunidades étnicas amazónicas que han seguido estudios en la UNMSM entre los años 1999 y 2005. En realidad no estoy hablando de un fracaso rotundo, porque no tengo las evaluaciones al respecto, pero sí cuento con una cita tomada de un estudio muy reciente de Luis Enrique López y Guido Machaca (2007), y también con el apoyo de otras publicaciones que oportunamente citaré, que me permiten pensar, desafortunadamente, de esta manera. La cita mencionada es la siguiente:

“El Reglamento General de Admisión sanmarquino de 2006 incluye en su artículo 4, inciso g, que también pueden acceder a la universidad “quienes provengan de comunidades nativas de la Amazonía (Modalidad: comunidades nativas de la Amazonía)”. En su art. 27, este mismo Reglamento precisa que “el postulante por esta modalidad deberá haber concluido sus estudios secundarios, provenir de una comunidad nativa de la Amazonía, registrada en el Padrón de Comunidades Nativas, y tener la presentación del jefe de la comunidad de una organización nativa reconocida legalmente, acreditando su membresía del pueblo indígena respectivo (Ibid)”.

Al parecer, esta modalidad especial habría sido desactivada a partir del año académico 2007, sin previa negociación con AIDSESEP, la organización indígena que gestionó y logró este trato preferencial (2007, p. 31)”. Dejo aquí esta cita, que trae varias afirmaciones, para retomarla y discutirla en la segunda parte de artículo, aunque debo agregar inmediatamente que todo el artículo estará también en función de explicar las afirmaciones que contiene esta cita, como por ejemplo, que había una modalidad de admisión especial a San Marcos para jóvenes de las comunidades étnicas amazónicas, que esta modalidad había sido conseguida por las demandas de las organizaciones indígenas y que ahora, a partir de este año 2007, ya estaría desactivada o cerrada.

1. Historiador peruano y rector de la UNMSM en el período 2001-2006.

1. Inclusión y equidad en San Marcos

No puedo dudar que durante ese largo período de San Marcos como Universidad Teológica, entre 1551 y 1862 aproximadamente, su misión principal fue traer la luz del Occidente cristiano a las tierras de este nuevo mundo andino. Una luz, por supuesto, que venía en las palabras de los padres y doctores de la iglesia Católica, en la escolástica de Santo Tomás, en el mejor de los casos. Es por eso que los sanmarquinos del siglo xvii, sólo para mencionar dos ejemplos, ignoraron los nombres de Inca Garcilaso de la Vega y Felipe Guamán Poma de Ayala, quienes contrariamente traían otra luz, tan brillante que enceguecía por pertenecer a otra *episteme*, probablemente la andina. En esta época la misión de San Marcos, más bien, era incorporararnos a la ecumene cristiana universal. Las cosas cambian ligeramente en el periodo de San Marcos como universidad liberal, si se quiere “civilista”, entre 1862 y 1919, en que se inicia una real preocupación por el país, su historia, su cultura, su naturaleza propia y lo que se busca es convertir a la universidad en una institución educativa al servicio del país, el descubrimiento de sus problemas y la búsqueda de soluciones. Se comienza a estudiar la historia propia en los textos de Sebastián Lorente, la geografía en los de Antonio Raimondi, el derecho en los de los hermanos José Gregorio y Domingo Felipe Paz Soldán y de los hermanos Pedro y José Gálvez. Con ellos, podríamos decir, tomando de nuevo una categoría de Foucault, ingresamos a la *episteme* moderna en nuestro país. San Marcos, quizá más que nunca, es una auténtica universidad elitista, monopolizada por el “civilismo” social y sus intelectuales, pero había –por primera vez– una vocación de “conocer” el país y ese conocimiento incorporarlo en la educación superior universitaria, en el conocimiento propio y en la solución de sus problemas, formando los profesionales que el país comienza a necesitar. En esta época, ya iniciado el siglo xx, con Carlos Enrique Paz Soldán, aparece la Medicina Social en San Marcos, que será muy importante para la lucha contra las epidemias; y, para la proyección de la universidad en vastos sectores sociales que vivían completamente desamparados.

Me interesa, en función de estos conceptos de inclusión y equidad, analizar rápidamente el largo período de la Reforma de Córdoba, que parece nunca acabar en la universidad pública y que aparece ahora más bien sacralizado y hasta intocable. Pero durante este período, que sin lugar a dudas comienza en 1919 y continúa con avances y retrocesos hasta la actualidad, y cuyo programa mínimo, donde se incluyen co-gobierno y autonomía, es ya una realidad, lo que en el fondo me parece fundamental es el surgimiento de una universidad científica que, definitivamente, contribuyó al descubrimiento del Perú, antiguo y moderno, y promovió la construcción de una Nación moderna. Con esto, casi hemos dicho todo lo que corresponde

a San Marcos republicano, pero sin embargo, para entender este programa universitario moderno, que nos conduce a la actualidad, tengo que mencionar unas etapas muy precisas para esclarecer esta nueva vocación institucional.

La primera etapa la construye Julio C. Tello (1880-1947), como solían decir sus detractores de entonces el “indio de Huarochiri”, o “el Manco Cápac de la historia peruana”, que estudió en la Facultad de Medicina de San Fernando, pero que termina haciendo una notable tesis de historia, “La trepanación en el antiguo Perú”, que lo llevará a hacer sus estudios en antropología y arqueología en Harvard, Cambridge y Berlín. Pero, por ahora, solo me interesa el Julio C. Tello de la Reforma Universitaria (1928), el que promueve los cursos de antropología dentro de los planes de estudio, el que le da profundidad a nuestra historia y convierte a la Colonia y la República en los períodos más breves de nuestro largo pasado, y quién –junto con José Antonio Encinas– propone que la gran tarea universitaria es la incorporación del indio, ese gran artífice de nuestra riqueza cultural, en la Nación peruana. Todos los libros importantes de Julio C. Tello y José A. Encinas, en los años ‘20, ‘30 y ‘40, traen definitivamente este mensaje. Luego vendrá la definitiva instalación de la antropología en San Marcos cuando se crea el Instituto de Etnología, en el cual José Matos Mar (1924) jugará un papel muy destacado como promotor de esta disciplina y como organizador de importantes investigaciones antropológicas, entre las cuales quizá podamos incluir la tesis de bachiller de Julio Cotler, *Los cambios en la propiedad, la familia y la comunidad en San Lorenzo de Quinti*, de 1959, y las diversas publicaciones sobre el valle de Chancay que conducirán luego al descubrimiento moderno de la hacienda peruana.

Un tercer paso en este derrotero lo podemos encontrar en el *Seminario de historia rural andina* fundado por Pablo Macera en 1966 para promover investigaciones de historia agraria y desarrollar progresivamente, por su cuenta y riesgo, el concepto de historia andina como una de las mejores categorías, por ser inclusiva e intercultural, para definir una auténtica historia nacional (como lo encontramos en sus libros de divulgación *Visión histórica del Perú*, de 1978, y su texto de *Historia del Perú*, de 1985, para el tercer año de secundaria). Tengo que recordar también que su producción intelectual tuvo un notable giro luego de la publicación de su libro *Santero y caminante*, de 1992, con el que ingresa a otro universo cultural peruano, el del arte popular peruano, a través de la obra de Urbano Rojas, uno de los buenos alumnos ayacuchanos de López Antay. Un arte que se encuentra en las extremidades de una maciza identidad nacional. Pero lo que ahora nos interesa son las actividades que este Seminario comienza a desarrollar en los años ‘90 con el estudio de las culturas indígenas contemporáneas, sus culturas, sus gentes y sus artistas. Solamente quiero detenerme, brevemente, en su trabajo con artistas amazónicos como Víctor

Churay (bora), Enrique Casanto (asháninka) y los artistas shipibos Lastenia Canayo, Elena Valera y Roldán Pineda, que hicieron de este Seminario su centro de operaciones estratégicas para “incursionar” en Lima.

Aquí debo destacar el libro de Lastenia Canayo, *Los dueños del mundo shipibo*, que publicamos en San Marcos el año 2004 donde se incluyen 104 *Ibo Yoshin* (dueños) de la naturaleza que superviven en la tradición oral shipiba y que han sido descritos y dibujados por la autora en este libro. Pablo Macera indica en la introducción: “Lo que nosotros consideramos leyendas, cuentos o mitos, son para esas mujeres y los hombres shipibos conocimientos indispensables para tener éxito en el manejo de todos esos recursos naturales (L. Canayo, 2004, p. 6)”. Debo, finalmente, mencionar las 15 publicaciones semejantes para regiones altoandinas y las 7 para regiones amazónicas que este Seminario publicó entre 1996 y 2004, y que constituyen un aporte silencioso al descubrimiento de la identidad nacional moderna, desgraciadamente poco conocido y apreciado por el gran público.

No puedo concluir este capítulo sin mencionar la labor del Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA), la importancia de las investigaciones de Rodolfo Cerrón Palomino y los trabajos más recientes, ya orientados a las poblaciones amazónicas, de Gustavo Solís Fonseca. Sin embargo, no habría que olvidar el proyecto iniciado en la comunidad de Quinua, Ayacucho, que fue cerrado en 1980, luego de una experiencia de más de diez años, donde Alfredo Torero, Madeleine Zúñiga y otros lingüistas tuvieron una participación muy destacada. Pero me limitaré a la labor más reciente del CILA y de Gustavo Solís. Bastaría mencionar su labor en la difusión de la Educación Intercultural Bilingüe – EIB, sus libros como *Lengua en la Amazonía peruana* (2003) y *Cuestiones de lingüística amerindia* (2003). Pero sería injusto olvidar su propuesta, en mayo de 2006, (lo que nos convenció a muchos de apoyar su candidatura para rector de San Marcos) de construir una comunidad académica sanmarquina en base a los principios de inclusión, equidad, multidisciplinariedad y educación intercultural.

2. La modalidad de ingreso de aborígenes amazónicos 1990 – MIAA

Luego de este proceso, o más como parte de este proceso, a nadie debe sorprender que la UNMSM, a fines de 1998, anuncie una Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA). En el Reglamento General de Admisión 1999, en el art. 53, se dice:

“Para fomentar el desarrollo armónico 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 del 2% de las vacantes de cada una de las diferentes Escuelas Académico Profesionales. Igual criterio se aplicará en los casos de los héroes del Cenepa y los mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador y la lucha contra el terrorismo (Catálogo, 1999, p. 124)”.

Lo mismo se dice en el Prospecto de Admisión 2000, hasta que en el proceso de admisión 2003, como consecuencia de las dificultades que comienzan a percibirse, en el artículo 2, inciso k, del Reglamento de Admisión se hacen las siguientes precisiones: “Los provenientes de las comunidades nativas de la Amazonía, héroes del Cenepa, los mutilados por las minas antipersonales en la frontera con el Ecuador, por la lucha contra el terrorismo y sus hijos, funcionarios y servidores públicos víctimas del terrorismo y sus hijos”. Este artículo, en los procesos de admisión siguientes, progresivamente se eclipsará, por la concurrencia de diversas circunstancias, hasta finalmente desaparecer este presente año 2007. Lo que lógicamente llamó la atención a Luis E. López y Guido Machaca.

Alfredo Rodríguez Torres, profesor de la Facultad de Educación de San Marcos y asesor de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), cuando intervino en el I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM, en septiembre de 2003, indicó que esta oferta educativa sanmarquina era casi una respuesta a la presión del Banco Mundial sobre el gobierno de Alberto Fujimori, quién tuvo que promulgar decretos sucesivos para reconocer los Territorios de las Comunidades Nativas, así como legalizar las Áreas Naturales Protegidas (ANP), las Reservas Comunales y las Reservas del Estado (En Luis Tejada, 2005, p. 48). Hay que recordar también, como lo hace Óscar Espinosa (2007), que este mismo año 1999, se crea la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIAP), que recién funcionará a partir de 2005. Por otro lado hay también una real demanda de las organizaciones indígenas amazónicas, con AIDSESP a la cabeza, por abrir las puertas de la universidad pública a los jóvenes de las comunidades étnicas amazónicas, “...para lo que no estábamos preparados ni la universidad ni las organizaciones indígenas”, concluye A. Rodríguez Torres (Luis Tejada, 2005, p. 49).

San Marcos, como ya lo hemos mostrado en el capítulo anterior, 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. Es por eso que, quizá, haya que darle crédito al mismo Alfredo Rodríguez cuando dice, “Nuestra universidad no estaba preparada porque carece de un plan estratégico de desarrollo, y porque el enfoque intercultural de la educación resulta todavía un discurso esotérico de lingüistas y antropólogos especializados (Idem, 2005, p. 49)”. En estas circunstancias, la iniciativa global Caminos Hacia la Educación Superior (*Pathways to Higher Education*) que lanzó la Fundación Ford, en 2001, nos pareció que podría ayudar a San Marcos a pasar del saber epistemológico a la nueva práctica pedagógica, pero desgraciadamente para nosotros y afortunadamente para la UNSAAC, este programa decidió instalarse en el Cusco y convertirse en el conocido proyecto Hatun Ñan. La UNSAAC, entonces, era doblemente afortunada, tenía el apoyo de la iniciativa global de la Fundación Ford y el canon gasífero por la explotación del gas de Camisea. Este último había sido encontrado en el distrito de Echarati, provincia de La Convención, y se esperaba –lo que ahora ya es una realidad– que la UNSAAC recibiera un sustancial canon mensual, que lógicamente los obligaba –en un intercambio que podría ser lo más simétrico posible– a devolver lo recibido en educación para los hijos de los nativos Matsiguenga de esta provincia, fundamentalmente.

Hay que recordar, esta vez desgraciadamente para San Marcos, los infortunios que trajo consigo a nuestra institución la política electorera, en lo que ahora me parece pertinente recordar, como acciones institucionales sin ninguna dirección estratégica. San Marcos sufrió dos veces este tipo de intervención durante la década de Fujimori. Primero, en los años 1993-1994, con una cuantiosa inversión de dos millones y medio de dólares para refaccionar el estadio San Marcos, sin crear previamente una gerencia de gestión adecuada, ni un reglamento institucional que permitiera ponerlo en funcionamiento: se instalaron ocho torres, con 24 reflectores cada una, para iluminar el estadio en las futuras veladas nocturnas deportivas. Finalmente, sólo se prendieron el día de la inauguración y el año 2005 se tuvo que retirar porque las estructuras metálicas estaban en peligro de caerse sobre la gente que acudía al estadio. Parece que algo similar ocurrió con el MIAA, San Marcos se puso de nuevo a disposición del gobierno central el año 1999, y no sólo permitió el ingreso libre a los indígenas de la Amazonía, sino que en un acto absolutamente demagógico el gobierno central, invadiendo los fueros de la universidad, rebajó el pago por derechos de inscripción para el examen de admisión e, incluso, aumentó el número de vacantes y es así que el número de postulantes, como en ningún año, se elevó a 60 mil. Esta última acción del gobierno de Fujimori, aparentemente sin consecuencias negativas para la institución, pero dirigida a conquistar a los jóvenes, era indudablemente parte de un programa electorero, que buscaba su reelección, sin importarle las consecuencias que éstas podrían tener en un futuro muy cercano.

3. ¿Por qué el aparente fracaso del MIAA en la UNMSM?

No quisiera extenderme mucho en este capítulo, ya que aún no hay las evidencias necesarias para llegar a conclusiones definitivas. Volveré, como ya lo hice antes en el libro editado por Pamela Díaz-Romero (2006), al singular libro editado por Luis Tejada Ripalda (2005) cuando aún era jefe de la Oficina Técnica del Estudiante (OTE) de San Marcos, *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*, que recoge las actas, ponencias y testimonios del I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM, que se llevó a cabo los días 19 y 20 de septiembre de 2003, en las instalaciones de la Facultad de Odontología, para escuchar a los estudiantes, a los especialistas, recibir propuestas y llegar a conclusiones.

La situación de los estudiantes amazónicos se había tornado dramática en la universidad y la punta del iceberg asomó cuando muchos de ellos, que habían sido beneficiados, desde el ingreso de 1999, con la residencia universitaria, legalmente no podían continuar porque su bajo rendimiento académico colisionaba con las disposiciones de los reglamentos y aparecían como ocupando sitios que les correspondían a otros estudiantes. Una comisión de la Oficina General de Bienestar Universitario, integrada por funcionarios especializados y el jefe de la OTE, Luis Tejada Ripalda, se vio obligado a evaluar tomando en cuenta tres indicadores: a) Rendimiento académico; b) Respeto a las normas de los reglamentos; c) Adaptación a la convivencia con otros estudiantes de la UNMSM. El resultado fue que tuvieron que dejar fuera a 10 estudiantes amazónicos y, en estas circunstancias, se vieron obligados a convocar de urgencia a ese I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos en septiembre de 2003. En este evento participaron, y aun podríamos decir, se confrontaron, funcionarios, especialistas y los estudiantes.

Luis Tejada Ripalda, en la introducción de este libro, nos dice –con un cierto comprensible dramatismo que nos ahorra de más explicaciones– que “Todos los jóvenes que intervinieron se quejaban, y en esas quejas transmitían profundos sentimientos de desarraigo, aislamiento e incomprensión (2005, p. 11)”. Para luego concluir: “En el ambiente quedaba dibujada la opinión general: sentían que habían sido traídos desde sus comunidades y abandonados a su suerte en estas tierras, en esta cultura, en nuestra propia casa de estudios (idem, p. 12)”. María Cortez Mondragón, lingüista y especialista en la materia, también coincidió con esta opinión y, aún, propuso reformular la opción del examen directo, reemplazándolo por alguna prueba mínima de selección, sin cerrar las puertas de la universidad a este tipo de estudiantes (2005, p. 33).

Lo mismo sostuvo, como ya lo indicamos, Alfredo Rodríguez Torres, al decir, “La universidad dispuso el ingreso de estudiantes y dejó en manos del destino lo que pueda pasar con ellos. Apoyó, de acuerdo con ciertas sensibilidades sociales, algunos problemas de alojamiento y comida y, con ello, consideró suficiente su tarea (2005, ídem, p. 49)”. En este I Encuentro, gracias a las intervenciones de los participantes, se detectó una deserción masiva de estudiantes, un descuido a veces clamoroso de sus estudios; algunos indicaron que, incluso, habían muchos que deambulaban por las calles de la ciudad, hasta llegar a mencionar algunas tragedias personales. Conocí una, por razones de mi especialidad: la muerte violenta de Víctor Churay, en 2002, estudiante de Historia, un joven pintor de gran futuro, que casi había ya dejado de ser un pintor *naïf*, étnico, para transitar a la pintura culta, de gran belleza y de rico simbolismo bora. El estudiante desgraciadamente comenzó a llevar una vida desordenada, como muchos otros de sus compañeros, y terminó asesinado en una de las grandes avenidas del distrito de San Miguel. Dejó muchas pinturas, tanto en San Marcos, como en muchas casas de docentes sanmarquinos; yo mismo conservo una llamchama² de uno de sus temas clásicos, *La danza del pijuayo*. Ahora que lo recuerdo, que recuerdo a todos esos alumnos que asistieron al I Encuentro de 2003, me entristece pensar, como rector de San Marcos que fui en ese período (2001-2006), que no insistí lo suficiente con la Fundación Ford de Santiago, en la búsqueda de apoyo para dar ese paso que necesitamos urgentemente en este momento del saber a la pedagogía. Pero, a cambio, debo decirles, a los que aún quedan en San Marcos de este proyecto, que sí hice todo lo posible, junto a otros, para poner en marcha un programa piloto con la Universidad de Saskatchewan de Canadá, que ahora se encuentra en desarrollo. También lamento, como lo indica Luis E. López, que hayan cerrado la MIAA sin haber escuchado a los interesados o a sus organizaciones. Pero entiendo que lo que ha sucedido es algo muy simple: primó el sentido común y la racionalidad occidental. Los responsables de la Oficina Central de Admisión de la UNMSM han tenido la misma actitud y reacción que muchos funcionarios de la cooperación internacional: retirar la ayuda ante la ausencia de buenos e inmediatos resultados.

4. El futuro de la educación superior universitaria para jóvenes indígenas de la Amazonía: ¿Cómo y para qué?

El I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM concluyó, categóricamente, por diversas y rotundas razones, que necesitaban un programa de acompañamiento académico. Necesitaban tutores especializados, profesores de

2. Una corteza de árbol sobre la que muchos pintores amazónicos pintan como en un lienzo.

lengua castellana y cursos propedéuticos de ingreso a los estudios universitarios. Necesitaban, como es lógico deducir, apoyo financiero para sobrevivir de manera más decente. Así como mejores servicios universitarios, un programa de interacción con los demás estudiantes y una educación para comprometerlos con sus lugares de origen. Presentaron, al final del Encuentro, un proyecto que, al parecer, no ha sido ni siquiera considerado para reformar la MIAA. Este proyecto es, lógicamente, muy ambicioso y tenía que ser puesto en marcha con el apoyo del Estado, ya que incluía una mayor inversión para reforzar los estudios de secundaria e, incluso, crear colegios de San Marcos en zonas amazónicas.

En este libro editado por Luis Tejada Ripalda, en la parte final, se incluye cuatro testimonios de estudiantes de la Amazonía. Dalia Núñez, del distrito de Santa María de Nieva, provincia de Condorcanqui, departamento de Amazonas, de lengua awajun (aguaruna). Ella nos cuenta que creció “solamente con su mamá”. Como muchos otros jóvenes de estas comunidades étnicas, lo que también encontramos en la vida de la artista Lastenia Canayo, que con su trabajo mantuvo a sus hijos y luego a sus nietos. Son hombres y mujeres que, a veces, no conocen el sosiego. Dalia, entonces, no es un caso singular. Nunca siquiera pensó en que lograría ingresar a San Marcos. Era consciente de su mala educación básica, por eso es que ingresar a San Marcos fue la sorpresa de su vida: “Fue algo sorprendente porque realmente no pensaba que iba a ingresar. De ahí empezaron los problemas (2005, p. 107)”. No tenía la preparación adecuada, no tenía familiares en Lima, vivía en un clima que desconocía, “Ya empezaba el frío y los días eran más tristes, cada vez más tristes...” La consecuencia fue bastante previsible “Me deprimí y me costó caro salir de ahí. No tenía a nadie a quién acudir (ídem, 2005, p. 109)”.

El segundo testimonio es de Roperto Noningo, de lengua nativa wampis (huambisa), de la comunidad de Puerto Galileo, en el sector del río Santiago. Un joven que terminó exitosamente sus estudios de contabilidad, lo que lo llevó a ser el primer presidente de la Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana creada el año 2002 en nuestra universidad. Desde niño, afirma, cuando se encontraba en su comunidad siempre quiso estudiar, salir de su lugar de origen, buscar estudios de calidad, pero para regresar bien apertrechado de destrezas y conocimientos. Lo buscó incansablemente en Chiclayo, pero dada su mala secundaria, no pudo ingresar, pero insistió hasta que tomó conocimiento de la MIAA en San Marcos y, felizmente, logró ingresar en 1999, y luego, con su esfuerzo, logró concluir sus estudios oportunamente. Él constituye un ejemplo a considerar, no sólo para los estudiantes indígenas amazónicos, sino para todos los alumnos, donde el liderazgo lo asume el alumno de mejor rendimiento académico.

El tercer testimonio es el de Ketty Sánchez, del pueblo shipibo, comunidad de Yarinacochas, Ucayali, que ingresó a Lingüística y que ahora debe estar soñando con trabajar en la primera Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía Peruana. Su padre es maestro bilingüe en su comunidad y eso le ayudó a sortear muchos escollos en su camino a la universidad, pero nunca pudo superar las costumbres extrañas de la gran ciudad: “Estaba acostumbrada a otra cosa, a otra forma de estudiar porque en mi comunidad yo podía estudiar al aire libre. Acá no, hay que estar encerrado en un cuarto (ídem, 2005, p. 141)”.

El cuarto y último testimonio es de Euclides Espejo, de la comunidad nativa de Huampani, en el distrito del Cenepa, provincia de Condorcanqui (Amazonas), de lengua awajun (aguaruna). Euclides nos transmite un testimonio que quizá podría ser clave para lo que, finalmente, quiero decir en este artículo: “A un profesor lo escuché decir: San Marcos antes traía a los jóvenes de otros países, y ahora trae jóvenes de la selva que no sirven de nada (ídem, 2005, p. 156)”. Yo puedo decirle ahora a Euclides, con la tranquilidad que da el tiempo transcurrido y la contagiosa intimidad de la escritura, que yo mismo, como rector, en varias sesiones de Consejo Universitario, escuché las mismas expresiones de un profesor de matemática, autoridad en su facultad. Este tipo de actitudes es lo que hace difícil superar los escollos, ¿cómo ingresar en una racionalidad intercultural?, y ¿cómo dejar un poco de lado el sentido común occidental, el que muy probablemente ha contribuido a la desaparición de la MIAA por el momento en San Marcos? Por otro lado, el entorno físico, climático, también conspiraba contra las posibilidades de Euclides, “Cuando se ponía bastante nublado, por ejemplo, yo no quería salir del salón, estaba ahí sentado esperando porque pensaba que estaba lloviendo afuera. Se me venía eso a la mente en el momento, y me daba sueño, no podía estudiar, quería descansar y hasta me deprimía. El mismo clima te hace sentir bastante triste (ídem, 2005, p. 157)”.

5. Conclusiones

La experiencia en San Marcos con estudiantes nativos de la Amazonía es paradigmática y nos pone frente a los límites y posibilidades actuales de este proyecto. Considero que continuarlo es comprometerse con el futuro, pero para eso tenemos que responder a ciertas preguntas, como por ejemplo, ¿Cómo y para qué este proyecto? Indudablemente el camino es la conocida Educación Intercultural Bilingüe –EIB y proyectos como el Pro EIB-Andes–, pero ¿cómo dar el paso del saber a las prácticas pedagógicas? ¿Cómo salimos del saber arqueológico de Tello, o de la antropología y la lingüística aplicada del CILA? El testimonio de Roperto Noningo me parece clave. El buscó estudiar en Chiclayo por estar cerca de su comunidad

de origen, de su mundo cultural, de sus plantas, de su clima, pero no pudo ingresar. Ellos hubieran preferido una universidad cercana y la respuesta que propongo es la creación de la nueva universidad regional peruana, en la periferia de sus mundos geográficos y culturales, como un paso intermedio a seguir estudios más avanzados en las universidades metropolitanas de Lima.

No me entusiasma mucho la idea de la universidad indígena, como la que ya está funcionando en México, Centro América, Ecuador y otros países, o como la que funciona desde hace ya buen tiempo en los Estados Unidos. Tengo el temor de que pueda resultar como la universidad pública de la actualidad, con un gran déficit de calidad y convertida en guetos de estudiantes que vienen de la escuela pública, también con problemas de una educación básica de baja calidad. Yo sigo pensando, como lo he repetido constantemente en los últimos cinco años, que la universidad –como quizá lo fue en su origen, no en el Perú, sino en la Europa medieval– debe ser un lugar de encuentro de Naciones, pueblos, grupos sociales, que tienen diferentes experiencias de vida, para así fortalecer el tejido social de la Nación. Considero que una verdadera universidad regional demanda, por supuesto, un nuevo sistema de la universidad peruana, que cada vez sabemos que es más necesario.

Todo esto, ¿para qué?, casi no necesita respuesta. Hay que, simplemente, darles visibilidad a esos hombres que parecen invisibles que luchan por su visibilidad desde hace ya varios siglos, quizá afanosamente desde Juan Santos Atahualpa (1742-1756). Aquí quiero transcribir un epígrafe que utiliza Luis Enrique López, “No sé por qué tanto se preocupan ustedes ahora por eso que llaman acceso a la universidad. Desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que debe ahora atender la universidad”, son las sabias palabras de Florencio Alarcón, líder quechua de Raqaypampa, Cochabamba, Bolivia, ex diputado nacional suplente.

Es por esto que hay que reforzar el sistema de la universidad peruana, para que las universidades regionales vuelvan visibles a sus gentes y a sus regiones. Esas universidades regionales, cerca al mundo aguaruna, deberán ser también aguaruna; o asháninka en el mundo asháninka de la selva central. Hay que establecer, también, las redes internas dentro de las universidades para que los especialistas dialoguen, los institutos y seminarios no trabajen aislados, para que Lastenia Canayo no publique por su lado y para evitar que la admisión a San Marcos quede en manos de dogmáticos de la racionalidad occidental. Poner en comunicación a todos ellos; esa es la tarea. Hacerlos dialogar y, si es posible, estudiar el pregrado en sus universidades regionales, antes de venir a las metropolitanas para continuar con sus estudios de postgrado, mucho mejor. La diversidad visible volverá al Perú más nacional y más integrado. 

6. Bibliografía

CANAYO, LASTENIA (2004). *Los dueños del mundo shipibo*, bajo la coordinación de Pablo Macera, ediciones UNMSM, Lima.

Catálogo Universitario y Prospecto de Admisión 1999 (1999). Edición de la UNMSM, Oficina General de Admisión, Lima.

DÍAZ-ROMERO, PAMELA (editora) (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior*, Edición Fundación EQUITAS, Lima.

ENCINAS, JOSÉ ANTONIO (Lima, 1973). *La reforma universitaria en el Perú, 1930-1932*, ediciones 881.

ESPINOSA DE RIVERO, ÓSCAR (enero 2007). "Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú", Fundación EQUITAS, Foro ISEES N° I.

FABIÁN ARIAS, BEATRIZ (2006). *La participación pública de la mujer asháninka en la cuenca del río Tambo entre 1990-2002*, Edición de la UNMSM, Lima.

FOUCAULT, MICHEL (Edición original de 1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Edición Siglo XXI, México.

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE Y GUIDO MACHACA (enero 2007). "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: un desafío para las políticas de equidad", Fundación EQUITAS, Foro ISEES N° I.

MARCOVITCH, JACQUES (2002). *La Universidad (Im) posible*, ed. Cambridge University, Madrid.

MARIÁTEGUI, JOSÉ CARLOS, (ed. original de 1928). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Lima, 1987.

MUÑOZ, MANUEL RAMIRO (2006). "La educación superior y los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en: *Rama, Claudio et Als, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Ediciones IELSAC-UNESCO, Caracas.

Prospecto de admisión (2003). Edición de la UNMSM, Lima.

SOLÍS FONSECA, GUSTAVO Y LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (Compiladores) (2003). *Pueblos y lenguas de fronteras*, Edición de la UNMSM, Lima.

TEJADA RIPALDA, LUIS (editor) (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*, Ediciones de la UNMSM, Lima.

TELLO, JULIO C. (1928). *Reforma universitaria*. Ensayos y discursos, Imp. Sanmarti y Cía, Lima.

Art._7

“Mirando (nos) a (en) los otros”

EDUARDO RUIZ URPEQUE

Art. 7

ARTÍCULO 7_ FORO 2

“Mirando (nos) a (en) los otros”¹

COMENTARIOS DE EDUARDO RUIZ URPEQUE².
5 DE OCTUBRE DE 2007.

En este artículo quiero presentar las apreciaciones y opiniones de los estudiantes y los jefes de sus comunidades, de un lado, y de profesores y autoridades de San Marcos, de otro, desde la óptica de la relación entre equidad, educación superior y etnicidad en el caso de los estudiantes indígenas amazónicos de San Marcos.

Por ello, en el primer apartado aclaro cómo interpreto estos términos y sostengo un tipo de relación entre ellos. En el segundo apartado presento, a grandes rasgos, las líneas mayores del proceso y sus dificultades. En el tercero, expongo las ideas y opiniones de los estudiantes universitarios indígenas y de algunos de sus jefes de comunidad y las ideas y opiniones de autoridades y profesores de SM. En el cuarto apartado presento las posibilidades latentes en el proceso y que están referidas, en su mayor parte, a las cuestiones de adaptación institucional y curricular a estudiantados pluriétnicos y a la inserción y adaptación de los estudiantes de minorías étnicas y raciales al medio universitario. En esta parte avanzaré algunas conclusiones y presentaré parte de mi argumentación en vistas de la consecución de políticas públicas que posibiliten una adecuada inserción de la problemática de la Amazonía (y por extensión indígena) en la universidad pública peruana.

1. Equidad, educación superior y etnicidad frente a interculturalidad

Empecemos planteando una pregunta general:

¿Qué se quiere lograr con las políticas de acceso a la educación superior de miembros en desventaja de comunidades nativas de la Amazonía peruana?

1. El presente texto forma parte de una investigación en curso sobre el proceso de estudios superiores de jóvenes indígenas en la Universidad de San Marcos (SM) en Lima. Incluye también algunas anotaciones sobre los procesos de estudios de jóvenes indígenas de la Universidad Nacional de Educación (UNE) en Chosica. Este artículo retoma parte de uno anterior presentado al Seminario de Investigación Educativa Peruana organizado por GRADE (junio 2007). Es parte del proyecto IME de GRADE y está financiado por una beca de investigación de la Fundación Ford. Las opiniones y afirmaciones del artículo son de exclusiva responsabilidad de su autor y, en ningún sentido, comprometen ni a GRADE, ni a la Fundación Ford, ni al Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

2. Investigador asociado, Instituto de Ética y Desarrollo, Universidad Antonio Ruiz de Montoya; Asistente de Dirección, Biblioteca de la UARM.

La pregunta supone diversas *finalidades*: ¿se busca la equidad, el acceso a la educación superior, la valoración de la diferencia cultural (etnicidad)? A cada una de éstas le corresponden un *actor*: Estado, universidad, pueblo indígena, respectivamente³.

Vamos a asumir una posición normativa que, sin embargo, no abandona la dimensión descriptiva, fáctica⁴. Como entendemos que la cuestión clave aquí es la de equidad, entonces retomaremos algunas reflexiones acerca de esta cuestión.

Si por equidad entendemos “la manera en que la *organización general de la sociedad permite o impide* el acceso por parte de los individuos y colectividades a los recursos tangibles y no tangibles, y, por lo tanto, alienta o limita el desarrollo de capacidades de los sujetos” (Plaza 1998: 275; énfasis nuestro), podemos entonces articular las estructuras social, institucional, normativa, jurídica, cultural e ideológica, con la situación, condición, oportunidades y accesos de los sujetos individuales o colectivos. La pregunta es: ¿qué mecanismos posibilitan o impiden el acceso a estos bienes?

Es posible pensar en mecanismos tales como la discriminación racial y étnica, el centralismo o el propio modelo económico. Incluso, la centralidad otorgada a la educación, básica o superior, podría ser incluida también (Cf. Marisol de la Cadena 2004 y López y Machaca 2007)⁵. De hecho, para el caso del Perú y para el caso de la relación establecida con los pueblos indígenas al interior de la estructura social⁶ pensamos que estos mecanismos pueden agruparse en la exclusión económica y en la exclusión social (a la vez política y cultural, Figueroa 2002 y 2003), que serían reforzadas por la discriminación racial y étnica (Drinot 2006).

Si asumimos como datos veraces arrojados por la investigación social que las características distintivas del racismo y de la discriminación étnica en el Perú son su carga afectiva, su aversividad, su no ser doctrinarios (Portocarrero 1993, Callirgos 1993), es plausible pensar en que se hayan institucionalizado (Benavides, Torero y Valdivia 2006: 15-16), esto es, que sus valoraciones guíen la conducta de las

3. Los actores especificados no son los únicos posibles: las acciones referidas a la equidad pueden plantearse, también, desde la sociedad civil (Cf. Schuldt 2005; Sagasti, Iguñiz y Schuldt 1996); la educación superior descansa, además de en la universidad, en los institutos superiores tecnológicos y pedagógicos; la etnicidad no está referida sólo a los pueblos indígenas de la Amazonía, sino también a los de la sierra, a los afroperuanos y a los indígenas de la costa (Cf. Benavides, Torero y Valdivia 2006).

4. Fundamentar este punto nos llevaría muy lejos. Basta con mencionar que atiende a cuestiones sometidas a juicio por Amartya Sen y rigurosamente recusadas por Hilary Putnam (2004).

5. Repárese en la parte final del segundo epígrafe que proponen López y Machaca: “El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que debe ahora atender la universidad”.

6. Plaza insiste en que, mirada desde la esquina de las capacidades o *capabilities* (que conjugan aspectos individuales y sociales), la equidad “incluye al conjunto de individuos y al tipo de vinculaciones que estos establecen entre sí, y no sólo a los pobres” (Plaza 1998: 276; énfasis nuestro). Asumimos que, desde el punto de vista de la sociedad mayoritaria, los pueblos indígenas son pobres (Cf. López y Machaca 2007: 14-15).

personas, de las instituciones (reglas de juego) y de las organizaciones (Cabtree, 2006 b; Drinot 2006).

Es válido pensar, desde esta perspectiva, que ambos tipos de discriminación son creados por quienes lo recrean, esto es, el énfasis está puesto en el sujeto –individual o colectivo– (Cf. Fuenzalida 1992: 18-20) que discrimina, no en el origen o la historia del fenómeno. Así, se entiende que para individuos muy diversos el discurso racista y etnocentrista no sea sólo un problema sufrido, sino una activa forma, a su vez, de diferenciarse de otros individuos que forman parte del grupo original, proceso en el que la propia educación superior refuerza estos prejuicios:

“Construidas dialogísticamente, las etiquetas raciales culturales que emplean actualmente los cusqueños están íntimamente imbricadas con la educación formal (...) Ubicada en la frontera de la hegemonía racista, Adriana se identifica como una mestiza y emplea discursos culturales indígenas evitando y desafiando, de este modo, las rígidas dicotomías evolucionistas ‘indio/mestizo’. A pesar de ello, sus opiniones acerca de los ‘menos educados’ (...) son similares a las de las élites. En consecuencia, si bien sus creencias representan una ruptura con las nociones evolucionistas y racializadas de la cultura, *la idea de que la educación legitima las jerarquías sociales abre la puerta a la discriminación y se vincula con el pensamiento racial dominante en el Perú a principios de siglo y con las imágenes de la diferencia de clase que constituyen su legado*” (De la Cadena 2004: 27; énfasis nuestro)⁷.

Esto hace que los procesos de discriminación racial y étnica sean multiestratificados y compartidos tanto por la élite como por la gente corriente, terreno común que hace posible su hegemonía (De la Cadena, loc. cit.).

Otro aspecto⁸ en el que las exclusiones y la discriminación se vinculan es en el modelo económico primario exportador actual: sus posibilidades permanecen constreñidas por decisiones que indican la incapacidad para “asegurar la transición de nuestra economía hacia la autodependencia, la integración nacional y la ampliación de los mercados internos, nacional y locales” (Schuldt 2005: 29).

7. Una de las opiniones de Adriana B. dice: “En nuestro país la raza ya no manda, ahora mandan la inteligencia, la educación, la cultura” (De la Cadena 2004: 19). Cf. hallazgos similares de Luis M. Uriarte (Uriarte 2007) para el caso de los Achuar y de los Jívaro en general, conjunto en el que están ubicados dos de los pueblos a los que pertenecen un buen número de jóvenes estudiantes de San Marcos: los Awajún y los Wampís.

8. Por cuestiones de espacio y de complejidad dejamos de lado el centralismo y el proceso de descentralización (Cf. Oliart 2002).

Aparte de los factores económicos que harían posible el desarrollo autocentrado y autodeterminado (encadenamiento hacia atrás que van generando encadenamiento hacia adelante, diversificación de las canastas de las exportaciones, demanda interna por bienes de consumo, extensión de los encadenamientos fiscales; Schuldt 2005: 32-35) están también los factores sociales, culturales y políticos, más determinantes que aquellos económicos: la estructura social, en tanto pueda posibilitar la distribución relativamente amplia de los ingresos de las exportaciones; en segundo lugar, aparece el nivel de competitividad sustentado en el nivel y calidad de la educación; luego, los cambios a nivel político vía la desoligarquización de la sociedad; finalmente, el poder de autodeterminación, que incluye la capacidad de responder a las crisis externas con políticas de desarrollo interno (Schuldt 2005: 35-41).

Estos factores están inscritos en el proceso de globalización económica y cultural fracturada (Schuldt 2005: 183 ss; Sagasti, Iguíñiz y Schuldt 1999) y reenvían, nuevamente, al tipo de vinculación establecida entre los diversos estratos de la sociedad: si como acabamos de señalar, estas relaciones están permeadas por la discriminación racial y étnica, entonces, es posible explicar los problemas de resolución de nuestras crisis económicas con fenómenos no sólo económicos, sino ideológicos y culturales.

Si, como hemos visto, la educación posee un carácter ambivalente en tanto permite a los educados diferenciarse (ser menos indio) y excluir a los no educados, pero es, al mismo tiempo, una alternativa frente a la idea de “culturas como depósitos de desigualdades innatas” (De la Cadena 2004: 21), entonces se hace necesario introducir un elemento nuevo que permita la mejor articulación de los fines y actores de los que venimos hablando.

Si entendemos como interculturalidad la posibilidad de que, en el proceso de intercambio o de contacto, las culturas se vinculen de manera simétrica e igualitaria, en los diversos órdenes de la vida de una Nación, asumimos la interculturalidad no sólo como un espacio normativo sino, también, como política pública y como criterio de planificación.

Mirada desde este ángulo, la interculturalidad aparece como el elemento que debe activar –y por ello coordinar– los intercambios, y los cambios, en los diversos actores (pueblos indígenas, Estado, universidad) pues, sin estos intercambios (y los cambios subsecuentes) entre actores, se mantienen vigentes las exclusiones y las discriminaciones. Tal como afirma Rodrigo Montoya (Montoya 2007: 1, 9; Cf. López y Machaca 2007) ni los pueblos, ni las culturas, ni las lenguas de los estudiantes indígenas de la selva, y antes de los de la sierra, aparecen en los libros y en las

clases dentro de la universidad. Entonces, ¿cómo es posible articular estos fines en el ámbito de la universidad? A continuación presentaré, brevemente, algunas consideraciones acerca del modo en que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ha abierto sus puertas a los estudiantes indígenas de la selva y, para ello, me valdré de las propias opiniones de autoridades y profesores de SM involucrados en el proceso y de las percepciones de los estudiantes indígenas.

2. El proceso y sus dificultades

Sea por sugerencia de los dirigentes indígenas de la selva presentes en las negociaciones de paz con Ecuador (César Sarasara Andrea, entrevista) o, porque el presidente de la Comisión Reorganizadora de SM Manuel Paredes Manrique retomó en esas mismas negociaciones una propuesta presentada por un conjunto de profesores de SM (Gustavo Solís Fonseca, entrevista), lo cierto es que la apertura de la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA) en 1998 fue una *decisión administrativa* que no tuvo en cuenta las opiniones y propuestas de diferentes profesores que manejaban y entendían la realidad de la selva y de las comunidades de las que provenían muchos de los jóvenes (entrevistas con James Regan, Gustavo Solís Fonseca, Elsa Vilchez Jiménez, Alfredo Rodríguez Torres, Zenón Depaz, María Cortez Mondragón) y que nació con, y mantiene, “una serie de deficiencias en su concepción y aplicación” (Tejada 2005: 13).

A esto hay que sumar el hecho de que, esta decisión, así como la decisión del Ejecutivo de proponer cupos para los héroes del Cenepa, sugiere pero no financia (Manuel Burga Díaz, entrevista), ni tampoco obliga.

De manera tal, que el proceso estuvo librado a las decisiones que bien sea las autoridades (rector, decanos, jefes de departamentos o escuelas), o los propios profesores, tomaban en relación con los problemas, dificultades y promesas de los estudiantes indígenas amazónicos (entrevistas con Marco Martos, María Cortez Mondragón, Elsa Vilchez).

Otro tanto se puede decir del proceso de provisión de vacantes para este tipo de ingreso. Desde el año 2000 las escuelas y facultades de áreas médicas (Medicina, Enfermería, Farmacia y Bioquímica), de ciencias (Biología y Química) y de ingenierías (de Sistemas e Informática, de Mecánica de Fluidos, Química) o han cerrado o han estrechado las posibilidades de ingreso por esta modalidad, aduciendo las deficiencias y problemas que presentaban los estudiantes. De los 9 ingresantes a Medicina de los años 1999 (4 ingresantes) y 2000 (5 ingresantes) permanecen sólo 4 estudiantes,

todos son Awajún: 3 del año 1999 y 1 del 2000. No tenemos la cifra exacta de cuántos ingresaron a Farmacia y Enfermería, pero lo cierto es que dos hermanas estudiantes Asháninka están culminando su Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS) en Enfermería este año y una estudiante Awajún, que inició sus estudios en Tecnología Médica en 1999, y se trasladó a Enfermería el 2000, está a punto de culminar sus estudios este año. Los lapsos mismos muestran ya las dificultades para culminar la carrera en tiempos previstos, dificultad compartida por un gran número de estudiantes no indígenas de SM.

La modalidad misma ha variado: al inicio los jóvenes postulaban entre ellos y su puntaje podía ser el mínimo o incluso cero e ingresaban, siempre y cuando cubrieran las vacantes propuestas por la escuela elegida. Hasta el año pasado los que ingresaban por esta modalidad de Amazonía necesitan un puntaje mínimo de 60 puntos y competían entre ellos. De este modo ingresaron 11 jóvenes indígenas de la Amazonía, de los que permanecen hasta ahora 9: 1 estudiante Awajún, 4 Asháninka, 1 Matsigenka, 2 Shawi, 1 Yanasha.

Desde este año, los que postulan a esta modalidad rinden una prueba general y están obligados a obtener 360 puntos como mínimo para ingresar a la universidad (entrevistas con Abel Uwarai y James Regan). Sólo tres estudiantes han ingresado este año a SM⁹.

Ahora bien, la primera evaluación del proceso fue fortuita y se dio como resultado de una evaluación anual rutinaria que la Comisión de Gestión de la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU) inició a fines de julio de 2003. Esta evaluación de la OGBU evidenció que la mayoría de estudiantes indígenas que permanecían en las residencias¹⁰ de SM tenían problemas académicos y de adaptación. La decisión fue, entonces, que 16 de los estudiantes desalojaran las residencias y, aquellos que se mantuvieran y tuvieran problemas, recibieran cartas de amonestación.

Tomando la iniciativa, varios representantes de los estudiantes amazónicos decidieron reunirse con el Comité de la OGBU (10 de agosto de 2003) y expresar sus opiniones:

9. Según la Oficina Central de Admisión (OCA) entre 1999 y 2006 se han otorgado 368 vacantes, han postulado 518 jóvenes indígenas y han ingresado 219 de ellos.

10. La USM posee dos residencias en Lima: una ubicada en la misma Ciudad Universitaria, en la que para julio de 2003, vivían 46 estudiantes indígenas amazónicos; otra, ubicada en el centro de Lima (Julio C. Tello, en Av. Grau), cerca de la Facultad de Medicina de San Fernando (donde funcionan las carreras de áreas medicas: Medicina, Enfermería, Farmacia y Bioquímica, Terapia Física etc.), en la que, para la misma fecha, vivían 34 estudiantes indígenas amazónicos. El total de estudiantes indígenas amazónicos dentro de San Marcos era de 174 (Tejada 2005: 10), aunque el número total de ingresantes, hacia agosto de 2003, fue de 204 según la OCA.

“Todos decían, de una u otra forma, que la sociedad occidental no los comprendía, que ellos difícilmente entendían a los profesores, que tenían problemas de comprensión y lectoescritura, que las autoridades no los escuchaban, que se sentían abandonados (...) Ahora estábamos ante un problema (...) [de] un grupo humano que demandaba *ser comprendido desde su perspectiva*. (...) En sus opiniones había dignidad, y es desde ahí que pedían justicia y no perdón” (Tejada 2005: 11-12; énfasis nuestro).

De esa fecha hasta acá los estudiantes se han organizado en la Asociación Amazónica Universitaria de Pueblos Indígenas (AAUPI), que hasta abril de este año poseía 164 socios, entre estudiantes de SM y UNE. Existe también la Coordinadora Indígena de Estudiantes Asháninkas del Perené (CIDEARP), varios de cuyos miembros pertenecen también a AAUPI.

¿Cuáles son las opciones de los estudiantes sobre este mismo proceso?, ¿qué piensan las autoridades y profesores de SM? En lo que sigue vamos a recoger, en apretada síntesis, las opciones y las opiniones de los estudiantes y las opiniones de las autoridades y profesores de SM.

3. Los estudiantes indígenas, sus opciones y opiniones. Las opiniones de las autoridades y profesores de San Marcos

Vamos a presentar, primero, las líneas mayores de las opciones que aparecen entre los estudiantes y que están referidas a la relación entre su profesión y sus pueblos de origen. Cerraremos esta parte con las opiniones acerca de los cambios y la acogida de SM. Presentaremos, luego, las opiniones de los jefes de sus comunidades. Finalmente, vamos a presentar las opiniones de algunas autoridades y algunos profesores de SM.

3.1 Opciones de los estudiantes y egresados

La presente sección se basa en entrevistas en profundidad con 56 de un total de 68 estudiantes que pertenecen a 10 de 11 diferentes pueblos indígenas actualmente en San Marcos (Awajún, Wampís, Asháninka, Shipibos, Shawi, Cashibo-Cacataibo, Yánesha, Cocama, Jeberos y Nomatsiguenga). Esta sección recoge, también, las opiniones de algunos egresados y retirados de SM y de 12 estudiantes entre Awajún, Shipibo y Asháninka de Cantuta.

3.1.1 Estudiantes de San Marcos

De las respuestas y comentarios de los estudiantes de SM la gran mayoría presentan opiniones que podríamos considerar conflictivas: esto es, reconocen la deuda que

han adquirido con sus pueblos, pues “en su nombre hemos podido estudiar”, pero sienten la necesidad de permanecer en la ciudad, lejos de sus comunidades, por diversas razones:

(1) Porque en sus comunidades no hay posibilidad de ejercer su profesión; (2) porque es mejor permanecer en Lima y desde aquí o desde donde se esté se puede trabajar a favor de la comunidad; (3) porque es económicamente poco rentable regresar a las comunidades; (4) porque es mejor permanecer en Lima e ir proponiendo cambios a favor de las comunidades, cuidando de mantener el lazo y la comunicación con ellas para mantenerlas informadas.

En este aspecto, como en los demás, no hay distinción que hacer referida a las especialidades de los jóvenes estudiantes indígenas: pertenecen tanto a la Lingüística, como a la Administración, el Periodismo, el Derecho, la Ingeniería Industrial o la Odontología. Tampoco referidas a pueblo de origen: encontramos aquí estudiantes Awajún, Shipibo, Asháninka, Wampís, Cashibo-Cacataibo y Shawi.

Aquí, como en las otras dos distinciones, conviene reparar en algunos matices: la mayoría de estudiantes prefiere la última o la segunda opción como explicación de su decisión de permanecer en Lima.

A dos de los estudiantes Awajún los hemos ubicado aquí pues, pese a su explícita afirmación de querer regresar y trabajar con o en su comunidad, en diversas situaciones desdijeron esa alternativa: “es que si uno se pone a pensar, ¿para qué va a regresar si allá no tiene como trabajar y desarrollarse?”, afirmó uno de ellos en una oportunidad.

Un estudiante Shipibo permanece en este rubro a pesar de que en una segunda entrevista apuntó que había visto cómo es que una de las ramas de su especialidad (Ingeniería de Sistemas) podía ayudarlo a trabajar en la zona rural de su región y a aplicar sus conocimientos en la ONG que está fundando. Sus primeras afirmaciones fueron muy fuertes y llegó a decir que “no quería regresar a Pucallpa para no terminar como mototaxista”.

La segunda gran tendencia es aquella según la cual los estudiantes indican como mejor opción permanecer en Lima, especializarse, buscar una beca al extranjero. La mayoría de estos estudiantes posee planes personales y/o familiares.

¿Queda por completo descartado para este grupo el regreso y/o trabajo con sus comunidades? La respuesta es que para ellos mismos esta posibilidad nunca queda

descartada, pero es muy difícil de cumplir por sus expectativas de trabajo, de sueldo, de especialización, de “progreso personal”.

Dos estudiantes, uno Awajún y uno Cocama, fueron enfáticos en su negativa a volver. Un estudiante Cocama afirmó que llegar a Lima había sido “un avance” y que regresar “sería retroceder”: como le gusta la pintura, siente que quizá sólo en Lima podría sobrevivir dedicado a ella; aunque su meta mayor es lograr una beca para Francia y vivir de su arte.

La tercera tendencia, que es menos perceptible, agrupa a los estudiantes indígenas que han afirmado su disposición para trabajar con o en sus comunidades. En general tenemos aquí a una mayoría de estudiantes Awajún de diversas especialidades (Educación, Economía, Administración de Negocios Internacionales e Ingeniería de Sistemas). Los otros tres estudiantes son Asháninka, Wampís y Shipibo.

Un estudiante Awajún de Negocios Internacionales, por ejemplo, ha abandonado por un año los estudios, se encuentra actualmente en Santa María de Nieva (capital de la Provincia de Condorcanqui, Amazonas), impulsando un negocio de piscigranjas con su familia: como es imposible comercializar el pescado directamente con las comunidades Awajún o Wampís por carencia de dinero, su propuesta es que PRONAA o alguna otra institución estatal que provee de alimentos a las comunidades le compre estos pescados y evite entregar pescado enlatado.

3.1.2 Egresados y retirados

De los 12 egresados que hemos podido entrevistar (entre Wampís, Asháninka, Shipibo y Awajún) 8 permanecen en Lima: 3 de ellos trabajan en organizaciones indígenas, 4 en centros de investigación u ONGs dedicados a temas de la Amazonía y 1 se dedica a estudiar una maestría en la misma San Marcos.

Cuatro de los egresados trabajan en sus zonas respectivas: uno en Kandungos, río Santiago (Condorcanqui, Amazonas); otros dos, uno en Satipo (para una ONG) y otro en su comunidad (Marankiari Bajo); el cuarto en Pucallpa (como miembro de la filial regional de una organización indígena nacional con sede en Lima).

Los matices se imponen nuevamente: la gran mayoría de egresados posee respuestas que hemos considerado conflictivas: quedarse para velar o apoyar a las comunidades desde Lima o desde la ciudad. Un egresado Asháninka, por ejemplo, trabaja continuamente en su comunidad y está empeñado en recuperar su idioma vernáculo por medio de la escuela y la radio. Como nos dijera él mismo “yo me formo para mí y para mi pueblo”.

Existen también egresados que poseen metas estrictamente personales que, una vez logradas, darían paso a la ayuda a su comunidad. Uno de los egresados, que es quien estudia la maestría en San Marcos, posee una perspectiva de regreso y trabajo en su zona, incluso nos comentó de sus propuestas respecto a cuestiones como contaminación y derechos.

De los que trabajan en su zona: uno de ellos preferiría trabajar de manera más permanente en Lima, en vistas a su especialización. El segundo de ellos trabaja en su zona, pero su decisión es temporal, porque “no quiere desactualizarse”. Los otros dos poseen opciones dispares. Uno de ellos, nos indicó que fue logrando una síntesis entre sus opciones personales y su visión para su comunidad:

“Sí, tenía una visión para mi comunidad, obviamente acompañado con lo personal, de lo que yo quiero ser, porque personalmente de lo que yo quiero ser, como yo puedo aportar a mi comunidad, eso sí ya tenía una mira (...) como estaba en Comunicación, me empezó a gustar Comunicación y dije ah ya, como allá en la selva no hay una comunicación en el mismo idioma, van a hacer capacitación en el idioma solamente castellano y no entienden; como que voy ahí teniendo una idea (...)”.

Lo central en esta respuesta es el modo en que se descubre cómo la propia profesión puede servir a los intereses de sus comunidades. Este descubrimiento es, hasta ahora, personal, aunque influyan las conversaciones y críticas de los estudiantes, reunidos según sus propios pueblos.

De los estudiantes retirados de San Marcos con quienes hemos podido conversar tenemos que: 1 vive y trabaja entre Santa María de Nieva y Lima y es Wampís. Los otros 2 (1 Wampís y 1 Awajún) trabajan, tienen familia y viven en Lima. El motivo fundamental de su retiro es el económico pues, pese a trabajar en diversas ocupaciones, igual no podían mantenerse en la universidad.

De los otros 7, el paradero de 3 de ellos, Shipibos todos, es incierto. Los otros 4 han preferido regresar a diferentes ciudades de la selva: una estudiante Awajún ha regresado a Nieva y otra vive temporalmente en Sarameriza, una estudiante Asháninka ha regresado a Marankiari Bajo y uno Shipibo a Yarinacocha.

3.1.3 Estudiantes de Cantuta

¿Serán distintas las opiniones de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación? La primera promoción que salió de Cantuta y que ingresó por medio de un convenio entre la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali (FECONAU) y la universidad fue de estudiantes Shipibo: la mayoría de ellos están trabajando en diversas comunidades de Ucayali.

Al parecer las opciones han ido variando: en las respuestas de los 12 estudiantes uno puede advertir que, si bien la mayoría asegura la opción de regreso a sus comunidades, aquellos que han afirmado no querer regresar prefieren quedarse en Lima. Las opiniones de estos últimos tampoco son unívocas:

Un estudiante Awajún señaló en una oportunidad en tono crítico que “todos soñamos ser algo en la vida” pero que “no tenemos la idea de regresar y trabajar allá”. En otra oportunidad señaló que para él era mejor quedarse en Lima: “pero quedarme aquí [en Lima], aquí están los leones (...), allá [en la comunidad] me cierro”.

Un estudiante Shipibo señaló una vez que “si solucionamos [los problemas de la selva] aquí [Lima], solucionamos allá también [comunidad, selva]”.

En fin, la opción es, para seguir con el término que elegimos para los estudiantes sanmarquinos, conflictiva.

3.2 Opiniones de los jefes de comunidades

Que los jóvenes regresen y que contribuyan al desarrollo de la comunidad y que no olviden su lengua, su identidad y sus costumbres son los pedidos recurrentes en la mayoría de las respuestas de los jefes y familiares de los estudiantes.

De hecho, existen algunos matices en estas respuestas pero todas coinciden en apuntar que, dejada a la elección de ellos, los jóvenes deberían regresar, apoyar a la comunidad en sus intentos de desarrollo y en su relación con los agentes externos. Esta última característica parece ser más clara entre los comuneros Awajún y Wampís que entre los Asháninka y Shipibos.

Sin embargo, lo paradójico es que tal apoyo a la comunidad está librado a la sola intención y decisión del joven que haya salido o quiera salir. Así, entonces, se recurre a la solución de que cada quien hará lo que su amor por el pueblo o su tierra le incline a hacer. Las autoridades de las comunidades (jefes y directivas) tienden a ver su papel como meramente administrativo, por lo menos en el caso de los estudios superiores de sus jóvenes. Así, entonces, se entiende que no quieran influir en sus motivaciones para regresar y colaborar pues afirman que ellos no los apoyan en nada específico (dinero, ayuda material) porque de eso se encarga la familia. Quede claro, por lo demás, que son los jefes de las comunidades los que proporcionan un documento que los señala como miembros de un pueblo determinado que vive en una comunidad particular. Esta “gestión”, sin ser la única, es clave, y no se saca provecho de ella.

Como el apoyo a las comunidades por parte de los jóvenes está librado a la decisión de estos últimos, es plausible pensar que este apoyo puede disminuir, o distorsionarse, a causa de la lejanía temporal y espacial que separa a los jóvenes de su comunidad y de su entorno. Este es el parecer del intelectual Awajún Román Shajían, quien además sugiere que los jóvenes deberían estudiar en su propia tierra, cerca de los problemas cotidianos y en una universidad intercultural o indígena.

Esta visión es común a todos los pueblos estudiados: así, al plan de conseguir una universidad indígena o intercultural de la Amazonía Norte (Román Shajían, Nieva) corresponden los planes para el funcionamiento de una universidad Arawak cerca a Satipo (Guillermo Ñaco, ARPI-SC, Satipo) y el funcionamiento oficial desde 2005 de la UNIA, en un terreno colindante con el que ocupa el Instituto Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha, antes regentado por el Instituto Lingüístico de Verano.

De estas opiniones destacan las de los jefes de Marankiari Bajo (Valle del Perené, en Chachamayo) y de San Francisco (Yarinacocha, Pucallpa), en tanto sostienen que la iniciativa para atraer a los jóvenes debe corresponder a las comunidades.

Hasta donde sabemos Marankiari Bajo ha sido la primera comunidad Asháninka¹¹ que firmó un Convenio con la Universidad José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, en 1997, y que permitió el acceso de 30 jóvenes a distintas carreras (Contabilidad, Administración, Ingeniería):

“...de los cuales han salido como 7 profesionales (...) queríamos que estos alumnos culminaran su educación, que fueran licenciados en las diferentes especialidades *para que ellos regresen a la comunidad y empezar a trabajar para ver un cambio dentro de la población*, porque como ustedes bien conocen que las comunidades Asháninka no tenemos la mayor preparación mínima, apenas llegamos a quinto año de secundaria y a veces hasta con quinto año de primaria (...)” (Entrevista con Osbaldo Rosas Rodríguez).

Las opiniones de jefe de San Francisco refieren la importancia de los profesionales en tanto “ellos van a poder, con mejor visión, más técnicamente, contribuir todos los conocimientos que han adquirido en la universidad durante 5 ó 6 años de la carrera”.

Sin embargo, su visión es compleja porque sabe que, además del deseo de ayudar,

11. Antes (1983), el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH), en tanto federación de los pueblos Awajún y Wampís, había firmado un convenio con esa misma universidad, para lograr la profesionalización de 10 profesores Awajún de varias comunidades a través de vacantes dentro de la modalidad de docentes no titulados (Revista Voz Indígena 1983).

intervienen otros factores, incluidos las acciones de las propias comunidades para atraer a sus jóvenes profesionales:

“Eso sí yo soy realista, siempre discutimos ‘oiga tu quieres traer a un hijo profesional a la comunidad ¿tú has preparado ya el ambiente para que cuando ellos vengan puedan venir a trabajar?’ (...) también está la otra realidad, la otra realidad de que los chicos que, por supuesto, aparte que las organizaciones y los líderes no los motivan, ellos terminan y no quieren venir, prefieren quedarse en la ciudad; dos, algunos se casan con una mestiza y se quedan; tres, que algunos... también hay disputas entre las organizaciones [AIDSESP, CONAP]” (Entrevista con Juan Agustín Fernández).

Tenemos hasta aquí un panorama complicado, pues las opciones más generalizadas se perfilan como contrarias: el pedido de los jefes de las comunidades para que sus jóvenes profesionales regresen frente a la opción mayoritaria de los jóvenes por mantenerse en Lima (o en otras ciudades). Cierto es que, tanto las opiniones y los juicios de los jefes Juan Agustín y Osbaldo Rosas, suponen conciencia respecto de la necesidad de ‘desarrollar la comunidad’ y de atraer a sus jóvenes ya formados.

La cuestión es ahora ver si la universidad forma a estos jóvenes con miras al ‘desarrollo de sus comunidades’ o no, esto es, si les provee de instrumentos, herramientas, ideas para relacionar profesión (educación superior) y comunidad (etnicidad), esto es, para evitar que ‘entren indios y salgan blancos’.

3.3 Autoridades y profesores

¿Qué piensan y cómo ven el proceso las autoridades y los profesores de San Marcos? Según el ex rector Manuel Burga, SM posee una tradición, previa a este modalidad, de trabajo con indígenas. Según él, SM “es la única universidad que se puede preciar de tener en su planilla a indígenas”. Mencionó el trabajo con Elena Valera y su esposo Roldán Pineda (Shipibo), con Víctor Churay (Bora), con Enrique y Luis Casanto (Asháninka). Esta relación se ha debido, en gran parte, al trabajo del Seminario de Historia Rural Andina, dirigido antes por el historiador Pablo Macera.

Para Burga, la intención es que los jóvenes regresen a sus lugares y que se vuelvan promotores culturales de su propia cultura, “de su propia diferencia”; esto es, que sean factores de desarrollo en sus propias comunidades, por ejemplo, introduciendo elementos tecnológicos útiles a sus comunidades.

Aunque, en general, Burga piensa que estas acciones afirmativas son positivas, cree también que necesitan ampliarse al conjunto de la universidad. Se muestra crítico de los procesos en cuanto ellos no deben fomentar minusvalía y necesitan ser complementados con desarrollo paralelo en las comunidades, pues “de lo

contrario no habría posibilidad de diálogo intercultural”. Esto último me parece clave, porque Burga presenta una visión completa del proceso referido, no sólo a la educación o a la educación superior¹², sino al desarrollo social y económico de la Amazonía como región y del Perú como Nación.

Volviendo al campo estricto de la educación superior, Burga piensa que tienen que darse un archipiélago de acciones, tales como fomentar los estudios hacia fuera por medio de becas, proceso que debe ser fomentado por el mismo Estado, que además supongan la promoción del retorno de los estudiantes que salen al exterior.

En el caso del ex secretario general de SM, Gustavo Solís Fonseca, las preocupaciones son diversas. Él piensa, como muchos otros, que San Marcos es una muestra del Perú de todas las sangres, de todos los pueblos, de todas las lenguas (entrevista; Cf. Solís Fonseca 2006).

Sus preocupaciones son también más circunscritas y más antiguas. Son más circunscritas en tanto refieren la búsqueda de la promoción de estudiantes indígenas como un medio para estudiar y analizar las lenguas indígenas de las que provienen. Es la mejor manera de acelerar el proceso de estudio de estas lenguas:

“Pero lo que respecta a nosotros [Centro de Investigación en Lingüística Aplicada, CILA], particularmente ... nos interesaba, nos interesa que pudiésemos avanzar en el estudio de las lenguas peruanas y para que ese avance se hiciera necesitábamos más gente de la que normalmente habíamos como investigadores (...) entonces pensamos que habían maneras más rápidas de hacer eso incorporando a estudiantes indígenas de los distintos pueblos, de las distintas lenguas para que se formen como lingüistas y con ellos avanzar en el estudio de la lengua; de esa manera se habría avanzado mucho más”. (Entrevista).

Las preocupaciones de Gustavo Solís Fonseca son más antiguas en cuanto nos habló de proyectos de los años 80 u 85 que prevén el ingreso de jóvenes indígenas en tanto indígenas amparados en argumentos tales como:

“... la cuestión de la desigualdad como consecuencia de la discriminación por favorecer o privilegiar una determinada perspectiva cultural en contra de la posibilidad de miembros de otras culturas, eso nos interesaba más; y el convencimiento de que en determinadas disciplinas ellos quedan conjuntamente mejores”.

12. Según Iguñiz la relación habitual que se establece entre educación y desarrollo, o de manera restringida entre educación e ingreso, es equivocada, es decir, no va en dirección de aquella a éste, sino en sentido contrario, esto es, que debería asegurarse un mayor ingreso y “políticas económicas que permitan crecimientos económicos sostenidos, y que, a su vez, faciliten una valoración económica superior de la educación recibida. La respuesta más inmediata a la reducida recompensa a la educación no está en la educación, está en la economía” (Iguñiz 2002: 105).

Aquellas disciplinas en las que los miembros de comunidades indígenas poseen una mayor solvencia serían, por ejemplo, la ecología amazónica, la descripción de su lengua materna, la defensa nacional, etc.

La profesora María Cortez Mondragón nos ha mostrado una visión más rica y completa del proceso. Ella ha acompañado el proceso desde sus inicios y encontró (basándose en la procedencia de los jóvenes de comunidades, con educación bilingüe en primaria, con buen uso de su lengua y apego hacia ella, con padres autoidentificados como indígenas) “una fuerte identidad” (entrevista; cf. Cortez 1999 y 2005).

El problema fundamental, desde su punto de vista, era, y *es*, “cómo se está respondiendo a esta identidad de los jóvenes, asimismo, qué respuesta se les está dando”:

“... de repente le va a mostrar un mundo que le va a quebrar, (...), bueno él [el estudiante] va a decir: ‘me dijeron que yo debía de seguir hablando mi lengua, o yo siento que debía seguir hablando mi lengua, fortaleciendo mi cultura, mi relación con mis padres, con mi medio ambiente y con mi comunidad y, sin embargo, acá pues yo no me miro, o sea no miro mi cultura en la universidad, no veo que las lenguas indígenas, que mi lengua indígena es importante en estos espacios, entonces es mejor que yo no me identifique como indígena’; pasó con varios estudiantes” (entrevista).

Aparece también aquí el hecho de la discriminación por su diferencia, pues como dice la profesora Cortez, cuando se identifican frente a otros como indígenas “entonces los miran de otra manera”.

A estas consideraciones individuales, pero también grupales en cuanto al parecer han afectado a buena cantidad de ellos, Cortez agrega dos consideraciones institucionales: primera, SM como institución no hizo seguimiento del proceso, a pesar de las propuestas de nivelación de parte de CILA, ni ha planificado un seguimiento tampoco:

“... no hay todo un programa que pueda acoger *toda la potencialidad* que traen los estudiantes indígenas, tanto es así que (...) en las facultades no había ese seguimiento y entonces qué pasa, que acá mismo dentro de las especialidades, los consejos de facultad ya no querían que haya más vacantes, y se disminuyó, era vacante libre, hubo un ingreso de cientos y tantos alumnos en el año 99, luego fue disminuyendo y en esta facultad [Letras y Ciencias Humanas] por ejemplo, solamente se deja vacante para la escuela de Lingüística”.

Segunda, porque las mismas organizaciones indígenas (AIDSESP, CONAP) que habían sido advertidas de las dificultades no iniciaron un proceso de institucionalización del proceso:

“Pero yo creo que, ahí también hubo un problema (...) entre la universidad y organizaciones indígenas. Individualmente nosotros llamamos la atención a las organizaciones indígenas a favor, que ellos tendrían que asumir en concordancia con nosotros ese reto (...) debemos sentarnos a conversar los de San Marcos con los de las organizaciones indígenas (...) para decir, bueno, en el año 2007 queremos pedir tales vacantes, no solamente para Lingüística, para Educación, para Matemáticas, para lo que se necesite para las comunidades y entonces decir, cómo va a ser ese ingreso, si *San Marcos todavía mantiene ese ingreso, pues que SM lo organice de la mejor manera, o sea tiene que haber una exigencia*”.

Es evidente ahora, que la misma universidad no posee una propuesta articulada frente a estudiantes de 11 pueblos distintos de la Amazonía. Como tampoco hubo, sospecho, frente a los estudiantes quechua y aimarahablantes que han ido ingresando.

Voy a auscultar ahora el proceso de manera que puedan aparecer las posibilidades que permanecen y que pueden retomarse, pero salvando el hecho de que estas propuestas deben pensarse para el conjunto de estudiantes de SM, o lo que es lo mismo, que inciden en la necesidad de reformular la política pública respecto a la educación superior y la investigación.

4. Presentación de las posibilidades

Una posibilidad es abandonar el proceso como estrictamente administrativo y proponerlo como parte de la política de la universidad. Pero, como hemos dicho, ya este proceso debe involucrar al grueso de la población estudiantil en San Marcos y en la universidad peruana. Esto implicaría mayor financiamiento de la educación por parte del Estado y presión de parte de las organizaciones indígenas y campesinas para lograr sobrepasar las barreras de exclusión, por lo menos en el espacio del vector cultural de la exclusión social.

De otro lado, se debe intentar introducir cuestiones relativas a la filiación étnica o cultural de los estudiantes. Pero también respecto de sus opciones y búsquedas profesionales y de su relación con el desarrollo del Perú antes y después del paso por sus aulas¹³.

13. Por ejemplo, ningún boletín del Servicio Único de Matrícula (SUM) entre diciembre de 2001 y diciembre de 2006 presenta información referida a la adscripción étnica o cultural de sus alumnos (Cf. <http://sum.unmsm.edu.pe/archivoboletin.htm>).

En tanto política de la Universidad, entonces, debe cuidarse que el tema no se restringa al tema de cupos o ‘becas’, un asunto meramente de cobertura si se quiere; el tema debe pasar por las cuestiones de calidad y, sobre todo, de pertinencia. Ahora bien, ambos temas reenvían a problemas que se presentan para todo el alumnado de SM, y la universidad peruana en general (entrevista con Zenón Depaz; cf. DCU 2006, Depaz 2005).

Parte de la pertinencia supone reacomodo de los currículos y de los temas (o de los énfasis de algunos temas): por ejemplo, Lingüística, que es el área más sensible a la presencia y riqueza de los estudiantes indígenas amazónicos, no presenta cambios sustanciales en sus planes de estudios entre 1997 y 2000¹⁴.

Otras posibilidades están referidas al capital cultural de los estudiantes indígenas amazónicos que ingresan a SM. Como ha referido la profesora María Cortez, esta identidad era fuerte para los ingresantes de 1999, basándose en el uso y opinión acerca de su propia lengua. Sin embargo, sería necesario evaluar otros aspectos (conocimiento de la literatura oral de su pueblo, la participación en ceremonias tradicionales como la del ayahuasca, el trabajo de la tierra y su cuidado etc.) para confirmar o reevaluar una crisis de descapitalización cultural (Barclay 2006).

Ahora bien, dependiendo de las trayectorias personales o de las dinámicas familiares o comunales estas crisis poseen niveles diferenciados: no se trata aquí de ver polos, sino variedades, tendencias y prever la manera en que la universidad podría invitar a los jóvenes indígenas a recuperar su propia tradición. Por ejemplo, sucede que entre los estudiantes de SM figuran aquellos que han nacido en comunidades y emigraron muy niños a la ciudad (Nieva o Pucallpa, por ejemplo) y, en ese caso, su conocimiento y destrezas en relación con el bosque es el de un individuo de ciudad, aunque mantengan una autoadscripción clara y permanente o el uso de la lengua; sucede también que varios de los jóvenes provienen de comunidades, entre grandes y medianas (esto es, de entre 2.500 a 1.000 habitantes), y manejan armas, saben mitayar, nadar a la perfección, manejar peque peque, pescar con arpón, etc. Existen los casos de jóvenes cuyos padres los llevaron jóvenes a la ciudad y, en ese proceso, perdieron contacto con la lengua y las costumbres de las comunidades locales de las que provenían sus padres. En todos los casos me refiero a estudiantes que han ingresado entre 1999 y 2006.

14. Cf. para ambos planes las páginas informativas <http://sum.unmsm.edu.pe/consulta/jsp/general/JVisualizaPlan.jsp?fac=3&esc=4&esp=0&plan=97> y <http://sum.unmsm.edu.pe/consulta/jsp/general/JVisualizaPlan.jsp?fac=3&esc=4&esp=0&plan=P2000>.

La pregunta más pertinente aquí no es ¿por qué esta universidad no ha hecho los cambios necesarios?, si no: ¿tendrían que hacerlos? Esto es: ¿qué tan importante resulta la diversidad cultural como riqueza, qué tan importante resulta gestionarla? Esta pregunta nos reenvía a la interculturalidad. La presencia de los estudiantes indígenas en la universidad es un paso, pero insuficiente. Insuficiente, porque son ellos los que se ven forzados a moldear sus expectativas, su riqueza y su vivencia a las exigencias de una institución que dirige sus energías a otras metas y en direcciones contradictorias. Insuficiente, porque estos cambios revelan una tendencia unidireccional y homogeneizante.

Se trata, como nos dijera un estudiante Awajún de Lingüística, “de pasar de la interculturalidad vertical a la interculturalidad horizontal” en la que los pueblos indígenas puedan desarrollarse según sus propios fines, esto es, en la que una sola versión del mundo no disfrute ella sola de los “recursos para difundir su prestigio y desarrollarse” (Zúñiga y Ansión 1997: 16). De hecho, las consideraciones sobre la interculturalidad nos advierten que se trata de no mantenerse en el estrecho ámbito de la educación, sino de pasar al ámbito de la política pública y de la política económica, en especial.

En esto coinciden con las investigaciones en, por ejemplo, economía, las que advierten sobre el hecho de que este tipo de políticas de acceso de, en este caso, jóvenes indígenas de la Amazonía, enfrentan un vector de los mecanismos de exclusión (aspectos cultural de la exclusión social), pero dejan sin resolver cuestiones relativas a la exclusión económica, que incide directamente en los logros de tipo educativo, así como el vector de derechos políticos, que hacen difícil el acceso y la reivindicación de bienes públicos. Como afirma Adolfo Figueroa, las innovaciones deben estar “dirigidas a la eliminación de todos los mecanismos de exclusión” (Figueroa 2002: 29). 

5. Bibliografía

BARCLAY REY DE CASTRO, FREDERICA (2006). Informe final de la consultoría “Fondo de becas población indígena”. Elaborado a solicitud de GTZ. Lima, Septiembre. 70 pp.

BURGA DÍAZ, MANUEL (2005). “La Universidad de San Marcos y los pueblos amazónicos del Perú” en: Tejada, ed. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*, pp.19-22.

CABTREE, JOHN, ed. (2006 a). *Construir instituciones: democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, CIUP, IEP.

----- (2006 b): Conclusiones, en Cabtree, ed. 2006 a: 255-264.

CADENA, MARISOL DE LA (2004). *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.

CALLIRGOS, JUAN CARLOS (1993). *El racismo. La cuestión del otro (y de uno)*. Lima: DESCO.

CORTEZ MONDRAGÓN, MARÍA (1999). “Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la UNMSM” *CSI Boletín*, N° 33 (septiembre-noviembre) [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Resultados_Busqueda.asp?q=consejosuperiordeinvestigacionesBibVirtual/Publicaciones&domains=sisbib.unmsm.edu.pe&site=search=sisbib.unmsm.edu.pe] (Consulta: 16.07.2007).

----- (2004). “Construir y practicar la interculturalidad es reconocer nuestra diversidad” *CSI Boletín (UNMSM)*, N° 48 (5 julio) [<http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/consejo/boletin48/enPDF/a03.pdf>] (Consulta: 15.04.07).

----- (2005). “Identidad cultural de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB” en: Tejada, ed. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*, pp. 23-34.

DEPAZ, ZENÓN (2005). “Nuestra pluriculturalidad y la tarea de repensar radicalmente el lugar de la universidad en el Perú” en Tejada, ed. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*, pp. 53-60.

DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006). *La universidad en el Perú. Informe 2006: Razones para una reforma universitaria*. Lima: DCU, Ministerio de Educación.

DRINOT, PAULO (2006). “Construcción de nación, racismo y desigualdad: una perspectiva histórica del desarrollo institucional en el Perú”, p. 11-31, en Cabtree, ed. 2006 a.

FIGUEROA, ADOLFO (2002): *Reformas en sociedades desiguales. La experiencia peruana*. Lima: PUCP.

FUENZALIDA VOLLMAR, FERNANDO (1992): “La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días” en: *Anthropologica*, Año x, N° 10, pp. 7-25.

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE; MACHACA, GUIDO (2007). "Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad" (enero), 36 pp. (http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1.pdf).

MONTOYA ROJAS, RODRIGO (2005). *Elogio de la antropología*. Lima: UNMSM, Cusco: INC Cusco.

----- (2007). "Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana" (marzo). 10 pp. (http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_1c.pdf).

OLIART, PATRICIA (2002). *El Estado peruano y las políticas sociales dirigidas a los pueblos indígenas en la década de los 90*. (<http://www.utexas.edu/cola/insts/lilias/content/claspo/PDF/overviews/perusocpolpuebbind.pdf>). Consulta: 01.08.07).

PLAZA, ORLANDO (1998). *Desarrollo rural. Enfoques y métodos alternativos*. Lima: PUCP.

PORTOCARRERO, GONZALO (1993). *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR.

PUTNAM, HILARY (2004). *El desplome de la dicotomía hecho/valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

SAGASTI, FRANCISCO; IGUÍÑIZ, JAVIER; SCHULDT, JÜRGEN (1999). *Equidad, integración social y desarrollo*. Lima: Agenda: Perú, Universidad del Pacífico.

SCHULDT, JÜRGEN (2005). *¿Somos pobres porque somos ricos? Recursos naturales, tecnología y globalización*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

SOLÍS FONSECA, GUSTAVO (2006). *Diversidad e interculturalidad: reto y posibilidad en la universidad. Discurso de orden: Inauguración del año académico 2006*. Lima: Rectorado – UNMSM.

TEJADA RIPALDA, LUIS, ed (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM, Oficina Técnica del Estudiante.

URIARTE, LUIS M. (2007). "Los Achuar" en Fernando Santos y Frederica Barclay, eds. *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*, t. VI. Lima: IFEA; Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute.

VILCHEZ JIMÉNEZ, ELSA, ed.; VALDEZ DELGADO, SILVIA, ed.; ROSALES PAPA, MARÍA, ed. (2004-2005). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*, vol. 2, Lima: UNMSM, UNE, UNALM.

IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA, JAVIER (2002). *Economía y derechos sociales*. Ensayos. Lima: Instituto Bartolomé de Las Casas, Centro de Estudios y Publicaciones.

REVISTA VOZ INDÍGENA (1983). "Profesores nativos vienen estudiando en la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión", año 2, N° 5, p. 4.

Art. 8

Ponencia en seminario regional - políticas públicas para la inclusión social
“Igualdad de oportunidades en educación superior
para los pueblos indígenas.
Propuestas para la inclusión social”

MARÍA CLARISA DÍAZ COLIÑIR

Art. 6

ARTÍCULO 8_ FORO 2

Ponencia en seminario regional - políticas públicas para la inclusión social

“Igualdad de oportunidades en educación superior para los pueblos indígenas. Propuestas para la inclusión social”

COMENTARIOS DE MARÍA CLARISA DÍAZ COLIÑIR¹.
16 DE OCTUBRE DE 2007.

Chile es un país multilingüe y culturalmente diverso, pero se ha desconocido este carácter plurinacional, pluriétnico. Este desconocimiento ha llevado a la desvalorización de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Así, la educación ha tenido un rol significativo en la reproducción de las discriminaciones, cuando ha desarrollado un sistema que no favorece la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y continuidad en la oferta educacional (A. Magendzo).

Además, la gran desigualdad en la distribución de los ingresos genera altos índices de exclusión, que afecta, mayoritariamente, a los pueblos indígenas.

A los pueblos indígenas de Chile no se le han reconocido los derechos educativos y lingüísticos, considerando que estos forman parte de los derechos humanos fundamentales exigibles al Estado de Chile, por haber ratificado y aprobado la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

La educación no ha estado exenta del fenómeno de la discriminación, en la perspectiva de implementar un modelo cultural y educacional homogeneizante, ha transmitido históricamente un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos dominantes (A. Magendzo).

La ineficacia del sistema, en tanto proyecto monocultural y monolingüe, no ha dado posibilidad para una educación pertinente y para la inclusión de los conocimientos y valores de los pueblos indígenas en el currículo de todos los niveles.

1. Demanda histórica de los pueblos mapuche por educación

Una educación más pertinente, contextualizada, ha sido una demanda histórica en el pueblo mapuche hasta el día de hoy, caracterizada por distintos momentos

1. Licenciada en Educación Intercultural, magíster en Educación, mención Currículo, Universidad de Chile. Supervisora Educacional en la Secretaría Ministerial de Educación Región de la Araucanía.

de la historia, tanto de tipo político, social y económico. La demanda, principalmente, ha estado orientada a mayor beneficio que permita a los educandos mapuche su acceso, permanencia y proyección en todos los niveles de la educación. Dado que las dificultades han estado marcadas por la condición económica de los educandos indígenas, la demanda se ha enfatizado por más becas que ayuden a solventar los gastos que implican el estudio, y hogares e internados, para la permanencia de los estudiantes que provienen de zonas alejadas de las ciudades, o centros de estudios, en el caso de educación media y superior. Esta demanda ya se expresaba en la Sociedad Caupolicán en el año 1936.

Estas demandas que se orientaban hacia la pertinencia cultural ante la descontextualización del currículo escolar, no han tenido el mismo eco en el contexto del Estado hasta el día de hoy.

Históricamente el Estado no ha sabido actuar respecto de las demandas educativas de los pueblos indígenas, que también han estado vinculadas a otras demandas sociales, culturales-políticas-territoriales. Tal como es en la actualidad, con las distintas organizaciones mapuche que se movilizan por la recuperación de su territorio ancestral. Y donde el Estado ha tenido la misma actitud, y ha actuado con represión hacia sus demandas, criminalizándolas y judicializando los procesos de recuperación de tierra, llevados a cabo, principalmente, en distintas comunidades en la Región de la Araucanía.

Por otra parte, hasta hoy no existe una política de educación intercultural implementada masivamente que involucre desde la enseñanza parvularia hasta la educación básica, media y superior. Es necesario asumir las limitantes que presenta el programa de Educación Intercultural del Ministerio; el marco jurídico en el cual se ha desarrollado no la hizo obligatoria a todos los niveles. A nivel curricular, los conocimientos, valores y las lenguas indígenas no son parte de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del marco curricular de la educación chilena. Sólo a nivel de flexibilidad curricular, el decreto 40 permitió una incipiente intervención a nivel de los objetivos complementarios que no son obligatorios y están dirigidos a escuelas que tienen alta densidad de matrícula indígena.

La política educativa, desde esta perspectiva, ha sido insuficiente para incorporar las aspiraciones de educación con equidad, calidad y pertinencia curricular.

La población mapuche sigue siendo la clase social más pobre del país. Y, por eso, tiene la peor calidad de educación, porque no tiene los medios para acceder a los mejores colegios. También la población mapuche está localizada en las comunas más pobres del país; de ahí el origen del problema. Tienen una mala educación parvularia, una educación básica y media de baja calidad y, por eso, su difícil acceso, permanencia y egreso en educación superior.

La pobreza de la población mapuche determina muchos factores en educación, muchas veces los profesores que trabajan con población mapuche tienen bajas expectativas de aprendizajes de sus alumnos; falta compromiso ético y social para trabajar con alumnos distintos. Los profesores no están preparados para trabajar en contextos indígenas, por ello, entregan una educación descontextualizada, poco significativa para los educandos mapuches. El problema surge desde que los niños mapuche ingresan a la escuela o a la educación parvularia, cuando no se les reconoce sus derechos educativos y lingüísticos.

2. Situación actual

Los estudiantes indígenas provienen, mayoritariamente, de condiciones sociales, económicas y culturales desventajosas desde el punto de vista occidental ya que, desde el punto de vista indígena, son ricos en valores, conocimientos (kimün) y saberes de la cultura.

En cuanto a los problemas de calidad educativa, el rendimiento escolar de los niños indígenas es más bajo que la media nacional, según resultados SIMCE 2007. La novena región tiene el porcentaje más alto de niños indígenas mapuche, y obtuvo el puntaje más bajo de todas las regiones del país.

La desigualdad social en la distribución de oportunidades educacionales y distribución del conocimientos afecta, principalmente, a los indígenas. La baja escolaridad de los padres, los bajos ingresos por la falta de profesionalización de los padres hace que a las nuevas generaciones les sea mucho más difícil el acceso a la educación superior. Los estudiantes indígenas no tienen acceso a realizar un pre-universitario, estudian en liceos más pobres, tienen déficit de conocimientos a nivel de educación media. Por cuanto todos estos factores influyen en el acceso y permanencia en la educación superior.

Esto deriva en el bajo porcentaje de niños indígenas que, terminada la enseñanza media, continúa en la educación superior producto, principalmente, de la baja calidad educativa recibida durante su formación académica (parvularia, básica y media).

Esto afecta el ingreso y permanencia de los jóvenes en la universidad, por cuanto ingresan con un déficit de conocimientos a nivel de las distintas disciplinas estudiadas en enseñanza media. Por otra parte, cuando ingresan a la universidad no tienen ayudas especiales para superar materias con déficit, no todos tienen becas y hogares y no pueden tener la ayuda económica de sus padres, por cuanto estos no tienen un trabajo que les permita ingreso mensual remunerado. Esto lleva a muchos estudiantes

a congelar sus carreras; se obligan a trabajar por un tiempo y luego retomar, generando el atraso en el egreso de sus carreras por muchos años más.

3. Modelos pedagógicos

En la población indígena el acceso a la educación superior es reciente, no más de dos décadas, y se da por una migración indígena a los centros urbanos, familias que emigran buscando un futuro mejor en grandes ciudades como Santiago, Concepción y Temuco.

En estos contextos los estudiantes enfrentan una situación aun más compleja que otros grupos de estudiantes vulnerables, se enfrentan a situaciones de discriminación étnica, de condición social, procedencia rural que afecta su autoestima y seguridad.

Muchas veces la educación superior y la formación profesional los lleva a un distanciamiento de su condición étnica por la discriminación sufrida, o por la falta de una educación pertinente en los niveles precedentes o, por el contrario, a una autoafirmación o preservación de la identidad indígena cuando se dan espacios de encuentros, diálogos y manifestaciones culturales propias, como ha sido últimamente tanto en la Universidad Católica de Temuco, donde existe el grupo mapuche “Lef Mongen”, como en la Universidad de la Frontera, con el grupo mapuche “We Kintun”.

Otro aspecto que influye en la permanencia de los estudiantes en educación superior se refiere a los modelos pedagógicos que sustenta la docencia universitaria, por cuanto no dan respuesta a las necesidades y requerimientos de los estudiantes mapuche e indígenas, no facilitan el logro de aprendizajes. Los estudiantes mapuche vienen con conocimientos previos de su cultura, de su contexto, su cosmovisión, que no son validados ni considerados en la docencia universitaria.

Esto hace que los promedios de notas de los mapuche sean sistemáticamente menores a los promedios que obtienen los estudiantes no mapuche (estudio realizado por María Elena González, Universidad de la Frontera). También tienden a requerir más semestres para culminar su carrera, esto, por factores económicos, de rendimiento y falta de apoyos que no están disponibles en las universidades.

4. Orientaciones para la inclusión en educación superior

El sistema educativo necesita asumir la educación intercultural como proyecto de Nación.

La interculturalidad se debe asumir como un contorno social, en tanto construcción de proyecto social amplio que interpele e impacte a toda la estructura educacional del sistema chileno.

Asumir el sistema educativo en su conjunto como instancias de mediación cultural entre los significados y direccionalidad de los programas educativos en todos los niveles y principalmente en educación superior.

La pobreza económica que afecta a las comunidades originarias no significa pobreza cultural, los pueblos indígenas tienen mucho que aportar en su propio desarrollo cultural y político y también aportar en la cultura nacional. Para que ello sea así, el sistema educativo debe abrirse al diálogo entre pueblos y culturas diferentes.

Abordar el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva sociocultural. El aprendizaje ocurre en un contexto social y cultural y es necesario que la educación superior considere las formas de aprendizajes de los estudiantes indígenas, su cultura y su lengua. Que apoye con tutorías especiales a aquellos alumnos que tengan déficit de conocimientos en algunas materias para que logren un rendimiento adecuado. La universidad debe hacerse cargo de la diversidad de alumnos que atiende y dar una educación contextualizada y que valore la riqueza en conocimientos de los pueblos indígenas.

La construcción de espacios colectivos, en función de la pertenencia étnica, permite fomentar los procesos de identidad étnica, social y cultural y asumir una visión compartida de los problemas que los estudiantes deben enfrentar en la universidad. La universidad también gana cuando se abre a un diálogo con la diferencia. La diferencia debe verse como un valor, como una riqueza desde la cual se puedan construir los diálogos para lograr una interculturalidad que fomente el respeto de todas las culturas y valores de éstas.

- Promover la equidad, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad étnica y cultural es un imperativo para las universidades, sólo así podrán promover la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva de las diferencias.
- Generar una política global de inclusión en educación superior para estudiantes de pueblos indígenas. Esto implica la revisión de la ley de educación superior, para dar cabida a una educación superior respetuosa de las diferencias étnicas, culturales y sociales.
- Otra forma de acción afirmativa y política de inclusión sería diseñar mecanismos especiales de ingreso para estudiantes indígenas (algunos cupos especiales en todas las carreras) en las universidades públicas.
- Generar redes entre universidades para construir un modelo pedagógico que integre el conocimiento indígena en la malla curricular.

- Apoyar y motivar a los estudiantes indígenas para la inserción en programas de postgrado de universidades públicas.
- Generar políticas para el fomento de continuidad de estudios de postgrado de profesionales mapuche.
- Incorporación de cátedras formativas de historia, cultura y lengua mapuche en universidades que imparten carreras de pedagogía y otras.

5. Conclusión

El derecho a la educación no sólo significa acceder a ella, sino que esta educación sea de calidad para todos los chilenos; y, en especial, mejorar la calidad para la población más vulnerable.

El derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de todas las personas para ponerlas al servicio del bien común. Esto se logra si se asegura el principio de igualdad de oportunidades, principalmente, en educación superior para los grupos más pobres.

Las capacidades están distribuidas igual en todos los estratos socioeconómicos, lo que no está repartido por igual son las oportunidades educativas en este país.

El acceso a la educación superior, para que sea justa, no debe estar determinada por cuna, sino exigida por derecho y por igualdad de oportunidades para todos los sectores.

Incorporar la interculturalidad en la educación chilena es un imperativo ético, una educación que permita a los educandos desarrollar conocimientos conducentes a la valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país en todos los niveles: parvularia, educación básica, media y superior.

La educación intercultural, como una modalidad educativa para todos los educandos del país, que valore el plurilingüismo, expresado en el conocimiento de las lenguas, conocimiento y valores de los pueblos indígenas. Potenciar una educación de calidad, que asuma el desarrollo de los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas, como, asimismo, la construcción de una sociedad intercultural, que respete los derechos humanos, individuales y colectivos de todos los pueblos del país. Que valore la diversidad cultural existente, permitiendo que Chile se enriquezca con este patrimonio que la diversidad implica, para avanzar en una sociedad más sana, solidaria y de mayor justicia social. 

Biografía de los autores

Biografía de los autores

Manuel Burga

Historiador graduado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Siguió estudios doctorales en la Ecole Pratique des Hautes Etudes de París y se graduó de doctor en la Université de Paris I, La Sorbonne, Francia.

Es profesor principal de la Escuela de Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y fue su rector por el período 2001-2006.

Entre sus publicaciones destaca *La Historia y los Historiadores en el Perú* (2005), *Nacimiento de una utopía* (1988), *Invitación al diálogo. Balance y propuesta* (2002) y numerosos artículos y ensayos en donde analiza, discute y define los problemas de la universidad en la actualidad.

Silvia Cerda Aguirre

Docente, coordinadora Académica del Programa de Apoyo Académico, Proyecto Thakhi, U. de Tarapacá, Arica, Chile. Educadora del Sistema Municipal de Educación (SERME), Arica, Chile. Profesora de Educación General Básica, U. de Chile, Arica. Orientadora Educacional y Consejera Educacional, U. de Tarapacá, Chile. Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, mención Formación de Formadores Aymaras, U. de Tarapacá, Arica, Chile.

María Clarisa Díaz

Profesora de Educación Intercultural egresada de la Universidad Católica de Temuco, licenciada en Educación Intercultural. Magíster en Educación con mención en Currículo, Universidad de Chile, estudios cursados como becaria internacional de la Fundación Ford (Programa IFP). Tiene un diplomado en Educación Intercultural.

Se ha desempeñado como docente por ocho años en el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera.

Actualmente, y desde 2005, se desempeña como Supervisora Educacional en la Secretaría Ministerial de Educación Región de la Araucanía.

Pamela Díaz-Romero

Socióloga de la Universidad Católica de Chile, diplomada en Género y Políticas Sociales en la Universidad de Chile, cursó estudios de doctorado en la Facultad de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Fue investigadora del Departamento de Estudios del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y, posteriormente, coordinadora del Programa para la Superación de la Pobreza Femenina ejecutado por ese Servicio. Representó al SERNAM en el Comité Interministerial Social, responsable del seguimiento y evaluación de las políticas y programas sociales gubernamentales. Paralelamente, se desempeñó como evaluadora de proyectos del Fondo para el Estudio de Políticas Públicas, dependiente del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. En Barcelona participó como investigadora asociada en proyectos financiados por la Dirección General de Investigación en Ciencias y Tecnología (DGICYT) y el Instituto de la Mujer de España. Fue responsable de la elaboración del “Modelo de indicadores sobre la situación social de las mujeres en España” para el Centro de Estudios de la Mujer de la UAB. A su regreso a Chile, participó en la adaptación del Paquete de Fortalecimiento Institucional sobre Género, Pobreza y Empleo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para América Latina y el Caribe. Fue responsable técnica en el SERNAM de apoyar la incorporación de la perspectiva de género en políticas y programas del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales y en el Ministerio de Economía. Es miembro del Consejo del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación del Ministerio de Educación – Chile. En octubre del año 2000 asumió como directora del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford – Región Andina y Cono Sur, que desde el año 2002 se coordina desde la Fundación EQUITAS, fundación de la cual es directora ejecutiva. Ha escrito artículos incluidos en numerosas publicaciones y editado varios libros, entre ellos la serie “*Acción afirmativa: hacia democracias inclusivas*”, resultado de la investigación realizada en Argentina, Colombia, Chile y Perú coordinada y publicada por Fundación EQUITAS, y “*Caminos para la inclusión en la educación superior*” Chile–Perú.

Emilio Fernández Canque

Docente, académico del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. Director del Programa de maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la U. de Tarapacá, Arica, Chile. Pedagogo en Biología y Ciencias Naturales, U. de Chile. Magíster en Educación, mención

Currículo, U. de Tarapacá, Chile. Doctorando en Psicología y Educación, U. Autónoma de Madrid, España. Doctorando en Ciencias Pedagógicas, U. Nacional de La Plata, Argentina. Director Proyecto THAKHI.

María Elena González

Docente, doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Psicóloga, Universidad de la Frontera. Es docente del programa de magíster en Psicología de la Universidad de la Frontera. Responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche de la Universidad de la Frontera, Rüpü. Es evaluadora de proyectos FONDECYT y representante del Consejo de Rectores en la comisión político técnico para elaboración de un Sistema Nacional de Información. Entre sus últimas publicaciones destaca: Herrera, R., González M.E.; y González E. (2002) “Regulación de la oferta de carreras: la mirada de una universidad regional derivada”. *Revista Calidad de la Educación*, N° 16 p.25-35.

Mónica Llaña

Docente, magíster en Educación Universidad de Chile, socióloga U. de Chile, profesor de Estado en Inglés U. de Chile.

Actualmente es directora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile.

Ha sido coordinadora del magíster en Educación y coordinadora de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile. Realiza investigaciones en áreas de cultura y comunidad educativa. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación en el área de resolución de conflictos en instituciones educativas.

Elías Pizarro Pizarro

Académico. Actualmente se desempeña como jefe de carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Pedagogo en Historia y Geografía, U. de Tarapacá. Licenciado en Educación, doctorando en Ciencias Pedagógicas, U. Nacional de La Plata, Argentina. Coordinador Socio Cultural Proyecto THAKHI.

Eduardo Ruiz Urpeque

Docente. Bachiller y licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Titulado en Educación por la Escuela Superior de Pedagogía, Filosofía y Letras Antonio Ruiz de Montoya, sj.

Actualmente se desempeña como investigador asociado del Instituto de Ética y Desarrollo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Ha sido consultor de la DINESST-UDCRESS, Ministerio de Educación.

En el área de Educación se encuentra realizando una investigación acerca de la relación entre equidad, etnicidad y educación superior en el caso de los estudiantes indígenas amazónicos en San Marcos, gracias a una beca otorgada por la Fundación Ford a través del proyecto IME de GRADE.

Sus áreas de interés incluyen educación y políticas interculturales, educación superior indígena, educación bilingüe intercultural, equidad y desarrollo.

José Luis Sáiz

Docente. Doctor en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Psicología, Wake Forest University, Estados Unidos y psicólogo de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como profesor asociado en la Universidad de la Frontera, en Temuco. Ha participado en diversos proyectos de investigación y publicaciones sobre personalidad, intolerancia social, identidad nacional y valores, frecuentemente desde una perspectiva transcultural. Desde 2003 ha estado involucrado en el área de investigación del Proyecto Rüpü, una iniciativa de acción afirmativa para estudiantes mapuche de la U. de la Frontera.

Sylvia Schmelkes

Socióloga, con maestría en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana de México. Investigadora de la educación con experiencia de 32 años en los temas de calidad de la educación, formación en valores, educación de adultos y educación intercultural, en torno a los cuales ha publicado más de un centenar de trabajos, entre libros y artículos.

Fundó y fue la primera coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública. Actualmente es directora de educación de la Universidad Iberoamericana.

Roberto Storey Meza

Académico. Actualmente se desempeña en el Departamento de Filosofía y Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la U. de Tarapacá, Arica, Chile. Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Psicología. Magíster en Educación , mención Currículo. Doctorando en Ciencias Pedagógicas, U. Nacional de La Plata, Argentina. Coordinador Área Psico-Educacional Proyecto THAKHI.

Marco Villasante

Académico. Magíster en Ciencias, Sociología Rural, Universidad de Wisconsin, Madison, EE.UU.

Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento Académico de Antropología, Arqueología y Sociología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú y director del Programa Hatun Ñan de la misma universidad.

**SERIE ACCIÓN AFIRMATIVA:
HACIA DEMOCRACIAS INCLUSIVAS (2005)**

Argentina

Magdalena Claro y Viviana Seoane

Colombia

Magdalena León y Jimena Holguín

Chile

Magdalena Claro

Perú

Magdalena León y Lourdes Hurtado

**Estrategias de Inclusión en la Educación Superior
en Chile**

Varios autores

**Estrategias de Inclusión en la Educación Superior
en Perú**

Varios autores

SERIE PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN

Documento de trabajo N° 1,
Propuesta para la Inclusión Social en Educación
Superior

Documento de trabajo N° 2,
Políticas Públicas para la Inclusión Social

SERIE INFORMES DE INVESTIGACIÓN

Documento de Trabajo N° 1:
Análisis de la Política Pública en Educación
Superior desde el Punto de Vista de la Equidad
Carmen Luz Latorre, Luis Eduardo González, Oscar
Espinoza

Documento de Trabajo N° 2:
Políticas de Equidad en la Educación Superior
Universitaria Peruana
Angélica Coronel, Zenón Depaz, Carlos Mora y
Luis Tejada



El ISEES, iniciativa coordinada por Fundación EQUITAS, con el financiamiento de *Pathways to Higher Education* de la Fundación Ford, convoca a un diálogo abierto, plural e informado a los distintos actores del sistema de educación superior, tomadores de decisiones y especialmente a los integrantes de las diversas comunidades étnicas y raciales, para avanzar hacia una mayor interculturalidad e igualdad de oportunidades educativas.

Con el objetivo de ampliar los alcances del intercambio generado hasta ahora, ponemos a disposición de los interesados una serie impresa que esperamos facilite la participación de quienes, por diversas razones, han tenido dificultades para acceder a la multiplicidad de contenidos alojados en la plataforma, asegurando por esta vía una mayor difusión de las ideas y propuestas que en ella se desarrollan.