

# DOCUMENTO DE DISCUSIÓN

DD/11/16

**Universidad y acción afirmativa:  
balance y agenda pendiente**

*Cynthia A. Sanborn y Alonso Arrieta\**

## Documento de Discusión

### Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente

Cynthia A. Sanborn y Alonso Arrieta\*

Noviembre 2011

#### Resumen

La expansión y diversificación de la educación superior es uno de los fenómenos sociales más importantes del Perú contemporáneo. Hoy, aproximadamente el 33% de los peruanos menores de 25 años de edad cursa estudios superiores, 60% de los cuales lo hace en una institución privada. Sin embargo, persisten una serie de dificultades para la mayoría de jóvenes que buscan acceder a una educación superior de calidad, y continúan existiendo importantes diferencias entre grupos socioeconómicos y étnicos en cuanto a la probabilidad de realizar y culminar sus estudios superiores.

¿Cómo conseguir que jóvenes de grupos étnicos históricamente excluidos tengan mayor acceso a una educación superior de calidad, y aumenten sus posibilidades de progreso gracias a ella? ¿Cómo lograr que sus experiencias en las instituciones superiores sean positivas, que se respeten sus derechos y que concluyan exitosamente sus carreras? Los mecanismos de acción afirmativa (AA) o “discriminación positiva” introducidos recientemente y de manera dispersa en el Perú, ¿pueden llegar a tener un impacto positivo en ese sentido?

El propósito de este trabajo es realizar un levantamiento de información preliminar que nos permita responder a las preguntas planteadas. Analizamos la escasa data que produce el Estado, así como la investigación generada por la academia peruana que da cuenta de la enorme brecha que existe en la educación superior y los esfuerzos por superarla. Asimismo, identificamos a los casos emblemáticos de AA en universidades peruanas —sobre los cuales se concentra la investigación existente— y proponemos una agenda de investigación a futuro.

*Key words:* Educación superior – discriminación positiva – inclusión social – acción afirmativa – universidad – grupos étnicos – jóvenes – estudios superiores – academia

E-mail de los autores: [sanborn\\_ca@up.edu.pe](mailto:sanborn_ca@up.edu.pe), [arrieta\\_ja@up.edu.pe](mailto:arrieta_ja@up.edu.pe)

\* Los autores agradecen al Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP) y a la Fundación Ford por el apoyo recibido para la elaboración de este estudio, así como a los participantes del taller “La discriminación en el Perú: investigación y reflexión”, llevado a cabo el 24 de junio del 2010, por sus sugerencias y comentarios a una versión anterior del presente trabajo. Los puntos de vista aquí vertidos son de entera responsabilidad de los autores y no reflejan la opinión institucional del CIUP.

## Índice de Contenido

I.	Introducción.....	5
II.	Interculturalidad, inclusión y acción afirmativa .....	7
III.	Educación superior y acción afirmativa en el Perú: fuentes y bibliografía .....	10
IV.	Acción afirmativa en la práctica peruana .....	18
V.	Los casos emblemáticos: ¿qué aprendemos?.....	22
1.	La Universidad Nacional Mayor de San Marcos .....	22
2.	La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” .....	26
3.	Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga .....	28
4.	Universidad San Antonio Abad del Cusco.....	32
VI.	Conclusiones y agenda pendiente .....	35
VII.	Bibliografía .....	39

## Índice de Cuadros

Cuadro 1: Instituciones con programas o políticas de AA .....	18
---	----

## **I. Introducción**

Entre los fenómenos sociales más importantes del Perú contemporáneo está la expansión de la educación en todas sus formas. Según Yamada y Castro, hoy casi el 100% de los niños y niñas en edad escolar accede a la educación primaria, y cerca del 90% de los y las adolescentes logra matricularse en la secundaria. La oferta de educación superior (ES) para estos jóvenes también se ha expandido enormemente: de 10 universidades en 1960 a más de 100 en 2010, y más de 1,000 institutos superiores no universitarios. Según el II Censo Nacional Universitario 2010, aproximadamente el 33% de los peruanos menores de 25 años está cursando estudios superiores, el 60% de los cuales lo hace en una institución privada. Como sostiene Tubino, “todo indica que el mito del progreso encarnado durante mucho tiempo en el mito de la escuela se ha trasladado en los últimos años a la educación superior” (2007:105).

Para la mayoría de familias peruanas, sin embargo, convertir este mito en realidad sigue siendo enormemente difícil. Todavía un 22% de jóvenes no logra terminar la secundaria, y más de la mitad de los que sí culminan su etapa escolar no siguen estudios superiores. Además, solo 20 de cada 100 jóvenes matriculados en educación superior llega a graduarse. Esta preocupante situación es el resultado de varios factores, que incluyen una deficiente preparación en la secundaria, la proliferación de universidades e institutos que priorizan la matrícula y muestran bajas o nulas exigencias de admisión, la falta de acompañamiento académico al alumno, y los altos costos que implican estos estudios (Castro 2011).

Aunque estos problemas parecen generalizados en la educación superior peruana, también persisten importantes brechas económicas y sociales. La mayoría de alumnos en ES debe financiar sus propios estudios, pues hay una notable escasez de becas y ayuda financiera. La universidad pública, siendo gratuita en su matrícula, está fuera del alcance de muchos jóvenes debido a sus altas exigencias de admisión, y ofrece escasas becas de mantención para aquellos con menores recursos. En las universidades privadas, por otra parte, solo el 13,7% de alumnos reciben becas (INEI 2010).

Aunque la pobreza sigue siendo el gran factor que inhibe el avance educativo en el Perú, también hay diferencias étnicas. Incluso entre las familias de menores ingresos, es más probable que un mestizo culmine la educación básica y secundaria, que un indígena. Yamada y Castro indican que el riesgo de abandonar el sistema antes de llegar al nivel superior es 38% mayor para los peruanos de origen amazónico y 16% mayor para los de origen quechua. El abandono de

estudios también es 36% mayor para los afrodescendientes, quienes no enfrentan barreras de idioma pero sí obstáculos de otro tipo. Las persistentes brechas étnicas, reforzadas por factores asociados al hogar y al ámbito geográfico, sugieren que al interior del mismo proceso educativo operan mecanismos de discriminación. También persisten diferencias de género al interior de los grupos sociales, pues las mujeres rurales e indígenas aún están al final de la cola en cuanto a logros educativos (Benavides 2011).

A pesar de estos obstáculos, el avance educativo ha sido mayor para las nuevas generaciones que para sus padres y abuelos. Cada vez más jóvenes de origen indígena y más afrodescendientes están llegando a la universidad o al instituto con ganas de convertirse en profesionales. Para quienes culminan sus estudios, la educación superior ofrece múltiples beneficios, incluyendo mejores oportunidades en el mercado laboral, mayores ingresos y movilidad social. Para sus comunidades de origen, la educación superior de sus jóvenes también genera importantes beneficios. Los pueblos indígenas esperan forjar líderes con nuevas habilidades necesarias para el desarrollo de sus comunidades y el diálogo con el resto de la sociedad, y las organizaciones de afrodescendientes esperan tener más cuadros profesionales para defender la igualdad de derechos en una sociedad donde el racismo sigue estando fuertemente enraizado.

En consecuencia, para que más jóvenes de grupos históricamente excluidos puedan adquirir educación superior y una profesión, es necesario romper barreras de exclusión y discriminación. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo conseguir que los jóvenes de grupos étnicos históricamente excluidos tengan mayor acceso a una educación superior de calidad, y aumenten sus posibilidades de progreso gracias a ella? ¿Cómo lograr que sus experiencias en las instituciones superiores sean positivas, que se respeten sus derechos y que culminen exitosamente sus carreras? Los mecanismos de acción afirmativa (AA) o “discriminación positiva”, introducidos recientemente y de manera dispersa en el Perú, ¿pueden tener un impacto positivo?

El propósito de este documento es identificar las fuentes de información que nos ayuden a responder a estas preguntas. Indagamos sobre la data que produce el Estado, y la investigación que ha aportado la academia peruana, sobre las brechas en la educación superior y los esfuerzos para superarlas. También identificamos a los casos emblemáticos de AA universitarias, sobre los cuales se concentra mayormente la investigación existente, y sugerimos temas para una agenda de estudios hacia adelante.

## **II. Interculturalidad, inclusión y acción afirmativa**

El desarrollo de políticas de acción afirmativa exige repensar dos conceptos —ciudadanía e interculturalidad— y la relación entre ellos. En una democracia, la ciudadanía es generalmente entendida como la igualdad de derechos y frente la ley, sin tomar en cuenta las diferencias culturales (Alfaro 2008; Schmitter y Karl 1995). En América Latina, el concepto de ciudadanía se ha desarrollado históricamente de forma etnocentrista, excluyendo a los diversos grupos étnicos de la comunidad política o asimilándolos a una cultura mestiza dominante. Frente a tal escenario, el llamado “multiculturalismo” exigió la integración de las minorías étnicas —y especialmente los pueblos indígenas— a los proyectos nacionales, mediante políticas públicas que reconociesen como derechos fundamentales la participación y la identidad cultural de estos grupos, respetando las diferencias y corrigiendo, desde el Estado, las injusticias históricamente perpetradas en su contra.

En la década del ochenta, en América Latina también se habla de “interculturalidad”, un enfoque cercano al multiculturalismo en su conceptualización, que tiene como principal aporte destacar el carácter fundamental del diálogo entre culturas como herramienta de aprendizaje y cambio social. Para Ansión (2007), por ejemplo, la interculturalidad implica un Estado que es confrontado por sus ciudadanos, donde se cuestiona el ideal de una única comunidad imaginada para los diferentes pueblos que convergen dentro de la misma jurisdicción nacional. Así también, la interculturalidad ha sido pensada como la formulación de políticas específicas cuyo objetivo es la integración de culturas consideradas como históricamente subordinadas o excluidas con el sector moderno y “oficial”, pero reforzando y no eliminando las costumbres y tradiciones de las culturas ancestrales. Esto implicaría, por ejemplo, utilizar lenguas nativas en las diferentes instancias y dependencias del Estado según se requiera; aprovechar los usos, saberes y tradiciones ancestrales a partir de su recuperación y sistematización, e introducir incentivos para que otros actores —incluyendo los medios de comunicación y el sector privado— también acojan medidas y procedimientos bajo un enfoque intercultural.

Adoptar una concepción intercultural de ciudadanía, según Ansión, implica reformar al Estado de manera que la convivencia de grupos étnicos o culturales diferentes sea posible. Esta situación implica, por lo pronto, la necesidad de formar ciudadanos con habilidades interculturales, capaces de comprender la diversidad de lenguas, culturas y prácticas existentes, y gestionar la adaptación de las instituciones a ellas. Y ahí descansa uno de los principales retos para la educación en general, y la educación superior en particular: ¿de qué manera es posible introducir este enfoque en el campo de la educación superior? ¿Qué retos enfrentan las

universidades tradicionales, y las nuevas en expansión? ¿Cómo hacer compatibles la interculturalidad con los planes de estudios orientados al mercado laboral? Estas y otras preguntas aparecen al aterrizar los conceptos en la realidad, y al introducir políticas de inclusión o acción afirmativa en este ámbito.

Para Tubino, las acciones afirmativas son “formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva”, e inicialmente, “parte de las políticas multiculturales surgidas en el Hemisferio Norte a mediados del siglo XX para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos” (Tubino 2007:91). A su vez, considera que tales medidas guardan un enorme potencial en tanto ponen en relieve la persistencia de la discriminación o el racismo, permitiendo al mismo tiempo el aumento de oportunidades de acceso educativo a grupos socioculturales postergados. Sin embargo, también resalta la pertinencia de introducir el enfoque intercultural como medio que permita superar las limitaciones prácticas y conceptuales que enfrentan las acciones afirmativas por sí solas (op cit).

Para los promotores del enfoque intercultural, los mecanismos que enfrentan la discriminación mediante la flexibilización del acceso a la educación superior resultan insuficientes. Es por ello que Tubino distingue las acciones afirmativas entre funcionales y radicales; entre aquellas que no buscan cambios institucionales o culturales a largo plazo, y aquellas que apelan a su carácter transformativo para incidir sobre las causas de la discriminación. Por su parte, Williamson (2006) considera que la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa, para el caso de los pueblos indígenas, debe reafirmar su derecho a participar activamente en la producción de conocimientos que sean útiles para el desarrollo de la sociedad, tanto nacional como global. Sostiene que debe haber una contribución mutua en donde los saberes tradicionales o ancestrales contribuyan al desarrollo científico y tecnológico de la humanidad. En este sentido, la universidad desempeñará un rol de garante del derecho a la contribución en la producción de conocimientos, así como un rol vigilante de los saberes tradicionales, en un contexto donde la desigualdad de recursos puede facilitar la usurpación y capitalización del conocimiento indígena.

Actualmente, en América Latina existen al menos cuatro tipos de políticas o programas de acción afirmativa en educación superior, a saber: (1) acciones de formación superior para el profesorado indígena, (2) sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, la reserva de plazas o la exoneración del examen de ingreso; (3) programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente



matriculados; y (4) creación de universidades especialmente por y para indígenas (Didou Aupetit 2006:60). Las “universidades indígenas” han tenido mayor desarrollo en México y Bolivia, por ejemplo, mientras en Brasil las organizaciones afrodescendientes parecen haber presionado más a las universidades tradicionales para que desarrollen programas de inclusión. En otros países también se observa la promoción de dinámicas interculturales para facilitar la inclusión académica y social de alumnos de diverso origen. Distintos organismos internacionales han cumplido un papel importante como auspiciadores de tales iniciativas, entre ellos el Banco Mundial, el BID, UNESCO, IESALC y la Fundación Ford.

En el caso peruano, tanto la Constitución como la Ley General de Educación reconocen la importancia de proteger la pluralidad étnica y cultural de la Nación y fomentar la educación bilingüe e intercultural. En su artículo 17, por ejemplo, la Ley General de Educación señala que “para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente”. Y el artículo 18 dice que “el Estado elabora y ejecuta proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole”<sup>1</sup>. Sin embargo, la legislación que regula al sistema de educación superior no parece contemplar como prioridad la acción afirmativa o la educación intercultural en este nivel.

La acción afirmativa y la interculturalidad en la educación superior tampoco han sido prioridades constantes para los movimientos étnicos en el Perú, como sí ha ocurrido en otros países andinos, Centroamérica, México y Brasil. Por razones que han sido motivo de múltiples análisis en las ciencias sociales, las organizaciones basadas en identidades étnicas o raciales en el Perú han sido históricamente débiles, estigmatizadas y reprimidas<sup>2</sup>. Esta situación está cambiando en años recientes en lo que respecta a los pueblos nativos de la Amazonía y comunidades andinas afectadas por las industrias extractivas, pero el énfasis de su movilización política ha estado más en las decisiones de inversión y la gestión de tierras y otros recursos

---

<sup>1</sup> Ley General de Educación Nro. 28044 p.7.

<sup>2</sup> Entre los múltiples factores señalados en la literatura destacan la estigmatización histórica del término “indígena” y el impulso desde el Estado del término “campesino” como sustituto desde el Gobierno Militar; la influencia ideológica del marxismo y el indigenismo; la merma sufrida por los dirigentes indígenas durante el conflicto armado interno, y los procesos de aculturación que acompañaron las estrategias para acceder al reconocimiento ciudadano a partir de los movimientos migratorios del campo a la ciudad desde la década del cincuenta (Alfaro 2008; García 2005).

naturales. En los últimos años, observamos pocos esfuerzos significativos para incidir en políticas de educación superior (Alfaro 2007; García 2005).

En resumen, sabemos que la demanda de educación superior en el Perú es alta y creciente, con jóvenes de todos los estratos sociales y grupos étnicos aspirando a cursar estudios y adquirir una profesión. Sabemos también que hay brechas persistentes en cuanto a acceso y progreso, lo que abre un espacio para mayor debate y la experimentación con políticas de acción afirmativa e inclusión social. Pero ¿tenemos información suficiente para debatir o diseñar tales programas? ¿Qué sabemos y qué necesitamos saber?

### **III. Educación superior y acción afirmativa en el Perú: fuentes y bibliografía**

¿Cuántos jóvenes indígenas y afrodescendientes estudian en universidades o institutos de educación superior hoy? ¿Cuántos alumnos de minorías étnicas o lingüísticas han culminado estudios de pregrado en la última década, y en qué instituciones y especialidades? ¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a elección de carreras, experiencia educativa u otros factores? Lamentablemente, las estadísticas nacionales disponibles no facilitan respuestas a estas preguntas.

El Censo Nacional de Población nos permite conocer cuántos peruanos tienen estudios superiores completos o incompletos, en qué profesiones y según grupos lingüísticos y ubicación geográfica. El censo del 2007, por ejemplo, confirma que los departamentos con la mayor cantidad de personas de lenguas autóctonas que podrían estar cursando estudios superiores (por tenerlos incompletos) son siete: Cusco y Ayacucho (quechua), Puno (quechua y aimara), Tacna (aimara), y para los grupos étnicos de la Amazonía, Junín (ashaninkas), Loreto y Ucayali. Pero de esta fuente no podemos obtener mayores detalles sobre esta potencial población estudiantil. Tampoco permite visibilizar a los estudiantes de los grupos étnicos minoritarios cuya lengua materna es el castellano, como los afrodescendientes y los descendientes de japoneses y chinos.

Las encuestas nacionales de hogar (ENAHO), por su parte, registran el nivel educativo de los jefes y miembros de los hogares, la profesión que estudian o estudiaron, y en qué tipo de institución (pública o privada). Pero tampoco proporcionan mayores detalles sobre los estudiantes y su experiencia educativa. El Censo Nacional Universitario<sup>3</sup> realizado por la

---

<sup>3</sup> C:\Users\ciup\Documents\Ford Libro 2011\Texto Ed Superior. 2011\II\_Censo\_Universitario\_2010\_Principales\_Resultados.pdf

Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en 1996 y 2010, en cambio, recoge bastante información sobre los recursos físicos de las universidades, sus alumnos y docentes. El II Censo en 2010 abarca a 782,970 alumnos de pregrado, pero no incluye pregunta alguna sobre raza, lengua materna o identidad étnica, y solo registra el departamento de nacimiento, mas no el distrito o alguna variable de distinción urbano-rural. Irónicamente, pregunta a alumnos y docentes sobre su conocimiento del idioma inglés, mas no de los idiomas nativos del país.<sup>4</sup>

Lo que el censo universitario sí registra es la proliferación de universidades y la expansión de la matrícula a lo largo del país y especialmente en universidades privadas. Si la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con 28,645 alumnos, sigue siendo la universidad pública más grande, ha sido largamente superada en números por la privada Universidad Alas Peruanas, con 57,616 estudiantes de pregrado en 28 filiales y 12 otras unidades académicas (además de tener cinco institutos y tres colegios propios). La sigue en matrículas la Universidad Privada César Vallejo (cuyo lema es: “*Solo para los que quieren salir adelante*”) con 37,163 alumnos en siete filiales, y la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (ULADECH), con 28,069 alumnos de pregrado y 15 centros al nivel nacional. Esta última se posiciona explícitamente como una universidad “inclusiva” y “accesible para las mayorías por su bajo costo”.<sup>5</sup> También han crecido de manera significativa las universidades nacionales en Huancavelica, San Martín y Áncash. Según el mencionado censo, la tasa de crecimiento de la matrícula al nivel nacional entre 1996 y 2010 fue de 6,2% en pregrado, aunque fue el doble en San Martín, Apurímac y Ucayali, y también fue mayor en Arequipa, Cusco, Puno y Ayacucho.

Es evidente que hoy las universidades en expansión tienen una mayor diversidad de alumnos que hace diez o veinte años. Sin embargo, no encontramos estudios publicados sobre ellas que tomen en cuenta esta situación. Las mismas universidades, públicas y privadas, no publican data socio-demográfica sobre sus estudiantes, y es probable que la mayoría no recopile esta información para fines internos. Tampoco se conocen esfuerzos recientes de la ANR de analizar la situación específica de los alumnos de minorías étnicas ni de promover esfuerzos de inclusión e interculturalidad.

---

<sup>4</sup> El 43,7% de los alumnos universitarios reportan dominio de inglés en 2010, el 86,6% de computación y 95,7% usan Internet. Censo 2010.

<sup>5</sup> [http://www.uladech.edu.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=478&Itemid=147](http://www.uladech.edu.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=478&Itemid=147)

En cuanto a la bibliografía producida por investigadores académicos, en una primera pesquisa ubicamos más de 100 títulos publicados en el Perú entre 1990 y 2010 que se centran en distintas dimensiones del racismo y la discriminación en la educación peruana, y entre ellos a unos 50 con énfasis en la educación superior.<sup>6</sup> Institucionalmente, destaca la producción de investigadores del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), y en términos de disciplinas, predominan la Economía y la Sociología. Pero también encontramos una variedad de trabajos pertinentes en otros campos de especialidad.

El trabajo de Chirinos y Zegarra (UNESCO 2004) destaca por ser es uno de los pocos intentos de hacer un resumen general de información disponible sobre educación superior y la población indígena.<sup>7</sup> Utilizando la población rural como *proxy*, ellos calculan que la población indígena entre 15 y 29 años de edad con estudios superiores oscilaría entre el 4,6% de los “más marginados” (amazónicos y zonas andinas de predominio monolingüe) y el 20% de aquella población indígena “en mayor relación con la cultura occidental urbana”; es decir, un porcentaje cercano al promedio nacional (2006:5). Los autores también presentan una breve historia de las políticas de educación indígena en el país, un listado de programas e instituciones para la formación de docentes indígenas y bilingües, así como de entidades que auspician becas, y de universidades con modalidades de ingreso especiales para indígenas. Dada la escasez de data oficial, los autores recurren a entrevistas con dirigentes indígenas y autoridades universitarias para levantar información especialmente pertinente sobre los alumnos de origen amazónico. Por su parte, Óscar Espinosa (Fundación Equitas 2007) analiza de forma detallada las principales características de la educación superior indígena en el Perú. Tras presentar la relación histórica entre los grupos amazónicos y la Educación Superior, el autor describe el rol que ha ejecutado el Estado peruano respecto al tema, para luego mostrar la situación de la oferta de educación superior para los indígenas amazónicos y los retos que enfrentan los jóvenes indígenas amazónicos al participar de ella.

Desde GRADE, la socióloga Patricia Arregui realiza un análisis de la situación general de la educación superior desde los años ochenta, mientras que los estudios de Martín Benavides, Santiago Cueto y otros también abarcan temas relacionados a la ES, como la oferta y la

---

<sup>6</sup> Nuestra recopilación bibliográfica se centró en estudios publicados sobre la experiencia académica o social de alumnos de minorías étnicas o lingüísticas en la educación superior, y programas o políticas orientados hacia ellos. No abarca la amplia gama de trabajos especializados en lingüística o pedagogía, y tampoco incluye las tesis universitarias producidas sobre estos temas.

<sup>7</sup> <http://disde.minedu.gob.pe/xtras/Educ.indig.enPeru.pdf>

demanda educativa, las transformaciones de la educación desde inicios de los noventa, y la movilidad educativa y social.<sup>8</sup> Patricia Oliart (1996), Patricia Ames y Francesca Uccelli (2008) han realizado estudios sobre instituciones de formación docente, bajo el auspicio de GRADE y el IEP.<sup>9</sup>

En el CIUP, los economistas Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro han producido diversas investigaciones sobre la ES, su relación con el resto del sistema educativo y con el mercado laboral. En Yamada (2006), por ejemplo, se analiza la rentabilidad de la ES universitaria y no universitaria para el mercado laboral peruano. Yamada y Castro (2009) analizan la relación entre rendimiento académico, generación de capital humano y crecimiento del producto bruto interno en el marco de las Metas de Desarrollo para el Milenio. Castro y Yamada (2011), y Castro, Yamada y Asmat (2011) analizan las diferencias étnicas y de sexo en el acceso y el progreso educativo en el Perú, mostrando la persistencia de diferencias étnicas importantes, y también diferencias por sexo al interior de los grupos indígenas. Por su parte, Arlette Beltrán y Karlos La Serna (2009) combinan herramientas de economía y educación para identificar los factores que explican el desempeño académico universitario, incluyendo características de los alumnos y de los colegios de procedencia.

El IEP tiene una larga producción de estudios sobre educación en el Perú relacionados a temas de desigualdad y discriminación. Los aportes de Carmen Montero, Patricia Ames, Francesca Uccelli y otros, ayudan a comprender la situación de la educación básica en zonas rurales, la formación docente y temas de género, etnicidad e interculturalidad en las escuelas de donde provienen las nuevas generaciones que buscan estudios superiores. El trabajo de Carlos Iván Degregori sobre los orígenes de Sendero Luminoso en Ayacucho marcó un hito en nuestra comprensión del entorno social y político de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga durante el siglo XX, y estableció un contraste con la situación contemporánea en esa región. También del IEP, Ricardo Cuenca analiza temas de inclusión, movilidad e interculturalidad en la educación superior. Entre 2000 y 2010, el IEP fue sede del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP), orientado a dar oportunidades de cursar estudios de posgrado a personas con habilidades de liderazgo, compromiso social, y que pertenecen a grupos históricamente excluidos (Cuenca y Niño 2011). La sistematización

---

<sup>8</sup> Arregui, Patricia (1990), Educación Superior en el Perú: Datos para el análisis.

[http://www.grade.org.pe/asp/brw\\_pub11.asp?id=9](http://www.grade.org.pe/asp/brw_pub11.asp?id=9)

<sup>9</sup> Ver por ejemplo Ames y Ucelli: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-4.pdf>

académica de sus experiencias aportará significativamente a la comprensión de la movilidad educativa y social en el Perú de ahora.

Además de financiar becas e intervenciones directas en entidades de educación superior, la Fundación Ford ha auspiciado estudios sobre diversidad, interculturalidad y acción afirmativa en la educación superior en Perú, Chile, Brasil y otros países de América Latina. Una colección importante de trabajos, realizada en colaboración con la Fundación Equitas de Chile y titulada *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú* (Díaz-Romero 2006), sitúa la temática de acción afirmativa en Latinoamérica y aporta una perspectiva histórica sobre la universidad peruana, mostrando cómo las interrelaciones interculturales han estado presentes en su desarrollo antes de que este enfoque fuese conceptualizado. Esta colección también incluye dos estudios de caso emblemáticos, de la incorporación de estudiantes amazónicos en Universidad Nacional Mayor de San Marcos a partir de 1999, y del programa Hatun Ñan para alumnos indígenas en Universidad San Antonio Abad del Cusco, que forma parte de la Iniciativa *Pathways for a Higher Education* auspiciado también por la Fundación Ford.

El Fondo Editorial de la PUCP ha publicado importantes trabajos sobre interculturalidad y universidad en Perú, realizados en su mayoría por investigadores que también participaron en el programa Hatun Ñan. Tal es el caso de Ansión (2007), Tubino (2007), Alfaro (2007 y 2008), Chinchayan (2008), y Zavala y Córdova (2010). En todos estos trabajos se analizan los fundamentos conceptuales que sostienen a las acciones afirmativas y el enfoque de interculturalidad, sin desasociarse del particular contexto histórico y sociocultural peruano que impulsa la necesidad de visibilizar estos temas. El trabajo de Zavala y Córdova, por ejemplo, planteado desde la sociolingüística, permite adentrarse en la vida de los estudiantes participantes en un programa novedoso para alumnos indígenas. Las autoras destacan las vicisitudes y los prejuicios que los alumnos sufren al interior del espacio universitario, y subrayan su capacidad de agencia para hacer frente a esta situación con estrategias que demuestran la síntesis que hacen de su propio bagaje cultural, y las herramientas y medios que les son proporcionados en su nuevo contexto.

Otro autor que apela a la cercanía personal al tema estudiado es Nicolás Lynch (1990), cuyo trabajo sobre radicalización política en la Universidad Nacional de San Marcos en los años setenta incluye reflexiones sobre la cambiante composición social del alumnado. Si bien este trabajo antecede a los estudios sobre “interculturalidad”, destaca su mención del origen

provinciano de la mayoría de dirigentes de San Marcos de esta época, y del peso de factores de origen y etnicidad por sobre el clasismo (o mezclado con ello) en el movimiento estudiantil. Desde la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Jeffrey Gamarra (2010) retoma el análisis de las raíces y huellas de Sendero Luminoso en dicha institución, mientras que Gumercinda Reynaga (2009) analiza la problemática de género y cómo las alumnas indígenas enfrentan mayores dificultades que sus contrapartes masculinas en las diferentes etapas referidas a la educación superior.

Luis Tejada es otro investigador cuyas reflexiones sobre estos temas se basan en su experiencia personal, en particular sus análisis de la situación de los jóvenes amazónicos en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2006, 2010). Bajo la gestión del ex rector Manuel Burga, Tejada había sido encargado por las autoridades de San Marcos para evaluar la situación crítica de los alumnos amazónicos, por medio de talleres y entrevistas con ellos y con las organizaciones étnicas que los apoyan. Pese a las dificultades para obtener información actualizada de las mismas universidades, Tejada recurrió a entrevistas en profundidad y al contraste de testimonios para reconstruir estos dos esfuerzos en favor del acceso de alumnos de minorías étnicas.

Finalmente, hay algunos trabajos que analizan la persistencia o transformación del racismo entre estudiantes universitarios de élite. Susan Oboler (2001) y Joanna Drzwierniecki (2004) utilizan metodologías cualitativas que visibilizan discursos, prejuicios y prácticas discriminatorias de universitarios limeños, mayormente blancos y mestizos. Martín Santos (2002) también utiliza entrevistas con universitarios, que ilustran y apuntalan su propuesta conceptual al respecto. Para Santos, la discriminación en este grupo desborda los márgenes de la raza como categoría determinante, dando paso a una conceptualización y práctica situacional discriminatoria. En su análisis, mientras que los sectores socioeconómicos altos practican un racismo duro y hermético, los sectores medios y bajos reconocen un núcleo sociocultural que permite cambios de percepción y redefiniciones de parte de los actores sociales.

¿Qué podemos concluir de esta rápida revisión bibliográfica? En primer lugar, como mencionamos anteriormente, hay una falta de data empírica y sistemática sobre el sistema de educación superior en general y sus componentes institucionales en lo que corresponde a variables de sexo, raza, lengua o identidad étnica. En segundo lugar, observamos cambios de enfoque y conceptualización, producto de las circunstancias históricas y también de las prioridades del mundo académico y de la cooperación internacional.

Por ejemplo, el análisis de la problemática de radicalización política y violencia en las universidades, que caracterizaba los años setenta y ochenta, ha dado paso al estudio de la interculturalidad y los esfuerzos de inclusión social. Asimismo, al estudio de las élites limeñas se suman algunos trabajos sobre alumnos indígenas y universidades de provincias. Mientras en el primer caso el énfasis está en los temores y prejuicios de sectores medios y altos respecto a una mayoría que perciben pero no conocen, así como también en sus sentimientos de culpa y responsabilidad frente a esta situación, en el segundo caso el énfasis se centra en los prejuicios y las desigualdades entre los alumnos de las mismas universidades de mayor presencia indígena. Por otra parte, algunas investigaciones recientes señalan la ambigüedad o resistencia de los jóvenes de todos los grupos sociales y étnicos, de asumir identidades raciales o étnicas fijas. De esta revisión podemos concluir que las formas de discriminación hoy, dentro y fuera de las aulas, son complejas y no se limitan a las categorías racistas simples ni a las divisiones de antaño.

En tercer lugar, la investigación existente destaca el poco interés histórico de parte del Estado en políticas de inclusión al nivel de la ES, y también la poca prioridad que los movimientos étnicos mismos han dado al tema. Mientras que los movimientos indígenas en Bolivia y México, y los afrodescendientes en Brasil, presionan no solamente para mayor acceso a la ES, sino para la transformación de la misma, en el Perú estos temas no han sido incorporados como bandera de lucha. Por el contrario, la investigación existente sugiere que la identidad “indígena” (o más específicamente la quechua, aimara u de otro grupo) tiende a disminuir con el mayor nivel educativo de las personas, a favor de una identidad mestiza, a través de procesos de asimilación o de transformación cultural (de la Cadena 2006, Alfaro 2008, Sulmont 2010).

Esto no significa que la etnicidad no sea relevante para los peruanos con mayores niveles educativos, sino que no ha funcionado como eje para la movilización política. Para Alfaro (2008), actualmente “la etnicidad se manifiesta en el hecho de que, combinando sus propias creencias y prácticas culturales con otras imágenes y discursos provenientes de las élites nacionales y del resto del mundo, se han construido un gusto y modo de vida propio a través del cual vienen disputando el significado del Perú como ‘comunidad imaginada’”<sup>10</sup>. Sin embargo, el autor recalca el distanciamiento entre lo étnico y los proyectos políticos que la acojan en sus

---

<sup>10</sup> Alfaro, Santiago. “Diferencia para la igualdad: repensando la ciudadanía y la interculturalidad en el Perú”. En: *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Ed. Santiago Alfaro [et. al.]- Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008, p. 198.



demandas de formas en las que se puedan incluir las políticas de acción afirmativa o el despliegue de un enfoque intercultural tanto a nivel escolar como técnico-universitario.

La literatura mencionada también sugiere que las organizaciones de pueblos amazónicos muestran facetas distintas a los andinos en este campo. Según Alfaro (2008), su desarrollo literal y figurativamente a espaldas de la atención del Estado les brindó mayor autonomía y posibilidades de mantener sus expresiones culturales tradicionales. Las primeras medidas de promoción de maestros bilingües emitidas en 1952, aprovechando el convenio de 1945 entre el Estado peruano y el Instituto Lingüístico de Verano, así como la promulgación de la Ley de Comunidades Nativas de 1974, facilitaron el surgimiento de una élite indígena amazónica y unas organizaciones étnicas en la década de los ochenta. Sin embargo, aunque la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) surge como un primer espacio de encuentro y organización, diferencias ideológicas a su interior mermaron su capacidad de acción. Pese a ello, se generaron espacios de intervención política de mayor alcance al participar de la formación de la Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú.<sup>11</sup>

Por su parte, las organizaciones de afroperuanos han tenido mayores dificultades tanto para movilizar a esta población como tal, como para sostener una agenda común de demandas y actividades. Las brechas de progreso educativo para los afroperuanos siguen siendo muy significativas, y los factores detrás de ellas son distintos que aquellos que limitan a los andinos o amazónicos. Como señala Benavides et ál (2006), los afroperuanos se han concentrado en la Costa y se han vinculado históricamente con la estructura social dominante a través de relaciones cercanas con las élites criollas, con las cuales comparten el idioma y otros elementos de la cultura dominante. Asimismo, los afroperuanos tienden a ser los más afectados por el racismo “puro” o basado en fenotipos, y por la segregación ocupacional, situación que dificulta establecer referentes comunes que los aglutinen mas allá de la raza. Ante un contexto que apunta hacia el mestizaje, esta característica representa una importante debilidad. Estos hechos se ven a su vez reforzados por la ausencia de una fuerte tradición comunal organizativa.

Para el Estado, además, son una población casi invisible, cuyas necesidades no han sido tomadas en cuenta en la mayoría de políticas públicas. En educación, por ejemplo, las políticas públicas han enfatizado a la educación bilingüe intercultural. En ese sentido, Estupiñan (2006) agrega que

---

<sup>11</sup> No obstante, federaciones y organizaciones que representan a ciertos grupos étnicos de forma particular han establecido convenios, especialmente con institutos superiores, para permitir el ingreso de algunos de sus jóvenes miembros.

no es posible hablar de equidad en relación a los afroperuanos si el Estado maneja una perspectiva de interculturalidad circunscrita al aprendizaje de la lectoescritura de lenguas nativas.

Como cuarta observación general, uno de los factores más limitantes de la bibliografía encontrada es la distancia entre los estudios de tipo “macro” y cuantitativo, que nos presentan la educación superior a grandes rasgos, y los análisis de caso, que tienden a concentrarse en pocas universidades públicas tradicionales y en una selección de institutos pedagógicos. Pero no encontramos investigación publicada sobre estos temas en las universidades privadas y de mayor expansión, en Lima y en el resto del país. Los casos más estudiados (San Marcos, San Antonio Abad, San Cristóbal de Huamanga), representan una minoría no solo en número de alumnos, sino en el nivel de atención que los estudiantes indígenas han recibido de parte de las autoridades, las agencias de cooperación y los investigadores académicos. Mientras tanto, la mayoría de estudiantes de ES provenientes de hogares indígenas, afrodescendientes y de bajos ingresos, están matriculados en instituciones aún poco conocidas por los científicos sociales.

#### IV. Acción afirmativa en la práctica peruana

Aunque la acción afirmativa no ha sido una política prioritaria, en la práctica existe un grupo universidades e institutos pedagógicos y técnicos superiores que, a través de distintos mecanismos, han tratado de facilitar la inclusión de jóvenes provenientes de grupos étnicos excluidos. Según las diversas fuentes consultadas, se trata de al menos diez universidades convencionales, siete institutos superiores y dos universidades bilingües interculturales.

**Cuadro 1: Instituciones con programas o políticas de AA**

Nombre	Tipo de programa	Ubicación	Año de inicio
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Admisión Especial	Lima	1999
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”	Convenios con organizaciones indígenas	Lima	2001
Universidad San Antonio Abad del Cusco	Convenio con organizaciones indígenas	Cusco	1998

	Programa Hatun Ñan		2003
Universidad San Cristóbal de Huamanga	Admisión Especial Programa Hatun Ñan	Ayacucho	2006 2006
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios	Convenio con gobierno distrital indígena	Puerto Maldonado	2002
Universidad Nacional de Huancavelica	Convenios con comunidades campesinas	Huancavelica	No se tiene información
Universidad Agraria de la Selva	Convenio con organización indígena	Tingo María	2003
Universidad del Altiplano - Maestría en Lingüística Andina y Educación	Postgrado	Puno	1985
Universidad Nacional de Ucayali	Convenio con gobierno local con alcalde indígena	Pucallpa	2002
Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Diplomatura Especializada	Lima	No se tiene información
Universidad César Vallejo	Convenio con organización indígena	Trujillo	2004
Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana	Universidad indígena	Pucallpa	2005
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Programa de Especialización en Educación Bilingüe	Iquitos	1985
Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinococha (ISPPY)	Instituto público	Pucallpa	1983
Programa de	Iniciativa	Iquitos	1988

Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana	organización indígena		
Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario	Convenio con federación indígena	Puerto Maldonado	2003
Instituto Superior Tecnológico Jorge Basadre Grohman	Convenio con federación indígena	Tambopata	2002
Centro de Educación Ocupacional Tambopata English Center	Convenio con federación indígena	Puerto Maldonado	2002
Instituto Superior Tecnológico “Suiza”	Convenio con federación indígena	Pucallpa	2002

Un punto a destacar es que varias de estas iniciativas partieron de acuerdos alcanzados entre las instituciones educativas y organizaciones indígenas. Por ejemplo, la Federación Nativa de Madre de Dios (FENAMAD) firmó acuerdos con el Instituto Superior Pedagógico “Nuestra Señora del Rosario”, el Instituto Superior Tecnológico “Jorge Basadre Grohman”, el Centro de Educación Ocupacional Tambopata English Center, la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) y la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). En el distrito de Iparía, el alcalde fue el nexo que permitió generar convenios entre su distrito y la Universidad Nacional de Ucayali (UNU) y la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) de Tingo María. Otros casos son los convenios establecidos por la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali con el Instituto Superior Tecnológico “Suiza” de Pucallpa, la Universidad Nacional de Ucayali (UNU), así como la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”.

Por otro lado, en el Perú identificamos a dos autodenominadas “universidades indígenas o bilingües”: la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIAP), creada en 2000, y la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) de Huancavelica, creada en 2002. Por la poca

información disponible, la primera parece padecer de numerosas dificultades económicas y de gestión. En 2009, por ejemplo, saltó a la noticia cuando fue tomada por los mismos estudiantes quienes protestaban contra el recorte de facilidades a los alumnos indígenas.<sup>12</sup>

Por su parte, la UDEA, ubicada en Huancavelica, ofrece las carreras de Educación, Ingeniería y Ciencias Agrarias con un manejo bilingüe según las áreas. En este apartado se puede agregar a la Universidad Peruana del Oriente, ubicada en Iquitos, la cual escuetamente señala en su página web que “emplea las diferentes formas de comunicación e información verbal y escrita en su lengua materna y otras que permita interrelacionarse con otras personas y grupos para analizar la realidad socioeconómica y política de la región, país y el mundo”.<sup>13</sup>

En la mayoría de estas instituciones, la acción afirmativa consiste en ofrecer admisión preferencial, a través de cuotas o mecanismos especiales de admisión. En cambio, gran parte de ellas no ofrece ayuda financiera directa a los alumnos indígenas o de otros grupos étnicos, y pocas ofrecen programas de acompañamiento académico o inclusión social. Dado que la mayoría de estos jóvenes proviene de hogares de bajos ingresos, esto hace especialmente difícil lograr un progreso adecuado hacia la terminación de los estudios superiores.

De parte del Estado peruano, encontramos a un Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano (INDEPA) que se limitaba a gestionar cupos de admisión, pero no ofrecía becas directas. En cuanto a la cooperación internacional, solamente encontramos un programa de becas del BID, el Programa de Becas para Jóvenes Indígenas y Afro-Latinos (IALS) dirigido a estudiantes indígenas y afrodescendientes de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Sin embargo, estas becas son solo para realizar carreras de capacitación técnica y formación de liderazgo en cuatro universidades locales de Estados Unidos, Colombia y Argentina, mas no en el país de origen de los beneficiarios. Como mencionamos previamente, la Fundación Ford ofreció becas para estudios de posgrado para estudiantes de grupos históricamente excluidos, pero no para la primera carrera de pregrado. Por otro lado, son pocas las empresas privadas, como Techint o Pluspetrol, que ofrecen becas de estudio de educación superior a jóvenes nativos de sus zonas de operaciones.

---

<sup>12</sup> <http://www.impetu.pe/?p=12008>

<sup>13</sup> <http://uperuanadeloriente.blogspot.com/2007/07/upo.html>

## V. Los casos emblemáticos: ¿qué aprendemos?

En el Perú hay cuatro casos emblemáticos de experiencias que se podrían considerar de acciones afirmativas, en tanto han buscado facilitar la presencia de estudiantes procedentes de minorías étnicas dentro de universidades públicas y privadas. Aunque existen diversas fuentes de información sobre ellos, las historias que emergen son todavía bastante parciales y, en consecuencia, las lecciones aprendidas son también tentativas.

### 1. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos <sup>14</sup>

En enero de 1999, a través de una resolución del Rectorado, la UNMSM crea la “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos” (MIAA), con un número determinado de plazas vacantes. Una vez concluido el Conflicto del Cenepa, el contexto crítico de ciertos grupos nativos de la Amazonía quedó expuesto a la opinión pública tras su participación en el conflicto bélico. Esta situación fue atendida por la Comisión Reorganizadora de la UNMSM, creada en 1995 por iniciativa del ex presidente Alberto Fujimori como parte del Proceso de Reorganización de las Universidades Estatales bajo la Ley N. 26457. Esta medida coincidió con la creación legal de la UNIAP, centro universitario que empezaría a funcionar recién en el 2005, y con demandas de AIDSESEP para mayor atención a los pueblos amazónicos (Tejada 2005).

El primer grupo objetivo del programa estuvo conformado por jóvenes ex combatientes del conflicto del Cenepa, víctimas de la lucha contra el terrorismo y miembros de pueblos amazónicos cuyo interés fuese seguir estudios superiores. La forma de ingreso consistía en hacer que estos postulantes compitiesen entre sí por las plazas vacantes y no con el resto de aspirantes a San Marcos. El examen contaba con un puntaje mínimo determinado por la Universidad, y luego de superar esta valla, los postulantes pasaron por una comisión que, esencialmente, evaluaba su estatus indígena.

Mediante la consulta de documentos provenientes de la oficina de admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así como también de archivos de las comisiones evaluadoras de ingreso, entrevistas a distintos funcionarios universitarios y estudiantes indígenas participantes, Tejada detalló las dificultades que enfrentaron tanto las autoridades de San Marcos como los alumnos que participaron en este programa durante los primeros años. Pese a que ni San Marcos ni otras entidades involucradas han proporcionado data global sobre los resultados de

---

<sup>14</sup> Este resumen del caso de San Marcos se basa principalmente en Tejada (2005, 2006, 2010), Espinoza de Rivero (2007), Chirinos y Zegarra (2004) y Burga (2008).

los alumnos involucrados, autores como Tejada (2010), Burga (2008) o Espinosa (2007) concluyen que el programa no logró los objetivos originalmente planteados al no producir un número significativo de egresados, sino numerosos sueños frustrados derivados de la ausencia de capacidad y voluntad de parte de la Universidad para asumir el reto de trabajar con estudiantes con las características económicas y socioculturales de los jóvenes amazónicos.

Para estos jóvenes, el primer paso tras su llegada a Lima consistió en acreditar su procedencia aborígen o nativa. Para ello, mediante una carta, el jefe de su comunidad garantizaba la pertenencia del joven a un determinado pueblo. Además, debió demostrar el registro de la comunidad en el Padrón de Comunidades Nativas y presentar una carta de compromiso de retorno a la localidad de origen de parte del estudiante. Según Zegarra y Chirinos (2004), inicialmente se ofrecieron 300 vacantes, de las cuales solo se ocuparon 180. Tejada (2010), remitiéndose al informe preparado por una Comisión Evaluadora de la UNSM, *Los aborígenes de la Amazonía: Admisión 1999*, cuestiona la compatibilidad entre la selección de carreras de los primeros ingresantes —Ingeniería Química y de Sistemas, Contabilidad, Derecho y Ciencias Sociales—, el deseado retorno y las demandas laborales en sus localidades (2010: 11-12). El proceso de adaptación al contexto limeño fue muy duro para los jóvenes amazónicos que lograron matricularse en San Marcos, la universidad más antigua del país y la más prestigiosa entre las universidades nacionales. Según diversos testimonios, estos alumnos se vieron desbordados por el manejo del lenguaje, las relaciones sociales y la exigencia académica. Los impactos eran evidentes en los bajos rendimientos académicos y los casos de depresión y aislamiento social. El maltrato sufrido por parte de ciertos profesores y estudiantes también agudizó esta situación. Las autoridades de San Marcos intentaron responder a las necesidades de estos jóvenes. Una primera acción fue la organización de un curso de nivelación en la Academia Preuniversitaria, pero parece que esta medida solo agudizó presión entre los jóvenes amazónicos. Así también, se les garantizó alimentación gratuita, acceso a la biblioteca y a la Clínica Universitaria, pero sin que este último servicio les garantizase una atención de calidad constante. Frente a sus bajos rendimientos, según Espinoza (2006), la Universidad fue reduciendo el número de vacantes disponibles en años posteriores. Según esa fuente, en 2002 hubo 51 postulantes para solo 14 vacantes. Del mismo modo, Zegarra y Chirinos (2004) señalan que, a partir del año 2001, facultades como Medicina y Ciencias dejaron de abrir vacantes para esta modalidad de ingreso. Por otro lado, Espinoza comenta que en 2003 el número total de estudiantes amazónicos matriculados pasó de 115 en el primer semestre a 79 en el segundo (2006:9).

Según Tejada y Burga, en 2003 se dio un quiebre importante en el programa, cuando la Oficina General de Bienestar Universitaria realizó la evaluación anual de los estudiantes amazónicos que habitaron la residencia universitaria. Su grave situación impulsó a la Oficina Técnica del Estudiante a realizar un encuentro con estos alumnos para recoger sus opiniones y tomar en cuenta sus iniciativas para generar soluciones a sus propios problemas. Hay que resaltar que durante estos años, los estudiantes no mantuvieron una actitud pasiva, sino se organizaron desde 2002 en la Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana (AAUPI), con la ayuda de AIDSESEP. Producto de las dificultades percibidas, Burga señala que el reglamento de admisión fue modificado, reemplazándose la categoría de “poblaciones aborígenes” por la de “comunidades nativas de la Amazonía” (2008:109).

El resultado de la consulta fue una propuesta de reforma para el programa MIAA. Tomando en cuenta el bajo nivel académico con el cual llegaban los estudiantes, el nuevo proceso de selección debía iniciarse durante el tercer año de secundaria. Mediante la creación de los Colegios Pre-Universitarios Sanmarquinos en diferentes regiones del país, se fortalecerían las capacidades académicas de los potenciales postulantes, y se facilitaría el proceso de selección de los mejores estudiantes de los diferentes grupos étnicos. Este nuevo proceso requería de una mayor participación y compromiso de las mismas comunidades nativas, los gobiernos regionales y la Universidad. También se insistió con el compromiso de regreso a la comunidad una vez alcanzada la meta de ser profesionales.

Además de mejorar el proceso de selección y preparación de los postulantes, la propuesta de reforma del programa contemplaba becas integrales y diversos otros servicios, incluyendo asesorías permanentes, orientación hacia carreras que se ajustasen a la realidad de las comunidades nativas, y la reforma del currículo en el mismo sentido. Por último, se propuso incentivar la investigación acerca de las culturas indígenas presentes, como también promover la educación bilingüe. Así planteado, los estudiantes concluirían el programa con la posibilidad de tener prácticas profesionales y facilidades en su inserción laboral mediante convenios a firmarse con diversas instituciones.

A pesar de estos esfuerzos, Tejada comenta que surgieron tensiones entre donantes externos y actores locales, y que también hubo resistencia por parte de la misma Universidad de asumir de manera más activa los retos que representaba un programa con un enfoque intercultural.



Finalmente, según Burga, tras el cambio de autoridades universitarias en 2006, y el alejamiento de la cooperación canadiense, la MIAA habría sido cerrada sin mayor aviso o negociación con las organizaciones indígenas participantes.

Es importante señalar que ni la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ni los donantes publicaron informe alguno sobre este programa que nos permita tener conclusiones más claras sobre el número de alumnos que participaron, los estudios realizados y sus trayectorias posteriores. Recopilar tal información y, sobre todo, recoger testimonios de los participantes y de quienes apostaron por ellos desde sus comunidades de origen, sería fundamental para comprender el impacto y también los errores cometidos.

Mientras tanto, podemos perfilar algunas conclusiones tentativas. En primer lugar, el salto de comunidades nativas amazónicas a una universidad ubicada en la capital representa un cambio enorme en las vidas de los individuos participantes, motivo que reclama un mínimo de planificación y organización de parte de la institución que ha de recibirlos. La improvisación, lamentablemente, puede traducirse en una serie de situaciones críticas que perjudican el potencial de desarrollo de los estudiantes y el impacto deseado en sus comunidades.

El bajo rendimiento académico previo de los estudiantes amazónicos no debe ocultar el hecho de que muchos de los primeros participantes provenían de centros urbanos ubicados en la región amazónica. Esto abre la interrogante sobre quiénes son los que buscan y pueden aprovechar mejor las oportunidades en programas de este tipo y cuáles son las formas de incorporar la identidad nativa o indígena en ellos.

Dentro de esta línea se abren también cuestionamientos sobre cómo manejar el compromiso de regresar a la comunidad y las formas en que este hecho es percibido tanto por quienes ingresan a la Universidad como por quienes permanecen en las comunidades originarias. Un retorno exitoso requiere oportunidades reales de reinserción y el caso de San Marcos abre interrogantes respecto a cómo enfrentar las decisiones de individuos libres que realizan elecciones sobre su futuro con un abanico más amplio de oportunidades.

Este caso evidencia la necesidad del compromiso de todas las partes, incluyendo la Universidad y sus docentes, de desarrollar habilidades interculturales que permitan una integración positiva

basada en el respeto y el diálogo entre los estudiantes amazónicos, el centro de estudios y la sociedad de donde provienen.

Además de la escasez de recursos económicos, los problemas en el manejo del lenguaje, una falta de preparación y posterior acompañamiento para enfrentar las exigencias académicas, el impacto negativo de los reveses sociales y académicos, la discriminación por parte de profesores y estudiantes, el posterior aislamiento y la ausencia de trabajo psicopedagógico que tome en consideración los desplazamientos *identitarios* son algunas consideraciones que muestran cómo no hubo una adecuada preparación de la misma Universidad, ni capacidades suficientes en las organizaciones indígenas para sostener este proceso.

## **2. La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”**

La incorporación de estudiantes indígenas y de otros grupos en desventaja ha sido una política de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” desde antes de su conversión en universidad en 1965, cuando era una escuela normal para docentes varones. Dedicada inicialmente a la formación de profesionales de la educación, “La Cantuta” ahora tiene 40,000 alumnos —según su propia información publicada— distribuidos en siete facultades y 31 escuelas profesionales. Desde sus inicios, ha buscado atraer a estudiantes de los distintos departamentos de Perú y firmar convenios de asociación e intercambio con comunidades diversas.

Sobre estas experiencias, sin embargo, no encontramos mayor información publicada, y tampoco data empírica que nos permita conocer el alcance e impacto de estos esfuerzos. En 2010, Tejada inició un estudio sobre este caso, para el cual entrevistó a distintos miembros de la comunidad universitaria y trazó, al igual que con el caso de San Marcos, una historia pendiente a contar (Tejada 2010).

Hasta fines de los ochenta, según los testimonios recogidos, el proceso de incorporación de estudiantes provincianos en La Cantuta apuntó más a sectores populares urbanos y migrantes andinos. A inicios de los noventa, la Universidad torna su vista hacia la selva central y establece un convenio con la Federación de Indígenas Ashaninka y Yaneshas, para que sus hijos más prometedores estudien en las instalaciones de dicha casa de estudios. Sin embargo, la guerra interna y la ocupación de la universidad por fuerzas militares entre 1991 y 1999 interrumpieron estos esfuerzos.

En 2001 se disolvió la Comisión Reorganizadora impuesta en La Cantuta, y la institución retomó varios convenios de intercambio con distintas comunidades étnicas amazónicas de manera intensiva, buscando aumentar el número de estudiantes por localidad. Zegarra y Chirinos indican que en 2001 se firmó un Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre La Cantuta y la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y Afluentes (FECONAU), por el cual 19 estudiantes varones y 2 mujeres fueron admitidos a este centro de estudios. De la misma manera, se firmó un acuerdo similar con la Municipalidad Distrital de Imaza Chiriaco, de Bagua Amazonas, por el cual seis estudiantes aguarunas permanecieron en la Universidad entre 2001 y 2005 estudiando Educación Intercultural Bilingüe. También deben mencionarse los convenios firmados con una federación Ashaninka en 2003 y el alcanzado con la Asociación de Ganaderos de Huancané que permitió el ingreso de once estudiantes aimaras en 2004.

A diferencia de San Marcos, según Tejada, en este caso los ingresos eran directos y las plazas en las facultades fueron previamente definidas. Asimismo, en lugar de un examen común, aparentemente se confiaban en los candidatos propuestos por los líderes de las mismas comunidades, lo cual resultó problemático cuando estas recomendaciones no siempre iban de la mano con el rendimiento académico de los seleccionados.

En 2006, a través de un proyecto con INDEPA, La Cantuta abrió plazas específicamente para estudiantes afroperuanos, exonerándolos del examen de ingreso. El proyecto entre INDEPA y La Cantuta surgió por iniciativa de funcionarios de ambas instituciones y también contempló nuevas plazas para estudiantes andinos y amazónicos, sin distinción de procedencia rural o urbana. Según el testimonio de Oswaldo Bilbao de CEDET, aproximadamente 40 jóvenes afroperuanos ingresaron por esta vía. Tal diversidad de alumnos, sin embargo, generó complicaciones a la Universidad para hacer un adecuado seguimiento de su situación académica y social. Para los alumnos, a su vez, la exoneración del examen no sería suficiente para muchos que tenían bajos recursos, y ni INDEPA ni La Cantuta les pudieron ofrecer becas integrales (Tejada 2010).

Hasta la fecha, sin embargo, carecemos de información específica sobre los procesos de adaptación de estos alumnos, sus tasas de graduación y regreso a la comunidad. Tejada ha recogido testimonios más armónicos que las experiencias en San Marcos, pero también menciona la falta de criterios consistentes de selección de los ingresantes bajo esta modalidad, y

la incapacidad de la Universidad para manejar la situación de forma intercultural. Su conclusión tentativa es que muchos de los alumnos en este caso también tuvieron serios problemas de rendimiento académico, además de sobrevivencia económica, y no recibieron asesoramiento suficiente para salir adelante, resultando para muchos en una situación crítica difícil de solucionar.

### **3. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga**

La histórica Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) ha promovido mayores oportunidades para alumnos indígenas a través de diversos programas y políticas.<sup>15</sup> Desde 2006, por ejemplo, ha implementado medidas para favorecer el acceso de estudiantes víctimas de la violencia interna, jóvenes con alguna discapacidad y aquellos provenientes de algún pueblo indígena. Según Reynaga, la UNSCH ofrece 52 vacantes anuales por estas modalidades, una para cada una de las 26 especialidades. Sin embargo, en 2006 postularon solo 27 candidatos e ingresaron solamente cinco, mientras que en 2007 postularon 116 e ingresaron 35. De este grupo, según la autora mencionada, la totalidad eran estudiantes quechuas andinos o colonos de la selva, pero ninguno nativo de la Amazonía (2009:59).

A partir de 2006, la UNSCH toma otro paso al implementar el Proyecto Hatun Ñan: Acción Afirmativa, dirigido a aproximadamente 500 alumnos indígenas en sus dos primeros años de estudio. El proyecto, con auspicio de la Fundación Ford y colaboración de la PUCP, promueve estrategias para facilitar la integración al ambiente universitario de jóvenes procedentes de comunidades indígenas o nativas. Los criterios para seleccionar a los beneficiarios de este programa son la lengua materna, el lugar de origen y la propia voluntad del alumno a identificarse como indígena.

Los servicios que ofrece el Programa Hatun Ñan incluyen actividades académicas y socioculturales. Así, ofrece cursos y talleres destinados a fortalecer las habilidades académicas de los participantes, un centro de cómputo con acceso libre a Internet, y tutorías especializadas para los inscritos. Asimismo, Hatun Ñan incluye un programa de investigación en el que docentes y alumnos analizan su propia realidad, en temas de exclusión social y de rendimiento académico, algo que hace mucha falta en las universidades mencionadas anteriormente. Las actividades del programa también son difundidas activamente entre la comunidad universitaria y local, y se realizan diversas acciones de sensibilización. Las actividades socioculturales, a su vez,

---

<sup>15</sup> Gamarra, Jeffrey, Línea de Base/Diagnóstico del proyecto Hatun Ñan: Acción afirmativa en la UNSCH. Ayacucho, UNSCH, 2007.

busca mejorar la experiencia *identitaria* de los jóvenes participantes por medio de actividades de reafirmación cultural llevadas a cabo desde su planificación por los estudiantes.

En Huamanga, los alumnos del programa cuentan con un plantel de tutores para una amplia variedad de cursos, desde Agronomía y Biología, Ciencias de la Salud, diversas Ingenierías, Antropología, Lengua y Literatura, Estadística y Matemática, Periodismo, y Trabajo Social. Además, en determinados ciclos académicos han ofrecido cursos técnicos de Inglés y Computación. Los alumnos del programa se concentran en carreras de Derecho y Ciencias Contables, seguidas por Ingenierías y por carreras asociadas al mundo rural. Sin embargo, hay un sesgo de género en esta selección, pues las mujeres están más concentradas en Enfermería, Obstetricia, Educación y Trabajo Social (Gamarra 2007:12).

Desde su inicio, Hatun Ñan se asoma como un programa cualitativamente distinto a los de San Marcos y La Cantuta. Primero, el énfasis no está dirigido a abrir el acceso a la Universidad, pues la selección de participantes se hace entre los alumnos que ya ingresaron a ella a través de las modalidades existentes. En San Marcos, si bien se exige un puntaje mínimo para los alumnos del MIAA, es un examen que les hace competir entre pares y de forma distinta al resto de postulantes, mientras que en La Cantuta la selección parece haber sido realizada solo con recomendación de los líderes comunitarios, lo que abrió puertas para alumnos que no necesariamente hubieran ingresado por la vía convencional.

En cambio, Hatun Ñan da mayor atención a la experiencia que viven los estudiantes una vez iniciada su participación en la Universidad, algo que en principio hacía falta en las otras instituciones mencionadas. Gracias a la decisión de acompañar el programa con una línea de investigación, conocemos más sobre los logros y las limitaciones de este programa, y en menor medida también de su contraparte en la Universidad San Antonio de Abad de Cusco, iniciado dos años antes que el de Huamanga (ver abajo).

Aunque en principio este mayor intento de acompañar al alumno en Huamanga representa un avance, los análisis producidos hasta la fecha no dejan de señalar problemas con diversos aspectos del programa. Según lo observado por Gamarra (2007), por ejemplo, los alumnos de Hatun Ñan tienen mayores índices de ruralidad y pobreza que el promedio, más necesidad de trabajar, y un fuerte desarraigo de sus comunidades de origen. También presentan una baja densidad de redes sociales, lo que hace más propenso el aislamiento. Es por ello que demandan

nuevos espacios sociales de relacionamiento que les permitan ampliar sus vínculos o recuperar aquellos que tenían en sus lugares de origen. De este último dato se desprende que los alumnos mantienen el uso de su lengua materna, participan en fiestas tradicionales de sus comunidades y valoran sus costumbres.

En términos académicos, según Gamarra, en Huamanga el rendimiento de los alumnos de Hatun Ñan no ha demostrado variación significativa en comparación con otros estudiantes ajenos al programa. Sus notas tienden a ser mejores en Educación, pero más bajas en las Ingenierías. Las asignaturas más problemáticas para ellos resultan ser Matemáticas, Computación e Inglés, siendo también las más apreciadas por los participantes (2007:31-36).

Por su parte, Zavala y Córdova afirman que tanto el programa en Huamanga como en Cusco han tenido un sesgo hacia el aspecto de la nivelación académica y los logros personales, en desmedro del esfuerzo de generar en los estudiantes inquietudes que los hagan cuestionar su entorno social. La interculturalidad, en este sentido, parece ser más una promesa que una realidad (2010: 42-46). Para Tubino también, pese a las declaraciones de principios que hicieron de este programa una “acción afirmativa transformativa”, en la práctica ha sido una intervención funcional más cercana a una postura *asimilacionista*, que prioriza la integración de los estudiantes excluidos al sistema universitario, mas no la transformación de este (2010:42-46).

Lo que concluyen estos autores es que el programa no llega a cuestionar un entorno y un sistema de educación que sigue siendo tradicional, desigual y discriminatorio. Por el contrario, consideran que enfatiza principalmente la aprobación de los estudiantes ante la mirada del “otro”: la autoridad (el docente) y los otros estudiantes provenientes de contextos urbanos. De esta manera, mientras que algunos de los participantes se refuerzan en su identidad con la comunidad de origen, otros se acomodan a los parámetros establecidos, algo explorado por Alfaro (2008) al analizar los mismos conceptos de ciudadanía e interculturalidad en este entorno.

No obstante las diferencias con San Marcos, los estudiantes en este caso también han puesto en evidencia su capacidad de agencia y no han sido pasivos ante los procesos de desarraigo y contrariedad que enfrentan. Esta capacidad de agencia los lleva en varios momentos a organizarse para tomar las riendas de su aprendizaje académico, y a emplear estrategias de negociación *identitaria*. De esta manera, por ejemplo, dependiendo del contexto y la situación

que los ocupe, utilizan su lengua materna o el castellano, intercambiando y mezclando elementos de la cultura tradicional o dominante según sus necesidades.

El trabajo de Zavala y Córdova nos ayuda a “ver y escuchar” esta realidad utilizando una combinación de fuentes que incluyen entrevistas, análisis de documentos, observación de aulas, acompañamientos de rutinas cotidianas, estudios de caso y grupos focales con los alumnos inscritos en el programa y con los docentes involucrados. El enfoque empleado enfatiza el uso del lenguaje y las desigualdades que este conlleva. En las dos universidades estudiadas, pero con mayor detalle en Huamanga, las autoras señalan diferenciaciones importantes entre “lenguaje legítimo” y hablantes “normales”, distinguiéndose así quienes tendrán más o menos oportunidades para acceder o adquirir otros recursos sociales fuera de la educación. Se evidencian en este entorno los mecanismos de dominación simbólica, motivo por el cual analizan fenómenos como el motoseo, la alternancia de códigos y la escritura académica.

Pese a ser un problema normal de interferencia fonológica, en los casos estudiados a los alumnos motosos se les calificaba como inferiores a los no motosos. Se trata, para las autoras, de un argumento de higiene verbal propio de una ideología racista, por lo que sirve como parámetro para establecer la inferioridad en la jerarquía social existente, de forma falsamente natural, al *racializar* el vínculo entre un rasgo lingüístico y un grupo social correspondiente. Esto lleva a creer que la superación del problema traerá un correlato de éxito en el desarrollo personal, negando otra serie de factores que median la situación en que se encuentran estos estudiantes.

En este escenario, el uso del quechua permite generar vínculos *identitarios* al momento del intercambio lingüístico, y es por ello que, según las autoras, las universidades en tanto inclusivas e interculturales deben asumir iniciativas favorables para su reproducción, no solo en términos técnicos sino de formas que lo impulsen hacia su reproducción el espacio público como también facilitando su presencia en cursos que abarquen distintas temáticas. Esta presencia debe ser vinculante con el castellano, dejando de lado visiones que oponen su uso integral. Los estudiantes se apropian de las herramientas como la escritura académica, haciéndolas parte de la configuración de sus identidades.

El estudio de este caso por parte de Zavala y Córdova también revela problemas más generalizados en las universidades del país, que se agudizan con la creciente diversidad de

alumnos presentes. En las aulas, por ejemplo, parece predominar el culto a la memoria como pilar del aprendizaje. Esto es percibido negativamente por los estudiantes indígenas, quienes se ven constreñidos de utilizar sus experiencias y sentimientos como piezas legítimas en su aprendizaje. Asimismo, los estudiantes confrontan un discurso oficial que prioriza la obediencia y la ausencia de diálogo en el proceso de aprendizaje, mas no la participación y el ejercicio del pensamiento propio. Frente a ello, sin embargo, los alumnos introducen sus propios mecanismos personales de reflexión. Este trabajo también nos invita a imaginar cómo sería la situación en las nuevas universidades en expansión a lo largo del país. ¿Habrá mayor o menor atención a las necesidades y experiencias culturales de los alumnos indígenas?

#### **4. Universidad San Antonio Abad del Cusco**

Al igual que el caso ayacuchano, en la UNSAAC el programa Hatun Ñan encontró un contexto donde ya existían iniciativas para favorecer el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior. Desde la década del noventa, la UNSAAC desarrolló relaciones con organizaciones representativas de etnias amazónicas ubicadas en su radio de influencia (García Fanelli et ál 2007). En 1998, se establece una forma especial de admisión a partir del convenio firmado por cinco años entre la UNSAAC y las siguientes organizaciones: la Central de Comunidades Nativas Machiguenga (CECONAMA), la Federación de Comunidades Nativas Yine Yami (FECONAYY), la Federación Nativa del río Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD) y el Consejo Harakmbut, Yiné y Matsigenka (COHARYIMA). Bajo este esquema quedaba anulada la obligación de obtener calificaciones mínimas de ingreso y se acordaba la necesidad de pasar por un ciclo gratuito de nivelación académica. Por su parte, las organizaciones indígenas se encargaban de presentar a los postulantes y de su sostenimiento en la vida universitaria. En cuanto a los alumnos, ellos debían comprometerse a regresar a sus comunidades tras concluir sus estudios, con el detalle que este servicio debía tener una duración del doble del tiempo invertido en cursar la universidad.

Como sucedió en San Marcos y La Cantuta, al dejar a las organizaciones indígenas libres de elegir a los beneficiarios, en varios casos el rendimiento académico no fue tomado en cuenta, lo que impactó en la calidad de la experiencia universitaria posterior. Según García Fanelli et ál, este mecanismo especial de admisión se limita, además, al atender únicamente la formalidad del trámite de acceso, sin modificar la cultura institucional de manera que pueda reproducir de forma efectiva un compromiso con aquellos grupos que se propone ayudar.



Es en este contexto que en 2004 se estableció el programa Hatun Ñan: Acción Afirmativa en la Universidad San Antonio Abad del Cusco. Como instancia de gestión académica dependiente del Rectorado de la UNSAAC, tenía como objetivo central mejorar el desempeño académico de los estudiantes de origen quechua, aimara y amazónico, por medio de actividades pedagógicas de aprendizaje, formación y difusión. En este caso, los alumnos sí son seleccionados en una etapa posterior al ingreso a la universidad, y los criterios de participación incluyen no solo la lengua materna originaria, sino la procedencia y escolaridad rurales. Como criterios adicionales para la definición del carácter indígena del estudiante, Villasante indica que se tomó en cuenta la tenencia de un apellido indígena, así como tener padres dedicados a la agricultura o ganadería (2007:171-172).

En líneas generales, en Cusco el programa Hatun Ñan ofrece los mismos servicios que en Huamanga, y sus objetivos formales incluyen igualmente el desarrollo de las habilidades y talentos de los participantes y la reafirmación de sus identidades culturales y características étnicas. Sin embargo, el énfasis aquí también parece haber sido en lo primero, y la investigación producida destaca aún más la adaptación de los alumnos a las estructuras y exigencias existentes en la Universidad, mas no un camino hacia la interculturalidad. Asimismo, los estudios sobre el caso de Cusco subrayan el persistente problema de la precariedad económica que padecen estos alumnos, dado que en ninguno de los dos casos se proporcionan becas integrales o apoyo económico directo.

Según García Fanelli et ál, el programa en Cusco inicialmente incorporó a 945 estudiantes, cifra que aumentó a 1223 hacia abril de 2006. Este aumento no solo se dio en la sede central del Cusco, sino también a través de las sedes satélites ubicadas en Quillabamba y Espinar. En relación a la composición étnica de los estudiantes, el trabajo de Marco Villasante, director del Programa Hatun Ñan en Cusco, nos permite conocer las particularidades del caso cusqueño, aprovechando la sistematización que el autor hace de información recogida durante 2004 y 2005 sobre los orígenes y la trayectoria educativa de los participantes (2007). Así, hubo un predominio de alumnos quechuas (65.3%) mientras que el 4.16% se identificó como aimara, el 1.40% como machiguenga y yine, y el 29.14% declaró no identificarse con ningún grupo étnico (2007:172).

Respecto a la selección de carreras, Villasante indica que casi la mitad (46%) opta por Educación —en tres distintas especialidades—, mientras que el 15.5% sigue carreras de Ingeniería, el 11%

de Ciencias Sociales y el 8.2% de Ciencias de la Salud (Enfermería). En cambio, las carreras con mayor demanda y mayor competitividad en el ingreso en la UNSAAC, como son Medicina, Arquitectura e Ingeniería Civil, tienen pocos postulantes exitosos de Hatun Ñan. También revela que poco menos de la mitad de los alumnos trabaja, situación que afecta su desempeño académico y representa un reto para el programa y la Universidad.

Villasante también analiza el rendimiento académico de estos jóvenes a partir de las notas recibidas en sus diversos cursos. Sostiene que el programa parece haber colaborado en el incremento del rendimiento académico promedio en 1.44 puntos con relación a una década atrás, gracias a la concientización de los alumnos con respecto a la responsabilidad que tienen sobre sus estudios, y al trabajo de los tutores que los acompañan. En ambos casos se trata de promedios bajos, pero el 9.68 de los amazónicos los sitúa dentro de los desaprobados. Revisando de forma comparativa los indicadores educativos de quechuas y amazónicos, se observa que el primer grupo tiene un promedio general superior al segundo. El grupo amazónico ostenta la mayor cantidad de abandonos de cursos y dobla al grupo quechua respecto al porcentaje válido de cursos desaprobados. Del mismo modo, el porcentaje válido de cursos aprobados de 80.6% del grupo quechua es cuatro veces mayor al amazónico (2007:176).

Los bajos promedios de notas de estos alumnos reflejan un problema general de los postulantes a las universidades nacionales hoy, muchos de los cuales tienen limitadas habilidades para la vida académica (Castro 2011). Asimismo, Villasante reconoce que los estudiantes indígenas tienen una mayor precariedad económica, y que siguen enfrentado prejuicios y sesgos de parte de sus profesores, quienes no parecen haber sido adecuadamente preparados para participar en Hatun Ñan. En el caso de los alumnos amazónicos, además, en sus primeros semestres no recibieron el asesoramiento debido, pues ingresaron mediante el convenio firmado en 1998 por la UNSAAC con organizaciones representativas indígenas de la región.

Al igual que los casos previamente descritos, en la UNSAAC los estudiantes reportaron problemas en los campos del aprendizaje, la identidad y la subsistencia. La experiencia universitaria significó entrar en contacto con nuevos esquemas de comprensión, contenidos nunca antes vistos así como la visibilización de las carencias preexistentes. En el campo personal, también fueron discriminados por sus costumbres y gustos, lo que los llevó a problematizar su identidad. Asimismo, el medio urbano resultó extraño para muchos, donde los

hábitos de vida les eran ajenos y muchas veces inalcanzables, producto también de su falta de recursos económicos.

Nuevamente, en este caso los retos mencionados inciden en la capacidad de agencia de los estudiantes, que no son beneficiarios pasivos sino protagonistas del programa. Ellos generan estrategias socioculturales de subsistencia que les permiten superar el desarraigo familiar y el entorno aun hostil, y recrean los valores culturales originarios en el marco de actividades colectivas artísticas y de proyección social en favor de sus comunidades originarias. Las redes interfamiliares de sus lugares de origen también son aprovechadas en la conformación de organizaciones estudiantiles que los representen al interior de la vida política universitaria.

Desde otra perspectiva analítica, Alfaro aprovecha su participación en un curso sobre ciudadanía y liderazgo intercultural desarrollado en la UNSAAC entre 2005 y 2006 para analizar la construcción de la diferencia cultural en este contexto, y también las relaciones de poder (2007). Como también resaltan Zavala y Córdova, este autor sostiene que las identidades étnicas son construcciones sociales que se transforman siguiendo muchas veces las estrategias de los sujetos. No son dadas y estáticas, sino que se van reconfigurando a partir de cómo los alumnos se sitúan frente a otros grupos, a menudo con poder sobre ellos, y las definiciones que estos tiene de ellas.

Si bien Zavala y Córdova destacaron las formas de subsistencia de la identidad indígena a través del uso del lenguaje en el ámbito académico, Alfaro recalca que la categoría “indígena” en sí no está tan arraigada en el ámbito cotidiano, siendo más importantes la procedencia regional, provincial, distrital o comunal como marcadores distintivos entre los estudiantes (2007:115). Esta realidad representa un reto importante no solo en Cusco, sino para todos los programas y políticas de acción afirmativa, cuyos objetivos se trazan en función de poblaciones todavía descritas de manera unilateral —amazónicas, indígenas o afrodescendientes, según el caso—.

## **VI. Conclusiones y agenda pendiente**

En el Perú de hoy la demanda de educación superior entre jóvenes de todas las clases sociales y grupos étnicos es enorme, y la expansión acelerada de nuevas universidades e institutos son claro reflejo de esta situación. Sin embargo, los jóvenes de grupos históricamente excluidos aún encuentran muchas barreras para adquirir una educación superior de calidad que les permita desarrollarse profesionalmente y ser líderes y ejemplos para sus grupos de origen. ¿Cómo

superar estas barreras? ¿Qué debe hacer el Estado, y qué pueden hacer las mismas instituciones educativas? ¿Qué podemos aprender de las experiencias aquí resumidas, y qué nos falta conocer a través de una futura agenda de investigación?

En primer lugar, los jóvenes provenientes de grupos étnicos minoritarios han sido prácticamente invisibles para el Estado peruano, y sus necesidades no han sido tomadas en cuenta en la mayoría de políticas públicas. En educación, los principales esfuerzos están focalizados en la educación bilingüe intercultural a nivel básico y en zonas rurales, la misma que, según otros autores en este volumen, es fundamental pero todavía no ha logrado extenderse lo suficiente ni cumplir los objetivos trazados. No existen iniciativas parecidas a nivel de la educación superior, ni para jóvenes indígenas residentes en zonas urbanas. Por su parte, los afrodescendientes son prácticamente invisibles en las políticas educativas nacionales.

Este poco interés del Estado se refleja también en la falta de información sistemática disponible sobre el sistema de educación superior y los jóvenes que la conforman. Es lamentable que ni el INEI ni la Asamblea Nacional de Rectores recompilen data adecuada sobre la composición étnica y cultural de los docentes, alumnos y egresados de entidades de educación superior. Las mismas universidades con mayor diversidad de alumnos no mantienen este tipo de información, y tampoco hacen un seguimiento adecuado de sus egresados y su desarrollo profesional posterior. Todo lo anterior lleva a que no sepamos con certeza cuántos jóvenes indígenas, nativos o afrodescendientes están en condiciones de cursar estudios superiores, ni cuántos están realizando tales estudios, en qué instituciones y en qué carreras. Tampoco conocemos cuántos egresan anualmente y qué porcentaje se incorpora al mercado laboral. Sin este tipo de información es muy difícil diseñar e implementar programas de acción afirmativa efectivos, y evaluar con rigor los que actualmente existen.

En cuanto a la acción afirmativa, las únicas medidas significativas del Estado hasta ahora son las políticas de admisión preferencial en algunas universidades públicas para ciertos grupos de alumnos. Estos incluyen cuotas de ingreso, exoneración de exámenes de admisión, o la aplicación de criterios de selección distintos a alumnos de admisión general. Como hemos visto, tales políticas han sido bastante insuficientes para lograr los objetivos trazados.

Por un lado, como señalan otros investigadores citados aquí, las políticas de admisión preferencial fracasan cuando no están acompañadas por mecanismos de identificación y

selección de jóvenes con las habilidades mínimas necesarias para realizar estudios superiores con éxito. Dejar la selección exclusivamente a líderes comunitarios, o eliminar por completo las exigencias básicas de admisión, no ayuda a avanzar en los objetivos planteados, sino exacerba la frustración de quienes no logran culminar sus estudios. Mejorar la calidad y pertinencia de la educación básica y secundaria, eliminando prácticas discriminatorias a lo largo del sistema educativo, es una tarea urgente para el Estado y para los mismos educadores. Mientras tanto, las universidades y los institutos superiores deben insistir en admitir jóvenes con el talento y el potencial necesarios, y apoyarlos para dar el salto hacia niveles superiores.

Por el otro lado, para que el “mito de la Universidad” se convierta en realidad para los jóvenes de minorías étnicas, no basta con tener mecanismos de admisión preferencial en las universidades tradicionales. También es fundamental que las mismas instituciones se preparen y se adapten a estos alumnos, buscando una verdadera interculturalidad. Sus docentes y personal administrativo deben aprender a conocer y respetar las diversas lenguas y tradiciones de estos jóvenes, y erradicar sus prejuicios y prácticas discriminatorias. Las unidades de apoyo al estudiante deben identificar adecuadamente las necesidades académicas y personales de estos alumnos, y darles el seguimiento adecuado. Los contenidos de los cursos y las carreras pertinentes también necesitan recoger y difundir los aportes de las comunidades de origen de estos alumnos, para que no persistan como invisibles a ojos de la academia. Entre los alumnos también se requiere trabajar la tolerancia y abrir espacios de intercambio cultural y aprendizaje mutuo. En otras palabras, no se trata de un proceso unilateral donde los alumnos se acomodan a las normas y prácticas dominantes, sino un proceso dinámico en el cual las instituciones también se adaptan a ellos. Por cierto, el factor económico también es crucial para la educación de estos jóvenes. Los alumnos de grupos étnicos minoritarios en el Perú tienden a venir de hogares de bajos ingresos, y es fundamental tener sistemas de becas y ayuda financiera para poder sostenerlos durante su periodo de estudios.

Ninguno de los programas de acción afirmativa identificados para este trabajo tiene desarrollado este perfil. Asimismo, ninguno ha demostrado resultados significativos en términos de graduar un número importante de profesionales indígenas, nativos o afrodescendientes, que se identifican como tales y tienen vocación de devolver lo aprendido a su comunidad o ejercer liderazgo social. De los cuatro casos emblemáticos mencionados en la literatura, San Marcos y La Cantuta son vistos como deficientes, mientras que Huamanga y Cusco —bajo los programas de Hatun Ñan— son más esperanzadores. Sin embargo, los analistas también sostienen que

ninguno ha logrado cambiar de manera significativa su propio entorno institucional, erradicar las prácticas discriminatorias en el aula, o reducir las presiones para la asimilación a patrones culturales dominantes. En el caso de Hatun Ñan concluyen que hay una tensión constante entre los objetivos de rendimiento académico que el alumno requiere para avanzar en la carrera, y las actividades orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural propia, en desmedro de lo segundo. Ninguno de los casos mencionados, además, ofrece el apoyo económico que la mayoría de estos jóvenes necesita para dedicarse plenamente a sus estudios.

Más allá de los casos emblemáticos, cabe recordar que la mayoría de estudiantes matriculados en educación superior hoy, incluyendo aquellos provenientes de hogares indígenas, nativos o afrodescendientes, estudian en las más recientes y masivas instituciones privadas, o también las nuevas universidades públicas que han florecido desde los años noventa. Hasta ahora no encontramos estudios sobre estas entidades que tomen en cuenta la composición social ni la experiencia educativa de sus alumnos. Cualquier agenda de investigación debe incluir a estos casos.

En resumen, una agenda de investigación futura sobre desigualdad y discriminación en la educación superior peruana debe incluir un mayor y mejor levantamiento de estadística básica, tanto sobre las instituciones como acerca de los alumnos que estudian en ellas. También debe incluir estudios cualitativos e interdisciplinarios que nos ayuden a comprender esta compleja realidad. Los trabajos citados sobre Hatun Ñan son ejemplares en este sentido, incluyendo autores provenientes de la Sociología, Filosofía, Lingüística y Educación, entre otros.

Otro tema fundamental para la agenda son los mecanismos de financiamiento para una educación superior de calidad e inclusiva. ¿Qué formas de ayuda económica son viables para que los jóvenes de bajos ingresos y grupos étnicos minoritarios permanecen en la ES y terminen sus carreras? ¿Cuál ha sido y debe ser el rol del Estado, y qué papel pueden cumplir las diversas agencias de cooperación interesadas en estos temas? Asimismo, ¿qué influencia ha ejercido la cooperación internacional sobre la orientación y/o la sostenibilidad de estas iniciativas?

Finalmente, consideramos fundamental que la agenda de investigación preste mayor atención a los mismos jóvenes, no solo como beneficiarios u objetos de estudio, sino como protagonistas de su propio proceso educativo. ¿Cuáles son las aspiraciones, demandas y formas de preparación de estos jóvenes cuando están en la educación secundaria? ¿Cómo eligen sus

carreras y centros de estudio? ¿Qué influencia ejercen los líderes de sus comunidades de origen, o los movimientos y organizaciones étnicas, sobre los jóvenes de esta edad? ¿Y cómo influyen los procesos de reclutamiento de las mismas universidades e institutos?

Es especialmente importante comprender la realidad de los jóvenes urbanos provenientes de hogares de rasgos indígenas, siendo los más preparados para ingresar a la educación superior convencional, pero también quienes más tienden a dejar de lado una identidad étnica originaria, en favor de identidades más complejas y fluidas. También es urgente visibilizar la experiencia educativa de los jóvenes afrodescendientes, y los factores que influyen en sus decisiones educativas. Y si bien la brecha entre hombres y mujeres está prácticamente cerrada en cuanto al acceso a la educación superior, persisten otras diferencias de género que requieren ser documentadas y corregidas.

## VII. Bibliografía

Alfaro, Santiago. “Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile”. En: *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Ansión, Juan y Tubino, Fidel (eds.) - Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Alfaro, Santiago. “Diferencia para la igualdad: Repensando la ciudadanía y la interculturalidad en el Perú”. En: *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Ed. Santiago Alfaro [et ál] - Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.

Ames, Patricia. *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, 2006.

Ames, Patricia et ál. “Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, 2008.

Ansión, Juan. “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”. En: *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Ansión, Juan y Tubino, Fidel (eds.) - Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Ansi3n, Juan. "Educaci3n superior e interculturalidad en el Per3. Apuntes preliminares". En: *Nuestras universidades y la educaci3n intercultural: Mem3rias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educaci3n Intercultural 2009*. Ed. Manuel Silva 3guila. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2009.

Arregui, Patricia. *Din3mica de la transformaci3n del sistema educativo en el Per3*. *Notas para el debate*, 12: 53-98, Oct. 1994. Tambi3n publicado en: *Ciencia Econ3mica*, 33: 47-99, 1994.

Arregui, Patricia. *La situaci3n de las universidades peruanas*. *Notas para el debate*, 12: 9-38, Oct. 1994.

Astete, Dante. "El programa Hatun Ñan y la educaci3n universitaria en el Per3". En: *Caminos para la inclusi3n en la educaci3n superior en el Per3*. Ed. Pamela D3az-Romero. Lima: Fundaci3n Equitas, 2006.

Bello, Manuel. "Necesitamos un proyecto educativo nacional transformador". En: *Caminos para la inclusi3n en la educaci3n superior en el Per3*. Ed. Pamela D3az-Romero. Lima: Fundaci3n Equitas, 2006.

Beltr3n, Arlette et 3l. *Hacia un programa de cr3dito de largo plazo para la educaci3n superior en el Per3*. *Apuntes de Estudio 71*. Lima: CIUP, 2008.

Beltr3n, Arlette y Karlos La Serna. *¿Qu3 explica la evoluci3n del rendimiento acad3mico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pac3fico*. Beltr3n, Arlette y La Serna, Karlos. Lima: CIUP, 2009.

Benavides, Mart3n. *Movilidad educativa intergeneracional y educaci3n superior, ponencia in3dita*. GRADE, octubre 2011.

Benavides, Mart3n et 3l. *An3lisis de programas, procesos y resultados educativos en el Per3: contribuciones emp3ricas para el debate*. Lima: GRADE, 2008.

Benavides, Mart3n. "Educaci3n y estructura social en el Per3: un estudio acerca del acceso a la educaci3n superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos".



En: *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE, 2004. p. 125-146.

Benavides, Martín et ál. “Pobreza, discriminación social e identidad: El caso de la población afrodescendiente en el Perú”. En: *Más allá de los promedios: Afrodescendientes en América Latina*. Lima: GRADE, 2006.

Burga, Manuel. *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2008.

Burga, Manuel. “Solos en Lima”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Burga, Manuel. “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en UNMSM, 1999-2005”. En: *Experiencias de inclusión en el medio universitario: ISEES-Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile, Fundación Equitas, 2008.

Castro, Juan Francisco, Gustavo Yamada y Roberto Asmat. *Diferencias étnicas y de sexo en el progreso educativo en Perú: ¿para quién y cuándo son los riesgos mayores?* Lima: CIUP.2011.

Castro, Juan Francisco y Yamada, Gustavo. *Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú*. Lima: CIUP, 2011.

Chinchayan, Pilar. “Educación ciudadana intercultural como práctica pedagógica”. En: *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Ed. Santiago Alfaro [et ál]. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.

Chirinos, Andrés et ál. “Educación indígena en el Perú”. En: [http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion\\_indigena\\_peru.pdf](http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf)

Cori, Wilfredo. “El gobierno universitario y la promoción de equidad e inclusión”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Cuenca, Ricardo y Ricardo Niño. *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. Lima, IEP, 2011. (Documento de trabajo, 160. Serie Educación, 1).

Díaz-Romero, Pamela. *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Didou Aupetit, Audrey. “Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debate en ciernes y estrategias emergentes”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Drzewieniecki, Joanna. “Peruvian youth and racism: The category of "race" remains strong”, ponencia preparada para la Reunión 2004 de LASA - Latin American Studies Association, Las Vegas, mimeo. 2004.

Espinoza de Rivero, Óscar. “Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú”. En: *Fundación Equitas, Foro ISEES, Nr. 1*, 2007.

Gamarra, Jeffrey. *Línea de Base/Diagnóstico del proyecto Hatun Ñan: Acción afirmativa en la UNSCH*. Ayacucho, UNSCH, 2007.

Gamarra, Jeffrey. *Generación, Memoria y Exclusión: la construcción de representaciones sobre los estudiantes de la Universidad de Huamanga (Ayacucho, 1959-2006)*. Huamanga: UNSCH, 2010.

García de Fanelli, Ana María. “Condicionamientos y estrategias de los gobiernos universitarios en la implementación de políticas de acción afirmativa”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

García de Fanelli, Ana María et ál. *Reduciendo la brecha de oportunidades para los estudiantes universitarios de origen indígena: evaluación de Pathways to Higher Education en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. Buenos Aires: CEDES, 2007. Gonzales, Antonio. “Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria: Perú 1960-1990”. En: *Notas para el debate*, 8: 37-74, abr. 1993.

GRADE. *Educación superior en el Perú. Datos para el análisis. Documento de Trabajo N°9*. Lima: GRADE, 1990.

INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática), Perú: II Censo Nacional Universitario, Principales Resultados, 2010. [http://www.coneau.gob.pe/noticias/ii-censo/Exposicion\\_Jefe\\_INEI.pdf](http://www.coneau.gob.pe/noticias/ii-censo/Exposicion_Jefe_INEI.pdf)

León, Ramón. *El país de los extraños. Una encuesta sobre actitudes raciales en universitarios de Lima Metropolitana*. Lima: Fondo Editorial Universidad Ricardo Palma. 1998.

López Soria, José Ignacio. “Universidad y reconciliación con la diversidad cultural”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Lynch, Nicolás, *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo aniversario de los años setenta*. Lima: El zorro de abajo, 1990.

Mato, Daniel. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC - UNESCO, 2008.

Monroe, Javier. “Interculturalidad y formación superior: la subjetividad indígena en la modernidad reciente”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Neciosup, Fernando Luis. “La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana”. En: López Segrera, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

Oboler, Suzanne. *El mundo es racista y ajeno. Orgullo y prejuicio en la sociedad limeña contemporánea*. Documento de Trabajo 74. Lima: IEP.2001.

Peralta, Hipólito. “Experiencias de inclusión de estudiantes quechuas, aimaras y amazónicos en la universidad peruana”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Reynaga, Gurmecinda. “Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”. En: *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Santiago de Chile: Fundación Equitas, 2009.

Rodríguez, José. *Gasto público en educación y distribución del ingreso en el Perú*. Lima: GRADE; CIES, 1992.

Sandoval, Pablo. *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: IEP, 2004.

Sandoval, Pablo. “Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)”. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/sin%20usar/JOV%2001%20CRISIS%20POL%20CDTICA/san>.

Santos, Martín, “La “cuestión racial: un ajuste de cuentas en tiempos de globalización y postmodernidad”. En: *Debates en Sociología*, N.27. Lima: PUCP, 2002.

Philippe C. Schmitter y Terry Lynn Karl. *Qué es... y qué no es la democracia*. UNAM: México, 1996.

Segato, Rita. “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales”. En: *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. En: Anión, Juan y Tubino, Fidel (eds.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Tejada, Luis. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2005.

Tejada, Luis. “Los estudiantes indígenas amazónicos, la universidad y el desarrollo nacional (el caso de la UNMSM)”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Tejada, Luis. *¿Llegaron los chaimantas?: Avatares de la incorporación de jóvenes andinos, amazónicos y afrodescendientes en el sistema universitarios peruano: Los casos de la UNMSM y La Cantuta*. CIUP, Informe de investigación inédito, 2010.

Tubino, Fidel. “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En: *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Ansión, Juan y Tubino, Fidel (eds.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Tubino, Fidel. “El interculturalismo frente a los desafíos del pluralismo jurídico”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Uccelli, Francesca. “Temas y dilemas de la exclusión en la educación superior”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Valdivia, Néstor et ál. “Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente”. En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE, 2007.

Villasante, Marco. “La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC”. En: *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Ansión, Juan y Tubino, Fidel (eds.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Villasante, Marco. “La inequidad e inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Williamson, Guillermo. “En un mundo globalizado e intercultural: la acción afirmativa en la educación superior”. En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Yamada, Gustavo. "Rendimientos de la educación superior en el mercado laboral. El caso de Perú". En: *El Trimestre Económico*, Fondo de Cultura Económica, vol. 0 (302), pág. 485-511, abril-jun. 2009.

Yamada, Gustavo. "Retornos laborales a la educación superior: A veces sí, a veces no". En: Rodríguez González, José Santos, *Segunda conferencia de economía laboral. Tendencias del empleo, capital humano, informalidad y rotación laboral*. Lima: Ministerio del Trabajo, 2008.

Yamada, Gustavo. *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?*  
Yamada, Gustavo. Lima: CIUP, 2006.

Yamada, Gustavo y Juan F. Castro, "Educational attainment, growth and poverty reduction within the MDG framework: simulations and costing for the Peruvian Case". En: *Journal of Economic Policy Reform, Taylor and Francisco journals*, vol.12 (1), pág. 57-73, 2009.

Zapata, Antonio. "La interculturalidad en la educación superior peruana durante el siglo XX". En: *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Ed. Pamela Díaz-Romero. Lima: Fundación Equitas, 2006.

Zavala, Virginia et ál. *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2010.