



Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales
ISSN: 0254-9212
anthropo@pucp.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Espinosa, Oscar
La educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos
Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales, vol.
XXXV, núm. 39, 2017, Julio-Diciembre 2018, pp. 99-122
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88654184005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos

Oscar Espinosa

Pontificia Universidad Católica del Perú
oespinosa@pucp.edu.pe

RESUMEN

En las últimas décadas, el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, así como la creación de universidades interculturales, han sido objeto de interés y de debate en América Latina. En el presente artículo se revisan los distintos tipos de ofertas y de experiencias de educación superior para indígenas amazónicos en el Perú implementados en los últimos años, y se busca realizar un balance sobre los logros alcanzados y las posibilidades reales de oferta de una educación superior intercultural. El presente trabajo es fruto del análisis y estudio continuo, hechos durante la última década, sobre distintas experiencias implementadas en el Perú, especialmente aquellas orientadas a la juventud indígena amazónica. El artículo discute, en primer lugar, el caso de los programas de formación de maestros bilingües. Este tipo de programas es el que tiene una mayor trayectoria como oferta de educación superior explícitamente orientada a la población indígena. En segundo lugar, se presentan algunos programas de acción afirmativa implementados por las universidades o por el Estado, ya sea a través de sistemas de cuotas de admisión o de becas especiales. Finalmente, se aborda el caso de las universidades interculturales, que son las de más reciente creación, y se discuten sus posibilidades reales como espacios de formación intercultural, así como sus posibilidades de sobrevivencia en el futuro cercano.

Palabras clave: educación superior, indígenas, Amazonía, acción afirmativa, universidades interculturales, educación intercultural, Perú.



Higher Education for Indigenous Peoples of the Peruvian Amazon Region: Balance and Challenges

ABSTRACT

In the last decades, an important discussion has been developed in Latin America about the access of indigenous students to higher-education institutions and about the creation of intercultural universities. This article specifically revises the different types of experiences of higher-education offered to the indigenous youth of the Peruvian Amazon region, and it builds on information gathered throughout the last decade of following and studying these experiences. The article begins with a discussion of the programs for bilingual teachers, which has been the prioritized form of access to higher education offered to the indigenous peoples. Then it analyzes different cases of affirmative action programs promoted by the Peruvian State and Peruvian universities, such as quotas and special scholarship programs. Finally, it presents the case of the intercultural universities, most of which have been created only a few years ago, and it discusses their real possibilities of becoming an alternative form of engaging with intercultural education.

Keywords: Higher Education, Indigenous Peoples, Amazonia, Affirmative Action, Intercultural Universities, Indigenous Universities, Intercultural Education, Peru.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace pocos años, la mayoría de jóvenes indígenas en la Amazonía peruana que quería acceder a la educación superior tenía solamente dos alternativas: o estudiar en un instituto superior pedagógico para convertirse en maestro bilingüe o estudiar una carrera técnica en un instituto técnico superior. Los jóvenes que lograban ingresar a las universidades eran muy pocos, en su gran mayoría varones, y a pesar de contar con mucho apoyo de sus familias y organizaciones, pocas veces lograban concluir sus estudios. Esta situación ha comenzado a cambiar en la última década, en que un número creciente de jóvenes indígenas —tanto varones como mujeres— ha comenzado a acceder de manera más amplia y fluida a las universidades (Espinosa, 2008). Asimismo, durante la última década, también ha crecido de manera significativa el número de universidades en el Perú que ofrecen programas especiales de acceso o de enseñanza para la población indígena amazónica. La mayoría de estos programas son ofrecidos por las universidades públicas, pero, además, el Estado peruano ha creado también cuatro universidades interculturales especialmente orientadas a atender a este sector de la población.

Este proceso peruano no es ajeno a lo que ha venido ocurriendo en otras partes de América Latina, lo cual ha generado interesantes discusiones sobre lo que significa la educación superior indígena y sobre las universidades indígenas o interculturales, como por ejemplo, los debates promovidos por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco o por la Fundación Equitas a través de su revista *ISEES*, entre otras reflexiones publicadas como parte de una creciente literatura al respecto (Cuji, 2011; Didou, 2014; Mahecha, 2011; Mato, 2008, 2009 y 2012; Moreno, 2011; Wind, 2011, etc.). Sin embargo, con el tiempo también se han comenzado a evidenciar las limitaciones de muchas de estas propuestas y las dificultades para lograr una educación superior realmente «intercultural», que permita un

diálogo más enriquecedor entre las ciencias modernas y los propios saberes y tradiciones indígenas¹.

A continuación, se revisarán los distintos tipos de ofertas y de experiencias de educación superior para indígenas amazónicos en el Perú implementados en los últimos años. En primer lugar, se discutirá el caso de los programas de formación de maestros bilingües. Este tipo de programas es el que tiene una mayor trayectoria como oferta de educación superior explícitamente orientada a la población indígena. En segundo lugar, se presentarán algunos programas de acción afirmativa implementados por las universidades o por el Estado, ya sea a través de sistemas de cuotas de admisión o de becas especiales. Finalmente, se abordará el caso de las universidades interculturales, que son las de más reciente creación, y se discutirán sus posibilidades reales como espacios de formación intercultural, así como sus posibilidades de sobrevivencia en el futuro cercano.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES

El primer programa de formación de maestros bilingües comenzó en el año 1952, organizado y dirigido por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). El ILV, una organización creada inicialmente para la traducción de la Biblia y su difusión en todos los idiomas del mundo, había firmado un convenio con el Estado peruano en 1945 para hacerse cargo de la educación de los niños indígenas de la región amazónica. Antes de esta fecha, los pocos niños indígenas que tuvieron la posibilidad de acceder a la educación formal lo habían hecho gracias a iniciativas de la Iglesia católica o la Iglesia adventista. Sin embargo, las misiones católicas o adventistas llegaban a un número muy limitado de familias. Por ello, cuando el ILV solicita al Estado peruano permiso para poder realizar su trabajo religioso, las autoridades peruanas ponen como condición que se encarguen de la educación escolar de los niños indígenas.

Entre 1945 y 1952, los misioneros y lingüistas del ILV asumen directamente la labor educativa. Pero como la enseñanza no era la misión principal del ILV, deciden crear un programa de formación de maestros indígenas para que asuman directamente las tareas pedagógicas, de tal manera que el personal del ILV pudiera concentrarse en su misión principal. Así, en 1952 el ILV, en coordinación con

¹ La discusión sobre cómo entender la «interculturalidad», así como sobre las formas en que se podría establecer un diálogo de saberes en el contexto universitario, merecerían una discusión más profunda y larga que excede los límites del presente trabajo.

el Ministerio de Educación, implementó el primer curso de capacitación de profesores bilingües en su local de Yarinacocha (cerca de la ciudad de Pucallpa). Este programa funcionaba durante los veranos, de tal manera que jóvenes indígenas que todavía estaban estudiando en el colegio podían capacitarse para ir enseñando a niños y jóvenes de grados inferiores.

Un año después, en 1953, la primera promoción de veinte maestros indígenas formados en este programa comenzó a enseñar en las escuelas. Cinco años después, el número de profesores indígenas formados por el ILV que estaban enseñando era de 69. En 1963, el programa tenía matriculados a 115 jóvenes indígenas preparándose para ser maestros (Shell, 1979).

En 1965, el ILV comenzó a admitir a mujeres, pero con dos limitaciones: en primer lugar, no podían participar propiamente en el programa de formación de maestros, pero, además, tenían que estar casadas con un profesor o estudiante que quisiera convertirse en uno. El programa para mujeres consistía en cursos para desarrollar las supuestas habilidades que toda mujer debería tener: coser, cocinar, criar a los niños, cuidado de la salud e higiene, etc. La admisión de mujeres para convertirse en maestras ocurrirá mucho después (Shell, 1979).

En 1983, el programa del ILV pasó a convertirse en instituto pedagógico con el nombre de Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPB), que más adelante añadió a su nombre el adjetivo de «público» (Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinacocha - ISPPBY). Una vez convertido en ISPPBY, el programa pasó a ser propiamente un instituto de enseñanza de nivel superior. Desde entonces, los jóvenes indígenas que querían convertirse en profesores comenzaron a estudiar un programa de cinco años continuos, organizado en cursos semestrales. Sin embargo, el programa de verano no desapareció, sino que siguió ofreciendo cursos para las personas que ya estaban trabajando como maestros en las escuelas, pero que todavía no habían concluido su formación académica.

A partir de la década de 1970, el ILV perdió el monopolio para la formación de maestros bilingües. Las críticas a este programa provenían de distintas fuentes. Por un lado, la Iglesia católica no simpatizaba con un programa que, además de formar maestros, buscaba convertir a sus estudiantes en pastores evangélicos. Por otra parte, sectores más progresistas veían al ILV como un vehículo de propaganda estadounidense: incluso llegó a acusarse a varios de los funcionarios del ILV de ser agentes de la CIA (Central Intelligence Agency) de los Estados Unidos (Hart, 1973; Morin, 1973; Cano et al., 1981; Stoll, 1984 y 1985). Finalmente, para muchos indígenas, el ILV era visto, principalmente, como una institución

que atentaba contra valores tradicionales. Por ello, fueron apareciendo otros programas alternativos para la formación de maestros bilingües.

Estos programas fueron desarrollados por iniciativas provenientes de las organizaciones indígenas, con apoyo de organizaciones de la cooperación internacional, de la Iglesia católica, o de ambas en coordinación. Así, por ejemplo, organizaciones indígenas como el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH) empezó un proyecto a comienzos de los años setenta. Otro de los primeros, y más exitosos programas ha sido el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (Pebian), creado en 1975 por la organización indígena del río Napo (Orkiwan) con el apoyo de los misioneros franciscanos canadienses². Posteriormente, el programa quedó a cargo exclusivamente de los maestros indígenas de esta zona. El Pebian también fue el primer programa que introdujo por primera vez el concepto de «interculturalidad», además de la idea del bilingüismo (Ashanga et al., 1990; Luna, 2012).

Por la Iglesia católica, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, institución que depende de los obispos católicos de la Amazonía peruana, implementó un Programa Bicultural-Bilingüe para las comunidades asháninka del río Tambo entre 1983 y 1987, pero tuvo que abandonarlo al ser expulsado por Sendero Luminoso (Heise, 1990). Otra iniciativa de la Iglesia católica fue el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario, en el Vicariato de Puerto Maldonado, en el año 1983, promovido por los misioneros dominicos para formar maestros bilingües que pudieran trabajar en las escuelas de su red educativa llamada RESSOP (Red Escolar del Suroriente Peruano), que ya funcionaba desde el año 1971 (Rummenhoeller y Lazarte, 1990). Posteriormente, este instituto de la Iglesia católica se convirtió en un instituto pedagógico público.

En el año 1985, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de Iquitos también abrió la especialidad de educación bilingüe en su Facultad de Educación. Y en 1988, el programa de educación que tenía Aidesep desde sus inicios se reorganizó y se creó Formabiap, que es el programa de formación de docentes indígenas vigente más antiguo en el país (Trapnell, 1990; Chirinos y Zegarra, 2004; Trapnell y Neyra, 2004). Junto con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPBY o ISPPBY), han sido los dos programas que han formado a la mayor parte de profesores bilingües que actualmente están activos

² La Organización Kichwa Wangurina-Orkiwan fue creada, propiamente, en 1978, después de estar ya funcionando el Pebian; sin embargo, el proyecto fue desde el inicio un proyecto en conjunto entre los líderes indígenas y los misioneros.

en la docencia. Por ello, a continuación vamos a verlos con más detenimiento. Más recientemente, en el año 1998, la Federación de Comunidades Nativas de Madre de Dios (Fenamad) creó también su programa de educación bilingüe llamado EBIMAD, en coordinación con el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario (Chirinos y Zegarra, 2004).

EL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO BILINGÜE DE YARINACOCHA - ISPPBY

En 1983, como hemos visto, el programa de formación de maestros bilingües del ILV pasó a convertirse en una institución formal de educación superior al convertirse en el Centro de Formación Profesional de Docentes Bilingües, ocupando las mismas instalaciones que antes utilizaba el ILV en Yarinacocha. Este centro, a su vez, cambió de nombre en el año 1989 para pasar a llamarse Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, cambiando luego a Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, y finalmente a Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha, antes de su desaparición definitiva en el año 2011.

En estas décadas de funcionamiento, el ISPPBY ha sido una de las pocas instituciones de educación superior a la que los y las jóvenes indígenas podían tener acceso de manera fácil. Pero, además, también ha sido uno de los pocos espacios educativos en el país en que los indígenas y sus organizaciones podían tener capacidad de influencia y de decisión. Desde el año 1989, por ejemplo, la dirección del ISPPBY estuvo en manos de profesores indígenas, aunque han contado también en su plana docente con profesores mestizos.

Es importante mencionar también que, en 1989, después de muchos años de presión y demandas de las organizaciones indígenas y de expertos en educación y lingüística, el Estado peruano creó la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) en el Ministerio de Educación. Sin embargo, desde entonces esta oficina —encargada principalmente de los procesos de educación básica regular y no de la educación superior indígena— ha sufrido las consecuencias de las pésimas políticas públicas para los pueblos indígenas por parte del Estado peruano. Así, en el año 1992 esta oficina fue cerrada por el presidente Fujimori, para luego volverla a abrir unos años después ante la presión internacional. Y nuevamente, durante el gobierno del presidente García, volvió a perder su autonomía al subordinarse a la Dirección General de Educación Rural. Es recién en los últimos años que comienza a tener una cierta estabilidad, aunque sigue asociada con la educación rural, de tal manera que, además, ignoran las demandas de educación intercultural

o bilingüe, tanto básica como superior, de la población indígena amazónica que vive en las ciudades.

La creación de la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIA) —con la cual comparte lo que fue el antiguo terreno que tenía el ILV en Yarinacocha— significó un golpe muy duro al ISPPBY, ya que comenzó a ofrecer también la carrera de Educación Bilingüe. En este contexto no solamente resultaba dispareja la competencia entre ambas instituciones —siendo una un instituto superior y la otra una universidad— sino que además resultaba absurdo en términos logísticos y económicos.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA (FORMABIAP)

Formabiap es, en la actualidad, el programa de formación de maestros bilingües más antiguo, y podríamos añadir, más exitoso en la historia de la Amazonía peruana, sobre todo por la calidad de la formación brindada y por su enfoque intercultural, aunque también ha enfrentado diversas dificultades, como veremos más adelante.

Formabiap fue creado en 1988 como una iniciativa de la Asociación Interecnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), la principal organización indígena amazónica de nivel nacional en el país. Hasta hace poco, Aidesep tenía una mayor presencia en el programa, pero hace unos años decidió darle mayor autonomía, aunque sigue apoyándolo y manteniendo un vínculo de tipo moral.

Uno de los logros más importantes de Formabiap ha sido su metodología pedagógica. Para Formabiap, los futuros maestros y maestras indígenas deberían aprender no solo en las aulas —como las de su bello local en Zúngaro Cocha, cerca de la ciudad de Iquitos— sino, sobre todo, de las generaciones mayores de indígenas en las propias comunidades. Por ello, como parte de su entrenamiento, los estudiantes de Formabiap pasan temporadas largas en las comunidades aprendiendo de los más viejos. Para ello, organizan «proyectos de investigación» que consisten en averiguar sobre determinado tema o práctica social. Una vez que aprenden de los «abuelos», articulan estos conocimientos con los aprendidos en las clases. Este aspecto de su formación es fundamental, ya que muchas veces los jóvenes indígenas, sobre todo en la actualidad, han asistido a la escuela o al colegio lejos de sus comunidades, dedicando mucho tiempo a aprender cosas de profesores que no conocen su idioma, sus costumbres y tradiciones.

Pero Formabiap también ha enfrentado diversas dificultades a lo largo del tiempo. Una de las principales es el financiamiento de su programa, ya que la

metodología empleada no puede ser masiva, es decir, solamente puede trabajarse con grupos pequeños de jóvenes. Además, no podemos olvidar que no todas las sociedades indígenas son iguales, y para trabajar a fondo con la lengua y la cultura de un pueblo en particular, hay que agrupar a los estudiantes que provienen de ese mismo pueblo.

Otro tipo de problemas aparece a partir del alto costo y las dificultades de Formabiap para hacer seguimiento y acompañar las experiencias de los maestros recién egresados de su programa. El panorama que encuentran estos jóvenes al terminar su formación y comenzar a trabajar como maestros es muy duro. La presión de la sociedad mestiza, la experiencia del racismo y la discriminación, los problemas propios de la carrera magisterial y la ausencia de políticas lingüísticas en el Perú hacen que muchos profesores duden del proyecto intercultural bilingüe y algunos de ellos terminen abandonándolo y convirtiéndose en profesores «tradicionales». Una investigación realizada por Marianella Zúñiga (2008) mostraba cómo los maestros bilingües necesitan contar con una convicción y un compromiso personal muy fuertes. En términos generales, el porcentaje de egresados de Formabiap que mantienen la apuesta por la educación intercultural bilingüe es más alto que el de aquellos formados en el ISPPBY o en otros programas, pero todos enfrentan estos mismos problemas.

En el año 2007, el gobierno del presidente García promulgó el decreto supremo 006-2007-ED, que establecía una nota mínima de 14 para que un alumno o alumna pueda ingresar a un instituto superior pedagógico. Esta medida afectó de manera especial a los postulantes de origen indígena, que no solo tienen que compensar muchas veces una educación básica deficiente propia de las zonas rurales en comparación con los alumnos que provienen de las ciudades, sino que además cuentan con la desventaja de tener al castellano como segunda lengua. El impacto de esta medida fue tan grande que puso en riesgo la existencia misma de muchos centros de formación pedagógica, que corrían el riesgo de quedarse sin estudiantes. Por ello, esta norma fue modificada el año 2011 a través de la resolución ministerial 0184-2011-ED, que dispone que los postulantes de los institutos de educación superior pedagógicos a carreras de educación intercultural bilingüe que no alcancen el calificativo mínimo de 14 tengan la opción de participar en una nivelación académica. Tras dicha nivelación, los que obtuviesen 14 de nota ingresarán automáticamente al pedagógico. Asimismo, se ha establecido una excepción en el proceso de admisión para los postulantes que provienen de zonas rurales y que hayan realizado sus estudios secundarios en una zona rural. Para estos postulantes, la nota aprobatoria mínima es de 11, como era antes.

EL PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA UNMSM

Desde el año 2008, la Facultad de Educación de la UNMSM también ofrece un programa descentralizado de profesionalización para maestros bilingües. Este programa se implementa en dos regiones amazónicas: Ucayali y Selva Central. Una de las sedes más importantes de este programa se encuentra en la Selva Central para atender a los profesores bilingües asháninka de la provincia de Satipo. Para su implementación se han establecido convenios con las principales organizaciones indígenas, como la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC), la Central Asháninka del Río Ene (CARE), etc., así como con diferentes ONG que trabajan en la región.

PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA, SISTEMAS DE CUOTA Y PROGRAMAS DE BECAS

En las últimas décadas, un gran número de jóvenes indígenas ha podido ingresar a las universidades nacionales gracias a planes de acción afirmativa que consisten, fundamentalmente, en sistemas de cuotas que reservan un número determinado de vacantes para jóvenes indígenas de la Amazonía. Este es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), que entre los años 1998 y 2012 implementó el programa titulado «Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos» (MIAA). Otras universidades nacionales han establecido también programas similares, como la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) de Tingo María. En el caso de la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), esta institución estableció diversos convenios directos con comunidades u organizaciones indígenas por los cuales se destinaba un número determinado de vacantes según cada convenio.

Es importante señalar que en todos estos casos la iniciativa para implementar programas de acción afirmativa provenía de cada universidad y no corresponde a una política de Estado. En la mayoría de casos, como ha sido mencionado, se trata de reservar algunas plazas para postulantes indígenas en algunas facultades. Con este sistema, los jóvenes indígenas que deseaban ingresar a la universidad competían con otros indígenas por las plazas vacantes, y no con el resto de candidatos provenientes de otras partes del país, quienes generalmente obtenían mayores puntajes en los exámenes debido a que contaban con una mejor educación básica o a que no enfrentaban problemas con el idioma al ser el castellano su lengua

materna. Por supuesto, los jóvenes indígenas también podían —y pueden todavía hoy en día— ingresar a la universidad a través de las modalidades regulares de cada universidad en las que compiten con el resto de postulantes mestizos.

Durante décadas, han sido las comunidades indígenas y sus organizaciones las que se han preocupado por conseguir becas para que sus jóvenes puedan continuar sus estudios superiores. Uno de los casos más conocidos es el de la Aidesep, la más importante organización indígena de la Amazonía peruana. Desde sus orígenes en 1980, el Programa de Educación de Aidesep ha realizado importantes esfuerzos para conseguir becas para la juventud indígena amazónica, encontrando un importante apoyo en los países escandinavos. Según Diógenes Ampam, entre 1983 y 1987, y luego, entre 1991 y 1995, Aidesep logró conseguir becas para 61 jóvenes que pudieron estudiar en diferentes universidades de Lima (Chirinos y Zegarra, 2004). Sin embargo, la mayoría de ellos no pudo concluir sus estudios. El alto índice de deserción o abandono llevó a la cooperación internacional y a las ONG a no continuar apoyando a Aidesep con becas. El factor económico ha sido una de las principales razones para el abandono de los estudios por los becarios. En diversas ocasiones, algunos de los estudiantes apoyados por Aidesep me han comentado que la ayuda recibida era insuficiente. El dinero solamente cubría los gastos de matrícula y de alojamiento, y por lo tanto, se veían obligados a dedicar muchas horas a trabajar para cubrir su alimentación, transporte y sus otros gastos. Otras razones para el abandono fueron las dificultades académicas, la ausencia de acompañamiento y tutorías, así como dificultades emocionales, situaciones de discriminación y otros desafíos que enfrentaban como indígenas en una ciudad hostil como Lima.

El Estado peruano recién comenzó a apoyar con becas a los estudiantes indígenas a partir de la creación e implementación del programa Beca-18 desde el año 2013. Según el propio Estado, este programa está dirigido a jóvenes considerados como «pobres extremos» que hayan concluido sus estudios secundarios y que deseen continuar sus estudios superiores³. Sin embargo, a pesar de que el apoyo económico de Beca-18 es bastante bueno —ya que cubre no solo los gastos de estudios (matrícula y mensualidades), sino también un pago mensual para alojamiento, alimentación y gastos cotidianos propios de la vida estudiantil—, el

³ Durante el gobierno del presidente Ollanta Humala se emitió en el año 2014 una norma legal (RM 227-2014-MIDIS) por la cual se clasificaba a la población de las comunidades indígenas amazónicas como si estuvieran en situación de «extrema pobreza» para facilitar la implementación de diversos programas sociales, entre ellos el de Beca-18.

índice de abandono y deserción por jóvenes indígenas amazónicos ha sido, hasta la fecha, bastante alto.

El programa Beca-18 incluye diversas modalidades de becas, varias de las cuales favorecen a la juventud amazónica, como las becas REPAED (para víctimas o familiares del conflicto armado interno), o las becas Huallaga y VRAEM (para aquellas personas que viven en estas regiones que fueron, o que son todavía, afectadas por la violencia senderista y el narcotráfico). Sin embargo, dos modalidades de Beca-18 se dirigen más explícitamente a jóvenes indígenas amazónicos: la modalidad de Comunidades Nativas (CNA) y la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EBI), aunque esta última también incluye como beneficiaria a la juventud indígena andina. Como su nombre lo indica, esta última modalidad solo se aplica a aquellos jóvenes que quieren convertirse en maestros bilingües. Sin embargo, en ambos casos, el acceso de jóvenes indígenas depende de los programas que cada universidad —sea pública o privada— desee ofrecer. Esto significa que los o las jóvenes indígenas que deseen seguir estudios superiores como parte del programa Beca-18 solamente pueden hacerlo en los programas o universidades que los ofrezcan. Así, para la modalidad CNA, en el año 2014 solo cuatro universidades en todo el país aceptaban a estudiantes indígenas amazónicos, todas ellas universidades privadas. De estas, tres se encuentran en la ciudad de Lima (Cayetano Heredia, San Ignacio de Loyola y Universidad Científica del Sur) y la cuarta tiene su sede en la ciudad de Chachapoyas (Universidad Mario Peláez Bazán). En el caso de la Universidad Cayetano Heredia, los estudiantes indígenas solo podían presentarse a los programas de Administración en Salud, Enfermería, Psicología o Nutrición. No tenían acceso, por ejemplo, a otras carreras, como Biología, Medicina u Odontología. Algo similar ocurría con el resto de universidades. Para el año 2017, el número de universidades que aceptan a becarios bajo la modalidad CNA se ha incrementado significativamente a un total de veinte⁴: ocho de ellas particulares (seis ubicadas en Lima, una en Iquitos y otra en Piura), así como doce universidades públicas, muchas de ellas situadas en las capitales de las regiones andinas (como Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Huancaayo y Puno), costeñas (como Piura o Trujillo) o en Lima. Sin embargo, siguen existiendo restricciones en la oferta de carreras, predominando las carreras técnicas y de ingeniería. Ninguna ofrece, además, Medicina, Odontología o Derecho, y solamente se ofrece un puñado de carreras de las Ciencias Humanas y Sociales.

⁴ No se ha incluido aquí a los institutos superiores pedagógicos o tecnológicos que también aceptan a becarios indígenas bajo la modalidad CNA.

Uno de los aspectos más problemáticos de estos programas de acción afirmativa es que se reducen exclusivamente al proceso de admisión a la universidad. Una vez en la universidad, los alumnos indígenas suelen quedar librados a su suerte ante la ausencia de programas adecuados de acompañamiento y seguimiento. Este problema es más grave para el caso de los y las alumnas indígenas, en la medida en que enfrentan situaciones de desventaja o dificultad que otros estudiantes no enfrentan necesariamente⁵. En algunos casos, como en el del programa Beca-18, las universidades deberían implementar programas de tutoría, pero no existen lineamientos claros del Estado al respecto y se ha dejado la decisión a cada universidad. Esto ha generado, en algunos casos, la existencia de espacios de tutoría que no ayudan en realidad a los o las alumnas, pero cuya existencia permite que la universidad cumpla con este requisito.

En términos académicos, además, con la excepción de los programas de EIB, las universidades peruanas —incluyendo a las universidades interculturales, como se verá a continuación— no han desarrollado programas académicos especiales que correspondan a las necesidades o demandas de los pueblos indígenas. Tampoco tienen interés en incorporar una perspectiva intercultural en su enseñanza, aun cuando la Ley General de Educación vigente (ley 28044) indica que «la educación (bilingüe) intercultural se ofrece en todo el sistema educativo» (artículo 20), y por lo tanto también debería incluir a la educación superior. Ni siquiera se ha pensado en adecuar los programas de tutorías para permitir a los estudiantes indígenas articular los conocimientos que reciben de la universidad con aquellos que han aprendido de sus padres y abuelos.

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

En las últimas décadas han comenzado a implementarse distintas experiencias en América Latina de universidades indígenas y de universidades interculturales. En México, por ejemplo, se han implementado doce universidades indígenas o interculturales promovidas por el Estado. También hay experiencias similares en Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Venezuela. El Perú es uno de los últimos países que se ha sumado a estas iniciativas, y hasta la fecha, aparentemente, con resultados poco satisfactorios.

⁵ Para una mayor discusión sobre los problemas enfrentados por los estudiantes indígenas en la educación superior, sobre todo a partir del caso de la UNMSM, cf. Tejada (2005), Cortez (2008), Espinosa (2008) y Ruiz Urpeque (2008, 2009).

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA)

La primera universidad intercultural en el Perú —y la única que está funcionando como tal en la actualidad— es la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), ubicada en la ciudad de Pucallpa. La UNIA fue creada por la ley 27250 del 5 de enero del año 2000 por el presidente Fujimori, y recién comenzó sus actividades académicas en el año 2005, cinco años después. Sin embargo, esta iniciativa provenía originalmente de las organizaciones indígenas del Ucayali, que venían demandando —por lo menos desde el año 1989— la creación de una universidad «indígena» que permitiera la formación de profesionales desde una perspectiva intercultural.

En el año 1997 se había formado una comisión compuesta por importantes líderes indígenas de la región para iniciar los trámites y procedimientos necesarios para su creación. Usualmente este tipo de trámites son muy lentos y engorrosos, y por eso la mayoría de líderes indígenas se sorprendió ante la rápida reacción del gobierno. En realidad, el presidente Fujimori aprobó su creación en 1999 —a solo dos años de iniciados los trámites—, ya que se encontraba en plena campaña electoral buscando su segunda reelección como presidente del Perú y esperaba así lograr el apoyo electoral indígena. Hay que añadir que, en el momento de su creación, el Congreso de la República decidió cambiar el nombre de «universidad indígena» a «universidad intercultural», cambio que no ha sido bien visto por las organizaciones indígenas de la región.

La rapidez de su creación, además, ha generado reacciones contradictorias en la región. Por un lado, los líderes y organizaciones indígenas de Ucayali ven en la creación de la UNIA no solo el resultado exitoso de sus demandas y reivindicaciones, sino que sobre todo encuentran en la UNIA la posibilidad de tener, por primera vez en la historia del país, una formación profesional que responda a las necesidades de los pueblos indígenas desde una perspectiva intercultural. Por otro lado, sin embargo, la rapidez de la respuesta presidencial no permitió una mejor planificación ni preparación de profesionales indígenas —o incluso mestizos— capaces de llevar adelante dicho proyecto. Como me comentó un líder shipibo de larga trayectoria, «Fujimori nos dejó en *offside* y ahora corremos el riesgo de perder el control de este proyecto en el que teníamos tantas esperanzas».

Efectivamente, la premura de la creación de la UNIA no solo impidió que se iniciasen las actividades académicas durante varios años —a pesar incluso de que contaban con el presupuesto para hacerlo—, sino que además la universidad no tiene todavía una propuesta académica sólida y realmente alternativa. Hasta el

momento se ha limitado a ofrecer la carrera de Educación Bilingüe Intercultural, que ya ofrecía el vecino Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, como hemos señalado anteriormente. Las otras dos carreras que ofrece son las de Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería Agroforestal Acuícola, y existe el proyecto —que parece que va a seguir tardando en implementarse— de ofrecer también la carrera de Ciencias Farmacéuticas. La idea es, pues, ofrecer carreras desde una perspectiva intercultural, sin embargo, en la práctica este enfoque no existe, tal como demuestran las pocas investigaciones que se han hecho sobre este centro de estudios hasta la fecha (Sarfarty, 2011; Rupire, 2011).

Pero, además, los líderes indígenas que estuvieron promoviendo este proyecto fueron excluidos del proceso de organización de la universidad y fueron reemplazados por un grupo de profesores mestizos vinculados con la Universidad Nacional del Ucayali (UNU) —algunos de ellos explícitamente vinculados con el partido aprista en la región—, quienes nunca tuvieron interés en plantear un proyecto intercultural. Esto se ha traducido en la escasa contratación de profesores indígenas —aún en los casos de estar académicamente preparados— y en prácticas discriminatorias al interior de la universidad. Esta situación ha llevado a que, desde sus inicios, exista una gran inestabilidad en la dirección de la universidad, debido a que la mayoría de las autoridades de la UNIA han sido cuestionadas y, por lo tanto, reemplazadas. Pero, además, esta situación desembocó en el gran paro del año 2010, en el que los alumnos indígenas —apoyados por algunos de sus maestros y del personal administrativo— denunciaron situaciones de racismo y discriminación institucional al interior de la misma universidad.

En términos de alumnado, la UNIA viene repitiendo los mismos errores que llevaron al ISPPBY al fracaso: llenarse de alumnos mestizos que no logran ser admitidos a la UNU. Hoy en día, la mayoría de estudiantes de la UNIA son estos mestizos, a los que tampoco les interesa convertirse en profesionales interculturales (Sarfarty, 2011), y los alumnos indígenas han quedado relegados a una minoría. En términos del profesorado, la UNIA tampoco cuenta con una plana docente indígena o capacitada en un enfoque intercultural. Solo hay unos pocos profesores indígenas enseñando en la universidad, y la mayor parte de ellos son relegados a la categoría de «jefes de práctica». Y la mayoría de profesores, además, tampoco muestra interés en desarrollar un enfoque intercultural. Por el contrario, consideran a los indígenas como ignorantes y a los conocimientos tradicionales como errores y supersticiones.

En términos del marco institucional, la UNIA sigue reproduciendo prácticas racistas o discriminatorias presentes en la sociedad pucallpina y nacional.

No existen, además, condiciones materiales apropiadas para que los alumnos indígenas puedan estudiar, vivir, alimentarse o transportarse adecuadamente: las habitaciones están sobrepobladas, los buses de la universidad se reservan para los profesores y el personal docente, los alumnos indígenas tienen que optar entre recibir alimentación en el comedor universitario o recibir alojamiento en la vivienda universitaria, etc.

A mediados del año 2017, luego de más de una década de funcionamiento, la UNIA todavía no logra convertirse en una universidad donde la dimensión intercultural sea el eje fundamental de su propuesta formativa. El proyecto inicial de una universidad que forme profesionales indígenas que puedan articular sus conocimientos tradicionales con las ciencias modernas está lejos de ser realidad. En conclusión, se podría decir que todavía lo «intercultural» de la UNIA se reduce principalmente a su nombre.

Las universidades interculturales creadas en 2010

Hacia finales del año 2010, luego de las protestas indígenas de los años 2008 y 2009 que terminaron con los trágicos incidentes del “Baguazo”, el gobierno del presidente García decidió crear tres nuevas universidades interculturales: la Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa (UNAJA) en las provincias de Chanchamayo y Satipo (Junín), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) en la provincia de La Convención (Cusco), y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIB) en la provincia de Bagua (Amazonas).

Hasta el año 2017 estas universidades todavía no entran en funcionamiento completo, es decir, no cuentan con alumnado ni clases, hasta que concluyan con todos los requisitos que les permitan obtener el licenciamiento oficial correspondiente del Estado peruano. Este proceso se ha ido dilatando por distintas razones, entre las cuales es importante mencionar aquellos conflictos que tuvieron su origen en la decisión del Estado peruano de crearlas a partir de otras universidades ya existentes, usando los locales y presupuesto que estas previamente tenían. Este fue el caso de la Universidad Nacional Alcides Carrión de Pasco (UNDAC) y la Universidad Nacional del Centro (UNCP) con respecto a la UNAJA, y de la Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco con respecto a la UNIQ. Asimismo, la promulgación de la nueva Ley Universitaria (ley 30220), así como los requisitos exigidos por la Sunedu como instancia supervisora, impiden que estas instituciones puedan funcionar plenamente por el momento.

La Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIB)

La primera de estas nuevas universidades es la Universidad de Bagua (UNIB) Fabiola Salazar Leguía, creada por la ley 29614, que fue firmada el día 12 de noviembre y promulgada el día 17 de noviembre del año 2010. De acuerdo con esta ley, esta universidad va a ofrecer cinco carreras: Ingeniería Agrícola, Ingeniería Civil, Zootecnia, Biotecnología y Negocios Globales.

A mediados de 2017, el proceso de licenciamiento de la universidad continúa. Sin embargo, a diferencia de las otras universidades interculturales, los conflictos en torno a esta universidad han sido menores y cuenta con el respaldo de las autoridades regionales y provinciales, así como de la población en general. El único problema ha sido la demora en los trámites para iniciar su funcionamiento.

La Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ)

La segunda universidad intercultural creada por el gobierno de García fue la de Quillabamba, a través de la Ley 29620, del 17 de noviembre del año 2010. La creación de esta universidad se hizo a partir de la sede descentralizada de la Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC) ubicada en esta provincia, y que ofrecía ya antes las carreras de Agronomía Tropical, Ingeniería de Industria Alimentaria y Ecoturismo. Esta superposición generó fuertes conflictos con la UNSAAC, con las autoridades regionales y con parte de la población del Cusco, ya que, como dice un viejo refrán, se estaría desvestiendo a un santo para vestir a otro. En este caso, la UNSAAC ha perdido parte de su infraestructura y de su presupuesto para crear una nueva universidad. Por ello, un grupo de estudiantes y trabajadores de la UNSAAC trataron de oponerse a la creación de esta universidad, aunque no lograron su objetivo de declarar inconstitucional la ley que la creaba. Y a pesar de que se ha continuado con el proceso de licenciamiento, muchos jóvenes de la región siguen prefiriendo acceder a la UNSAAC, que tendría un mayor prestigio que la nueva universidad.

La Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa (UNJSA)

La tercera universidad creada por el gobierno de García, casi simultáneamente a las dos anteriores, es la de la Selva Central, a través de la ley 29616, del 18 de noviembre del año 2010. Y de estas tres universidades nuevas, esta ha sido la que más movilizaciones y conflictos ha generado y la que mayor atención mediática ha atraído.

La creación de una universidad intercultural en la Selva Central corresponde también a una vieja demanda de las organizaciones indígenas de esta región⁶. Algunos de los conflictos en torno a esta universidad provinieron de la ausencia, durante mucho tiempo, de un perfil claro de lo que se quería con esta universidad, pero, sobre todo, se debieron a los muchos intereses en juego que han aparecido en torno a su creación.

En primer lugar, al igual que en el caso de la UNIQ, se produjeron problemas entre la nueva universidad intercultural y las universidades nacionales ya existentes en la región: la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC) y la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). En segundo lugar, las tres ciudades principales de la región —La Merced, Satipo y Pichanaki— estuvieron disputando la sede de la universidad.

En los primeros años después de su creación por ley, los pobladores locales —y, de manera especial, las comunidades indígenas de la región— organizaron diversas movilizaciones para lograr la implementación de esta universidad. Así, por ejemplo, en enero de 2012, más de 10 000 asháninkas hicieron una marcha hasta Lima para pedir que la universidad se implementase ya.

En marzo de 2012 se aprobó en el Congreso de la República la Ley 29849, que modificó la Ley 29616. Esta nueva ley vino a resolver, en gran medida, los dos principales temas de conflicto y de controversia con relación a la Universidad Juan Santos Atahualpa. En primer lugar, se estableció un presupuesto autónomo para la nueva universidad, de tal manera que no tuviera que depender de los recursos físicos y económicos de la UNDAC y de la UNCP. En segundo lugar, también se resolvió el problema de las sedes: las tres ciudades serán sedes académicas de la universidad, mientras que en La Merced quedaron el Rectorado y la sede administrativa. Además, en la ciudad de Pichanaki se implementaría la primera carrera profesional de la universidad. Al resolverse estos problemas cruciales con la nueva ley, el proceso para el licenciamiento de la universidad continúa y se espera iniciar clases el año 2018.

⁶ En las últimas décadas las organizaciones indígenas amazónicas han venido solicitando la creación de universidades indígenas o interculturales en tres regiones del país: las organizaciones shipibas de Ucayali, las organizaciones awajún de la provincia de Condorcanqui, y las organizaciones asháninka de la Selva Central. En los tres casos, estas demandas han sido parcialmente satisfechas con la creación de la UNIA, la Universidad Intercultural Fabiola Salazar y la Universidad Intercultural Juan Santos Atahualpa.

El caso del programa Nopoki en la ciudad de Atalaya (Ucayali)⁷

Un caso interesante, pero difícil de clasificar, es el de Nopoki, ya que en algunos casos se define como «universidad para indígenas» o «universidad bilingüe», sin ser propiamente una universidad autónoma, pero tampoco corresponde a un programa de estudios específico o a un proyecto de acción afirmativa solamente.

Nopoki fue creado en el año 2007 como una iniciativa del monseñor Gerardo Zerdin, misionero franciscano croata que ha trabajado por más de treinta años con las comunidades shipibas y asháninkas de la Selva Central peruana y quien actualmente desempeña el cargo de obispo del Vicariato de San Ramón. En este sentido, Nopoki es un proyecto con una cierta autonomía en su inspiración. Sin embargo, para poder funcionar legalmente, monseñor Zerdin tuvo que recurrir al apoyo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) de Lima, a la que el programa formalmente pertenece. Así, la gestión de la universidad es compartida por el Vicariato Apostólico de San Ramón junto a la UCSS, que también se encarga de proveer algunos de los profesores. Este proyecto, además, se financia gracias al apoyo económico y de personal de distintas instituciones europeas que el propio monseñor Zerdin ha logrado conseguir a través de su gestión personal.

Nopoki funciona en la ciudad de Atalaya, en medio de una región con población mayoritariamente indígena. El programa académico de Nopoki comenzó en el año 2006, con 57 estudiantes indígenas, en un edificio precario en la misma ciudad de Atalaya. A fines de 2011 se graduó la primera promoción, y cuenta ya con más de quinientos estudiantes. En la actualidad ofrece tres carreras: Educación Intercultural, Administración e Ingeniería Forestal. Sin embargo, para los estudiantes indígenas solamente es gratuita la carrera de Educación: si estudian una de las otras carreras, se les concede media beca y tienen que pagar una mensualidad. Por ello, estas dos carreras (Administración e Ingeniería Forestal) cuentan con una mayoría de alumnos de origen colono y con pocos alumnos indígenas. Sin embargo, no todos los estudiantes indígenas —hombres y mujeres— que viven en el albergue de Nopoki estudian la especialidad de Pedagogía. Algunos estudian también otras carreras técnicas, como carpintería, costura o repostería y cocina en otras instituciones que existen en la ciudad de Atalaya. Los que deciden seguir

⁷ Quiero agradecer las reflexiones y aportes de María Paula Hernández y Haydée Velasque, del Taller de Amazonía de la PUCP, quienes realizaron una pequeña investigación de campo en Atalaya en octubre de 2012 como parte del Proyecto de Investigación Interdisciplinario «Contribuciones a la construcción de un diálogo intercultural entre la universidad, la escuela y el pueblo asháninka», ganadora del concurso de la DGI-PUCP para los años 2011-2012.

estas carreras son aquellos que se han dado cuenta durante la secundaria de que no tienen muchas aptitudes para el estudio académico.

Con el tiempo, Nopoki se ha convertido en una institución muy querida en Atalaya. Es la única universidad en la zona, y los habitantes de esta ciudad y de las comunidades de la región la consideran como suya. Y si se le compara con otros programas para estudiantes indígenas amazónicos en diversas universidades del país —como aquellos implementados por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) o la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta) en Lima, o con la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) de Pucallpa—, en los cuales se han hecho pocas adaptaciones del modelo universitario occidental, la propuesta de Nopoki resulta interesante, aunque no deja de presentar problemas similares a otras instituciones en tanto que no logra implementar a cabalidad un proceso educativo realmente intercultural.

Los funcionarios de Nopoki se enorgullecen de su propuesta intercultural; sin embargo, ésta prácticamente se limita al programa de Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, a pesar de que algunos profesores valoran el aporte que significa la diversidad cultural de sus estudiantes, otros profesores, sobre todo los que llegan desde la ciudad de Lima suelen quejarse de las condiciones de enseñanza o del bajo nivel del alumnado.

Nopoki también cuenta con cinco profesores indígenas responsables de la enseñanza en lenguas nativas: cuatro hombres y una mujer, y las lenguas que enseñan son: asháninka, ashéninka, shipibo, yánesha y yine. La mayoría de profesores de lengua indígena lograron estudiar en la zona, específicamente en Pucallpa, y algunos en Formabiap. Los profesores de lengua nativa dictan clases solo hasta el cuarto ciclo y la mayoría de los textos guía que utilizan son antiguos. Algunos de los textos fueron elaborados por el controvertido ILV hace varias décadas, antes de que se normalicen los alfabetos indígenas por el Ministerio de Educación, por lo que están preparando un diccionario con las nuevas normas ortográficas, que además van relacionadas con la escritura en la computadora. Por último, los profesores de lengua indígena señalan que los estudiantes nuevos se enfrentan con el reto de retomar su propia lengua nativa, en el sentido en que tienen que volver a aprenderla, leerla y escribirla, dado que muchos jóvenes llegan con vergüenza de hablar en su lengua materna.

REFLEXIÓN FINAL: EL FUTURO SOMBRÍO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Frente a la pregunta por los impactos reales de la creación de estos nuevos programas y universidades en el caso de la Amazonía peruana y sus posibilidades reales de constituir una alternativa de educación superior intercultural, la respuesta no parece muy alentadora.

En primer lugar, hasta el año 2017 solamente existe, propiamente, una universidad intercultural funcionando, pero que no cumple, hasta la fecha, con los objetivos para los cuales fue creada y termina reduciendo el enfoque «intercultural» a la existencia de un alumnado indígena y al programa EIB. Así, se refuerza en la práctica la idea de que lo intercultural es casi exclusividad de este programa, y además, como se ha discutido previamente, no garantiza que los maestros formados en EIB apliquen este enfoque a lo largo de su carrera docente.

En segundo lugar, la nueva Ley Universitaria (ley 30220) establece ciertos requisitos y criterios para la evaluación y funcionamiento de universidades en el país, pero no incluye la dimensión de la diversidad cultural del país. En este sentido, las universidades interculturales peruanas tienen que pasar por procesos de evaluación de estándares de calidad, donde los criterios para definir una «universidad intercultural» de excelencia no están claramente establecidos.

En tercer lugar, los programas de acción afirmativa desarrollados hasta la fecha —como los programas de admisión especial como los de la UNMSM— o los programas de beca —como el de Beca-18— no han sido del todo exitosos. En ambos casos, los índices de abandono o deserción de estudiantes indígenas de la Amazonía han sido muy altos. Este fracaso puede deberse, en gran medida, a la ausencia de mecanismos adecuados de apoyo y seguimiento que deberían ser especialmente diseñados para el acompañamiento de estudiantes indígenas amazónicos.

Finalmente, no existe claridad respecto de lo que se quiere con estas medidas o programas o proyectos de universidades interculturales. En muchos casos, de lo que se trataría es simplemente de ampliar el acceso a la educación superior para jóvenes indígenas; para otros, lo que se debería buscar es la mejora de la calidad de la formación académica y la profesionalización de la población indígenas; mientras que otros sectores proponen la necesidad de pensar en nuevas epistemologías y formas de enseñanza-aprendizaje que puedan generar un diálogo más igualitario entre los saberes tradicionales indígenas con las ciencias modernas. Todas estas preocupaciones tienen en común, sin embargo, la necesidad de romper con un sistema claramente injusto que termina relegando a la población indígena a una posición dominada y subordinada. El desafío sigue pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashanga, Gabriel, Rosa E. Vera, Gloria San Román y Lucas Tushupe (1990). Catorce años de Educación Bilingüe en la Amazonía: Análisis y Prospectiva. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo, *Amazonía Peruana*, 11(18), 53-66.
- Cano, Ginette et al. (1981). *Los nuevos conquistadores: El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: CEDIS / FENOC.
- Chirinos, Andrés y Martha Zegarra (2004). *Educación indígena en el Perú. Informe elaborado para el Programa Observatorio de la Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/ Unesco. Disponible en Internet: http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf.
- Cortez, María (2008). Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En D. Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 413-426). Caracas: Unesco-IESALC.
- Cuji, Luis Fernando (2011). *Educación superior e interculturalidad*. Tesis de Maestría en Antropología. Quito: Flacso.
- Didou A., Sylvie (ed.) (2014). *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*. México: Unesco-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- Espinosa, Oscar (2008). Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú. *Revista ISEES - Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 85-116.
- Hart, Laurie (1973). Pacifying the last frontiers: Story of the Wycliffe Translators. *Latin America & Empire Report*, 7(10), 15-31. Nueva York: NACLA. <https://doi.org/10.1080/10714839.1973.11724095>
- Heise, María (1990). El Proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural para los asháninka del río Tambo. *Amazonía Peruana*, 11(18), 81-89.
- Luna, Fabiola (2012). Reimaginando el Perú: el diálogo intercultural. *Educación*, 16(30), 7-40.
- Mahecha, Dany (ed.) (2011). *La educación superior en la Amazonia hoy: inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia.
- Mato, Daniel (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco - IESALC.

- Mato, Daniel (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco - IESALC.
- Mato, Daniel (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América: normas, políticas y prácticas*. Caracas: Unesco - IESALC.
- Moreno, Carlos (2011). *Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia*. Bruselas: Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL).
- Morin, Françoise (1973). *Les Shipibo de l'Ucayali: Rencontre d'une Civilisation Amazonienne et de la Civilisation Occidentale*. Thèse Doctorale. Paris.
- Ruiz Urpeque, Eduardo (2008). En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006. En M. Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 209-274). Lima: Grade.
- Ruiz Urpeque, Eduardo (2009). Inclusión, equidad e interculturalidad: Estudiantes indígenas en educación superior en el Perú. *Revista ISEES - Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 87-97.
- Rummenhoeller, Klaus y María Lazarte V. (1990). Comunidades indígenas de Madre de Dios (Perú): un enfoque de la realidad educativa. *América Indígena*, 4, 159-192.
- Rupire, Johnattan (2011). La interculturalidad en la educación universitaria en el Perú, el caso de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, un acercamiento desde la perspectiva del desarrollo a escala humana. Ponencia presentada en el *Seminario Permanente de Investigaciones Agrarias - SEPIA XIII*, en la ciudad de Piura, 23 al 26 de agosto de 2011. Recuperado de <https://es.slideshare.net/InfoAndina/la-interculturalidad-en-la-educacin-universitaria-en-el-per-el-caso-de-la-universidad-nacional-intercultural-de-la-amazona-un-acercamiento-desde-la-perspectiva-del-desarrollo-a-escala-humana-por-johnattan-rupire>
- Sarfaty, Sara (2011). *La experiencia de ser estudiante universitario e indígena amazónico: Prácticas discriminatorias al interior de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA)*. Tesis de Licenciatura en Antropología, PUCP.
- Shell, Olive A. (1979). Capacitación de maestros bilingües. En M. Larson et al. (ed.), *Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía peruana* (pp. 115-139). Lima: ILV / Ignacio Prado Pastor.
- Stoll, David (1984). «¿Con qué derecho adoctrinan ustedes a nuestros indígenas?»: La polémica en torno al Instituto Lingüístico de Verano. *América Indígena*, 44(1), 9-24.
- Stoll, David (1985). *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina: ¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?* Lima: Desco.

- Tejada R. Luis (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM - OTE.
- Trapnell, Lucy (1990). El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. *Amazonía Peruana*, 11(18), 103-115.
- Trapnell, Lucy y Eloy Neyra (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima: Banco Mundial y PROEIB - Andes. Informe de consultoría – Documento de trabajo. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/35667118/Situacion_EBI_en_Peru.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499128849&Signature=%2FmpIAigkuIENH7NUK%2FdCG7T5Ti8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSITUACION_DE_LA_EDUCACION_INTERCULTURAL.pdf
- Wind, Astrid (2011). *Las universidades indígenas en el mundo, 1960-2010*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zúñiga, Marianella (2008). *La labor de un grupo de docentes asháninka en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la provincia de Satipo*. Tesis de Licenciatura en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú.