

# Art.\_7

“Mirando (nos) a (en) los otros”

EDUARDO RUIZ URPEQUE

Art. 7

## ARTÍCULO 7\_ FORO 2

**“Mirando (nos) a (en) los otros”<sup>1</sup>**

COMENTARIOS DE EDUARDO RUIZ URPEQUE<sup>2</sup>.  
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, respectivamente<sup>3</sup>.

Vamos a asumir una posición normativa que, sin embargo, no abandona la dimensión descriptiva, fáctica<sup>4</sup>. 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)<sup>5</sup>. De hecho, para el caso del Perú y para el caso de la relación establecida con los pueblos indígenas al interior de la estructura social<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup>.

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 aspecto<sup>8</sup> 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 Yanesha.

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 SM<sup>9</sup>.

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 residencias<sup>10</sup> 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 Shajián, 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 Shajián, 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 Asháninka<sup>11</sup> 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). Ciertamente 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 esta 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 superior<sup>12</sup>, 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 Iguíñiz 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” (Iguíñiz 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 aulas<sup>13</sup>.

---

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 2000<sup>14</sup>.

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=o&plan=97> y <http://sum.unmsm.edu.pe/consulta/jsp/general/JVisualizaPlan.jsp?fac=3&esc=4&esp=o&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&sitesearch=sisbib.unmsm.edu.pe](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Resultados_Busqueda.asp?q=consejosuperiordeinvestigacionesBibVirtual/Publicaciones&domains=sisbib.unmsm.edu.pe&sitesearch=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](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](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/llilas/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; SCHULTZ, JÜRGEN (1999). *Equidad, integración social y desarrollo*. Lima: Agenda: Perú, Universidad del Pacífico.

SCHULTZ, 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.