

Art. 3

“Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en Perú”

OSCAR ESPINOSA DE RIVERO

Art. 3

ARTÍCULO 3_ FORO I

“Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en Perú”

COMENTARIOS DE OSCAR ESPINOSA DE RIVERO ¹.
1 DE FEBRERO DE 2007.

En los últimos años se percibe un rápido crecimiento en el número de jóvenes indígenas de la amazonía ² que acceden a instituciones de enseñanza superior –universidades o institutos superiores– en el Perú. Esta novedosa situación implica una serie de desafíos para los pueblos indígenas amazónicos y su futuro. En las próximas páginas presentaré, con más detalle, las principales características de la educación superior indígena en la Amazonía peruana.

1. La apropiación del proyecto educativo moderno

Desde la llegada de los primeros europeos al continente americano la educación de los indígenas fue vista como un medio fundamental de dominio y de civilización. En este sentido, la Amazonía peruana no fue una excepción. Para los españoles recién llegados al continente, los pueblos amazónicos se hallaban en el escalón más bajo de la civilización. Según José de Acosta, existían tres tipos de pueblos que los europeos encontraban en las nuevas tierras que estaban descubriendo, y dependiendo de las costumbres de cada pueblo, estos podían ser más o menos bárbaros. Por supuesto, en el escalón más bajo se encontraban los pueblos amazónicos. Según Acosta, al tercer grupo pertenecían “hombres salvajes, semejantes a las bestias, que apenas tienen sentimientos humanos” (Acosta, 1984: 67). Para los españoles, se trataba de pueblos que no tenían ningún tipo de organización política, jurídica o religiosa, no conocían la escritura y podían vivir desnudos o sin domicilio fijo. Por lo tanto, era necesario “civilizarlos”: educarlos, evangelizarlos, vestirlos y “reducirlos” –es decir, agruparlos– en pueblos o centros urbanos. Y esta tarea fue encomendada durante la época colonial a los misioneros católicos.

1. Doctor en Historia y Antropología. Profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. En años anteriores ha coordinado también la Maestría de Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

2. En el Perú, sólo los pueblos amazónicos se reconocen explícitamente como pueblos indígenas, en el caso de los otros pueblos prefieren llamarse pueblos originarios, pueblos andinos o comunidades campesinas. En el presente texto nos referiremos, únicamente, al caso de los pueblos amazónicos.

Después de la Independencia, la élite criolla-mestiza dominante también creyó que la solución al “problema del indio” se encontraría en la civilización de los indígenas a través de la educación. En el caso de la región amazónica, la civilización de los indígenas garantizaría también un mejor control del Estado sobre el territorio peruano. Durante la segunda mitad del siglo XIX fueron particularmente importantes las ideas que, al respecto, manejaba el movimiento civilista³. Para el civilismo, la educación de la población indígena constituía una prioridad⁴ si es que se deseaba construir una nación peruana moderna y democrática. Entre los principales objetivos del proyecto educativo civilista se encontraba la castellanización de los indígenas y la introducción de hábitos modernos de comportamiento, higiene y nutrición que reemplazaran las costumbres primitivas de los “indios”. Al mismo tiempo, los civilistas esperaban introducir, junto a estos nuevos hábitos, cambios importantes en las actividades económicas y en las relaciones sociales (Contreras 1996). En otras palabras, el civilismo consideraba que el futuro del Perú dependía de la civilización de su gente y su incorporación a la economía moderna.

A partir de 1930 el Estado peruano también mostró una mayor preocupación por la educación de los indígenas⁵. El gobierno creía que el principal problema del indígena era la ignorancia, y que la manera de integrarlo a la vida nacional pasaba por civilizarlo a través de la educación formal. Así, en 1931 se aprobó la organización de un plan especial de educación para los niños indígenas, y se creó una oficina especial –la Dirección de Educación Indígena– para coordinar y supervisar las actividades correspondientes a este fin (Ballón, 1991: vol.II, 220). Y algunos años después, en 1941, la Ley Orgánica de Educación Pública (Ley N° 9359), en su art. 130, explícitamente afirmaba que: “los indígenas de las selvas orientales serán incorporados a la civilización por medio de escuelas ambulantes e internados sujetos a planes especiales” (Ballón, 1991: vol.II., 273-274). Para llevar a cabo esta tarea, el gobierno, al igual que en la época colonial y el siglo XIX, contaba con la

3. El Partido Civil fue fundado durante la segunda mitad del siglo XIX y es considerado como el primer esfuerzo civil en el Perú que buscó desarrollar un proyecto político moderno. Aunque este partido se hallaba activo antes de la guerra del Pacífico, alcanzó su máximo esplendor entre 1899 y 1919, durante el período que Basadre calificó como la “República Aristocrática”. Para mayor información sobre el civilismo, cf. Basadre (1983), Burga & Flores Galindo (1984), McEvoy (1994 y 1997).

4. A diferencia de tantos otros gobiernos, el lugar prioritario dado a la educación por el civilismo se puede apreciar tangiblemente en el presupuesto público asignado al sector educativo. Este presupuesto pasó del 10 al 15 % del presupuesto total de la nación entre los años 1900 y 1919. En 1900 el monto asignado fue de 1.2 millones de soles, mientras que en 1919 llegó a la cifra de 8.6 millones. En otras palabras, el presupuesto se multiplicó por siete. Al mismo tiempo, los montos asignados a sectores tradicionalmente privilegiados, como el del Ministerio de Policía y Gobierno o el del Ministerio de Guerra, se redujeron significativamente (Contreras 1996: 8).

5. En esta época existía un fuerte movimiento indigenista que involucró a distintos intelectuales y políticos en distintas partes del Perú, sobre todo en Cusco y Puno. Este movimiento indigenista contribuyó a llamar la atención del Estado sobre el problema educativo de los “indios”. No olvidemos, más bien, que a principios del siglo XX los términos “indio” o “indígena” eran usados en el Perú para referirse, principalmente, a los pobladores andinos, a diferencia de hoy en día en que se usa casi exclusivamente para los pueblos amazónicos.

colaboración de los misioneros católicos; pero también creó sus propias “Brigadas de Culturización Indígena” para reforzar dicha labor.

En 1945, el Estado peruano firmó un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para hacerse cargo de la educación de los indígenas de la Amazonía peruana y, al mismo tiempo, formar y capacitar a maestros indígenas. Al año siguiente, el ILV dio inicio a las primeras investigaciones lingüísticas entre los pueblos amazónicos y comenzó a implementar las primeras escuelas bilingües de la región.

El proyecto educativo del ILV coincidía plenamente con el proyecto del Estado peruano de integrar a la población indígena a la unidad política de la Nación peruana (Larson 1979). Por ello, no sorprende el amplio apoyo que esta institución recibió durante décadas de parte de políticos, militares, empresarios, intelectuales –e incluso indigenistas– peruanos. Como señala David Stoll (1985: 180), todos estaban convencidos que las escuelas del ILV “estaban enseñando a los selvícolas que ellos eran ciudadanos del Perú, reforzando las fronteras nacionales y preparando el camino para la colonización”⁶.

En 1952 el ILV estableció, en coordinación con el Ministerio de Educación, el primer curso de capacitación de profesores bilingües en su local de Yarinacocha (cerca de la ciudad de Pucallpa). Un año después, veinte jóvenes indígenas procedentes de diferentes pueblos de la Amazonía⁷ comenzaban su formación en este programa. Hay que precisar que, en esta época, estos jóvenes se preparaban para ser maestros o profesores bilingües sin haber terminado sus estudios básicos. Es decir, que comenzaban a ejercer como profesores en las escuelas bilingües mientras que al mismo tiempo iban terminando sus estudios de primaria y de secundaria. Hoy en día esto ya no es así, aunque sí puede ser frecuente el caso de profesores bilingües que enseñan durante el año escolar mientras concluyen su formación profesional durante las vacaciones.

El ILV tardó más de diez años en admitir a mujeres indígenas a sus programas de formación. En 1965 se incorporó a las primeras mujeres, pero con ciertas restricciones. Tenían que ser esposas de profesores bilingües y, lo más importante: no eran admitidas al programa de formación de docentes, sino a un curso especial de

6. Existe una amplia bibliografía sobre el ILV. El ILV ha sido duramente criticado por su orientación religiosa así como por su ideología funcional a los Estados Unidos. Entre los críticos de esta institución se puede consultar los trabajos de Stoll 1984 y 1985, Cano et al. 1981, y Hart 1973; para una visión desde el mismo ILV, ver Larson et al. (1979), Davis (2002), y Harrington (1992).

7. En este grupo se encontraban jóvenes Yine, Yánasha, Kakataibo, Awajún, Uitoto y Bora.

“economía doméstica” o cuidado del hogar (Shell 1979: 134). En este programa se enseñaba a las mujeres indígenas, no solamente a leer y escribir sino, principalmente, cómo cocinar, coser, cuidar de la salud, la higiene y de los niños. Este programa femenino del ILV hace más explícito aun su proyecto civilizador. Por mucho tiempo, el ILV consideró que era mejor formar docentes varones. Según Mildred Larson esto se debería, no a la falta de habilidad o de inteligencia de las mujeres, sino por razones culturales; es decir, porque la mayoría de comunidades indígenas consideraba que dicho rol era más propio de los varones. El ILV consideraba que, eventualmente, las mujeres indígenas también podrían ser buenas profesoras, pero siempre y cuando cumplieran ciertos requisitos como: no tener hijos pequeños, ser lo suficiente mayores y maduras como para evitar sospechas en su relación con los jóvenes varones, enseñar preferentemente sólo a mujeres y niñas, enseñar en presencia de sus esposos (que podrían trabajar también en las mismas escuelas como profesores, directores o personal auxiliar), y sobre todo, no ofender a las comunidades donde trabajen con actitudes impropias para una mujer (Larson 1979: 242-243).

El programa de formación de maestros bilingües del ILV fue la primera instancia de formación superior a la que pudieron acceder los indígenas de la Amazonía peruana. En 1983 este programa se convirtió formalmente en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha. Para ese entonces ya existían otros programas de formación o capacitación de maestros bilingües, como el PEBIAN (Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo) que existía desde 1975, aunque no otorgaba título profesional a sus alumnos, a diferencia del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha.

En las décadas siguientes, el interés por la educación fue creciendo en la Amazonía. En muchos casos, las actuales comunidades indígenas se constituyeron en torno al establecimiento de una escuela primaria. Al igual que en otras zonas rurales del Perú o de América Latina, el acceso a la educación significaba para las poblaciones indígenas la posibilidad de adquirir los conocimientos necesarios para poder defenderse y sobrevivir al interior de Estados-Nación marcados por la inequidad y la discriminación.

De manera especial, la educación formal permitía a estas poblaciones acceder al manejo del idioma castellano y a su lecto-escritura. Sin embargo, los beneficios de la educación escolar vienen acompañados de nuevos problemas y desafíos, y en muchos lugares la aparición de la escuela fue percibida con una cierta ambigüedad. Por un lado, la educación formal escolarizada implicaba –como se ha visto– la implementación de un proyecto civilizador modernizante y homogeneizador de

parte del Estado y de la sociedad dominante pero, al mismo tiempo, también les ofrecía instrumentos para defenderse y protegerse de ese mismo Estado y de esa misma sociedad. Como ha señalado Gonzalo Portocarrero, “la escuela propone una promesa a cambio de un olvido: la promesa de la ciudadanía a cambio del olvido de la diversidad cultural” (Comunicación personal hecha a Patricia Ames, 2002: 21).

Esta misma ambigüedad ha sido el punto central del debate sobre la “escuela asustaniños” y el mito de la “escuela contemporánea” o “mito del progreso” que ha involucrado a antropólogos y educadores peruanos durante varios años⁸. Este debate lo inició el antropólogo Rodrigo Montoya en 1980 cuando señaló cómo los campesinos quechuas de la zona andina de Ayacucho veían con esperanza, pero también con recelo, a la escuela. Para estos campesinos, ser analfabetos era como “vivir en la noche”, a oscuras, reproduciendo las viejas tradiciones, mientras que los que residen en las ciudades, hablan castellano y viven modernamente se encuentran en el “mundo del día”. En este sentido, la escuela permitiría a la gente “despertar”, “abrir los ojos”, “salir de la oscuridad” pero, al mismo tiempo, tendría que dejar atrás las costumbres y la cultura quechua tradicional. A esta ilusión de que la educación va a permitir el acceso a un mundo mejor, Montoya la denomina “el mito de la escuela moderna”.

Poco tiempo después, Juan Ansión, que también realizó investigaciones antropológicas en la región de Ayacucho, contrapuso la realidad expresada por Montoya con una visión más negativa y desconfiada de la escuela. Para ello, Ansión recurre a un mito que fue recopilado por Alejandro Ortiz algo más de una década antes en la misma región. Este mito relata cómo los niños de la comunidad no quieren ir a la escuela porque tienen miedo de que ésta los devore. Para Ansión se estaría produciendo una transformación en la manera en que los pobladores quechua de Ayacucho se relacionan con la escuela: de una actitud más recelosa como la de la “escuela asustaniños” se estaría pasando a una visión más esperanzadora que implicaría usar la escuela como vía para acceder a la sociedad nacional y, eventualmente, a ascender socialmente o, por lo menos, evitar ser discriminado⁹.

En la misma perspectiva, Carlos Iván Degregori –otro antropólogo que también

8. Al respecto, consultar los textos de Ortiz (1971), Montoya (1980), Ansión (1986 y 1995), y Degregori (1986). Un resumen más detallado del que aquí presentamos puede consultarse en Ames 2000: 365-ss.

9. Es importante indicar, también, que este debate se produce después de los cambios sociales producidos durante el gobierno militar del general Velasco que tuvo lugar entre 1968 y 1975. Durante su gobierno, Velasco implementó importantes reformas sociales, entre ellas la Reforma Agraria de 1969 y la Reforma de la Educación de 1972. Estas reformas, así como otras medidas tomadas durante dicho gobierno –como por ejemplo la eliminación del término “indio” en el lenguaje oficial y prácticamente también en el lenguaje cotidiano– podrían explicar, en parte, estos cambios en la manera de ver la escuela entre los campesinos quechua de Ayacucho.

trabajó en Ayacucho— confirmó esta visión más positiva frente a la escuela. Según Degregori, la población andina está dejando de lado su visión tradicional del mundo expresada en el “mito de Inkarrí” —que anuncia el retorno del Inka-Rey que fue asesinado por los españoles— y la está reemplazando por la idea de la modernización y el cambio. En otras palabras, lo que él llama el “mito del progreso”, expresa una mirada esperanzadora hacia el futuro en vez de la mirada nostálgica que mira hacia el pasado Inka perdido para siempre¹⁰.

Los pueblos indígenas de la Amazonía no han sido ajenos a la fascinación de esta visión del progreso a través de la educación. Como afirma Roperto Noningo Sesén (2001), joven profesional indígena, durante las últimas décadas es común que las familias indígenas repitan frases como la siguiente: “Para que mis hijos no se frustren como yo...”. Según Noningo, esta “ha sido la frase histórica, social durante estos últimos veinte años en los actuales jóvenes indígenas entre 19 y 26 años quienes han incorporado los elementos de “laboriosidad y tenacidad” y luchan por salir adelante...”

En este sentido, al igual que en la zona andina, los padres de familia amazónicos buscan la mayor escolaridad posible para sus hijos, siendo el mínimo la educación primaria completa. Patricia Ames (2002: 46-47) lo confirma con testimonios recogidos en comunidades Shipibo ubicadas en la zona del alto Ucayali: “la primaria aparece ya como un consenso, al menos ideal. La secundaria es un esfuerzo mayor, en tiempo, en dinero, en desplazamientos, pues la mayoría de las comunidades sólo tienen escuela primaria; sólo las más grandes cuentan con secundaria. A pesar de todo ello, la secundaria completa es una aspiración y se despliegan recursos y esfuerzos para lograrla, aunque no siempre sea posible. Los estudios superiores son también parte de las expectativas, pero para ellos los gastos son mayores y algunos padres señalan directamente su imposibilidad de afrontarlos. Unos cuantos, sin embargo, lo intentarán...”.

En la actualidad, la mayoría de familias indígenas ha satisfecho la expectativa más básica de que sus hijos o hijas concluyan la primaria. El siguiente paso es completar la secundaria. Hoy se puede apreciar un incremento significativo en el número de jóvenes que terminan esta segunda etapa escolar, y por lo tanto, crecen también las expectativas —tanto de los padres como de los hijos— por continuar estudiando en el nivel superior. No hay que olvidar que la principal motivación para que los hijos o hijas estudien radica en que tengan acceso a una vida mejor, “que no se

10. Se podría decir que este mito no es exclusivo de sociedades indígenas o tradicionales, sino que es consustancial a la modernidad. Se podría encontrar similitudes entre esta visión del progreso y las ideas de la Ilustración que señalan, precisamente, a la educación como vehículo para la emancipación y la vida feliz.

frustren". Y, hoy en día, esto significa no ser discriminado por vestir o hablar de manera diferente, o tener la posibilidad de acceder a bienes y servicios que la sociedad capitalista moderna (o postmoderna) y consumista imponen como criterio de valor en el contexto de la globalización¹¹. Al mismo tiempo, la educación superior también puede ofrecer una alternativa ante la exclusión y la discriminación al formar profesionales indígenas comprometidos con sus pueblos y capaces de liderarlos. En todo caso, por primera vez en la historia de los pueblos amazónicos peruanos un número importante de jóvenes tienen el deseo –y también la posibilidad– de continuar sus estudios en el nivel superior.

2. Entre el deseo y la realidad: la oferta educativa de nivel superior para los indígenas amazónicos

A pesar de los cambios producidos en la sociedad peruana en las últimas décadas y de los logros fruto de la lucha y actividad política de las organizaciones indígenas, el acceso de la juventud indígena amazónica a instancias de estudio superior en el Perú sigue siendo bastante limitado. Según el censo de 1993, sólo 2.850 indígenas amazónicos peruanos habían accedido a por lo menos un año de educación superior. Este número representa el 1,5 % del total de indígenas censados en dicho año (229.497).

También es necesario indicar que del total de jóvenes indígenas que siguen estudios superiores, la mayoría la componen varones. Por ejemplo, de aproximadamente 200 jóvenes indígenas que ingresaron a la Universidad de San Marcos entre los años 1999 y 2002, sólo 64 fueron mujeres; es decir, el 32%. En el caso del pueblo Shipibo, de un total de 222 jóvenes Shipibo que querían proseguir estudios superiores entre los años 1997 y 2002, sólo 53 eran mujeres; es decir, el 23,4 %.

Son varias, pues, las razones que explican la desproporción entre el deseo de la juventud indígena y la realidad. Por un lado, como se presentará a continuación, existe una limitada oferta de espacios adecuados para la formación superior de jóvenes indígenas y, por otro, como se verá más adelante, existe una serie de desafíos académicos, económicos y socio-culturales que enfrentan los jóvenes indígenas que no siempre pueden resolver satisfactoriamente.

A continuación, presentamos un cuadro con el resultado de encuestas realizadas

11. Para una discusión más detallada sobre el impacto de la globalización entre los pueblos indígenas de la Amazonía peruana, ver Espinosa (2006).

a 210 jóvenes indígenas de Ucayali (entre los años 1998 y 2002) sobre sus preferencias profesionales:

| Carreras | Número |
|--|------------|
| Enfermería / Enfermería Técnica | 66 |
| Agronomía (y afines) | 18 |
| Derecho | 16 |
| Educación (Bilingüe, Inicial, etc.) | 16 |
| Ingeniería Forestal / Técnico Forestal | 14 |
| Administración | 12 |
| Contabilidad | 10 |
| Ingeniería Informática o de Sistemas | 10 |
| Medicina | 10 |
| Computación | 6 |
| Lengua y Literatura | 6 |
| Economía | 5 |
| Mecánica Automotriz | 5 |
| Electricidad | 4 |
| Ciencias de la Comunicación | 3 |
| Obstetricia | 2 |
| Secretariado Ejecutivo | 2 |
| Antropología | 1 |
| Artes Plásticas | 1 |
| Biología | 1 |
| Ciencias Políticas | 1 |
| Farmacia | 1 |
| Idiomas | 1 |
| Ingeniería Eléctrica | 1 |
| Ingeniería Mecánica | 1 |
| Música | 1 |
| Psicología | 1 |
| Turismo | 1 |
| Aviación Civil | 1 |
| Total | 217 |

Sin embargo, si un joven o una joven indígena quiere continuar sus estudios después de concluir la secundaria, lo más probable es que termine estudiando Educación para convertirse en profesor bilingüe, aún en el caso en que no haya sido su deseo inicial.

En términos del mercado laboral existe una cierta saturación en el Perú debido al alto número de maestros desempleados¹²; sin embargo, en diversos lugares de la

12. Según Andrés Chirinos y Martha Zegarra (2004: 7), en el Perú existirían aproximadamente 110.000 profesores titulados desempleados.

Amazonía todavía existe una demanda de maestros indígenas para trabajar en escuelas bilingües. Es más, muchas veces las organizaciones indígenas tienen que exigir a las autoridades educativas regionales para que envíen a maestros indígenas a las escuelas de las comunidades locales y no a profesores mestizos que desconocen la lengua que hablan los niños y niñas indígenas.

Otra razón que favorece el estudio de la carrera pedagógica radica en que los requisitos académicos y económicos que se exigen para dicha disciplina suelen ser menores que para otras como el derecho o las ciencias médicas. En general, los jóvenes piensan que es más fácil estudiar educación, y para un joven indígena, más fácil aún estudiar educación bilingüe ya que, por lo menos, tiene un cierto dominio en una de las dos lenguas que necesita para ejercer su profesión. Además, una vez que termina sus estudios puede vivir en lugares donde se le respeta como persona y donde comparte con la gente las mismas costumbres y cultura. A esto se suma el prestigio que, en muchas comunidades indígenas, todavía se tiene por los profesores. Por todo ello no resulta sorprendente que cuando se le pregunta a los padres de familia indígenas qué carreras quieren que sus hijos estudien “lo más frecuente es que mencionen la carrera docente en un instituto superior de Pucallpa y, más específicamente, en el Pedagógico Bilingüe. Otras carreras no son mencionadas, la respuesta es más bien general, “depende de ellos, lo que les guste más”.” (Patricia Ames 2002: 47)

Para decidir la carrera o el lugar para estudiar influye mucho el estatus social y económico de la familia. Generalmente, las familias que no tienen ningún hijo o hija con estudios superiores suelen preferir los estudios de pedagogía o educación. Los padres y madres de familia piensan que, debido a los bajos costos y a su menor exigencia académica, sus hijos podrán tener más éxito que si emprenden otro tipo de carrera. Al respecto, hace un par de años, un joven Shipibo me contaba que él estaba estudiando en el Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinacocha (ISPPY) por ser el primero de su familia que accedía a la educación superior. Por otro lado, uno de sus compañeros de estudios me indicaba su frustración por estar en el ISPPY y no en la universidad. Según este joven ya había demasiados profesores en su familia: su padre, su tía y dos de sus hermanos mayores (un varón y una mujer). Por ello, me decía, a él le correspondía estudiar otra cosa.

Es más probable que los hijos e hijas de líderes o profesores indígenas que tienen estudios superiores tendrán también mayores posibilidades de acceder a estudios superiores. En estos casos, estos jóvenes no sólo tienen el apoyo moral y la motivación de sus padres o madres, sino que, probablemente, también cuentan con mayores recursos económicos así como una mejor educación básica. Es frecuente, por

ejemplo, que los padres o madres que son profesores dediquen tiempo especial a estudiar con sus hijos o a hacerlos repasar.

En las mismas encuestas realizadas con jóvenes indígenas de la región de Ucayali, los hijos e hijas de profesores bilingües o de líderes indígenas expresaban su deseo de estudiar carreras más ambiciosas (Derecho, Medicina, Administración de Empresas o Contabilidad), mientras que aquéllas y aquéllos que provenían de familias más tradicionales, en las que los padres se dedican a la agricultura o a la pesca, prefieren estudiar carreras técnicas en algún instituto superior tecnológico o la opción más tradicional de convertirse en profesores bilingües.

En la actualidad, a diferencia de otras épocas, existen muchos lugares en los que los y las jóvenes indígenas pueden estudiar la carrera de Pedagogía, sin embargo, el número de instituciones superiores que ofrece la especialidad de educación bilingüe intercultural es relativamente pequeño. Las dos instituciones más importantes de la región que forman docentes bilingües son el Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinacocha (ISPPY), cerca de la ciudad de Pucallpa (Ucayali), y el Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)¹³ que funciona vinculado al Instituto Pedagógico Superior de Loreto de Iquitos. Además, existen algunos otros institutos más pequeños, que también ofrecen la especialidad de educación bilingüe, como el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario, en Puerto Maldonado (Madre de Dios), o el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Padre Cayetano Ardanza, en San Lorenzo (Loreto).

Los docentes bilingües constituyen la gran mayoría de profesionales indígenas en la actualidad. Según la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU), en el año 2000 había 852 profesores Shipibo trabajando en 340 escuelas y colegios en la región Ucayali. El mismo año 2000 había 211 profesores Asháninka sólo en las escuelas del distrito de Río Tambo. Según los datos censales del año 1993, un total de 2.850 indígenas habían cursado por lo menos algún año de nivel superior. Se podría suponer, siendo absolutamente optimistas, que 2.850 es la cifra de indígenas que han terminado sus estudios superiores, y no sólo los que han estudiado por lo menos un año de estudios superiores. Si se toma al mismo tiempo el número sumado de docentes bilingües en Ucayali y el distrito de Río Tambo, se podría afirmar que el 37% de profesionales indígenas habrían estudiado educación o

13. FORMABIAP es, probablemente, el programa de formación de maestros bilingües más importante para la Amazonía peruana. Fue creado en el año 1988 como una iniciativa de AIDSESP y con apoyo económico de la fundación italiana Terra Nuova. FORMABIAP ha cumplido un rol importante en la preparación profesional de los maestros indígenas debido a su metodología de aprendizaje intercultural y al priorizar los contenidos interculturales en la educación escolar y no solamente la lingüística. Para mayor detalle, consultar los textos de Trapnell (1990) y de Gasché (2002).

estarían estudiándola en programas de profesionalización durante las vacaciones. Si se considera, además, el alto índice de deserción que existe, así como las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas de nivel superior, este porcentaje se podría elevar a más del 90%.

La segunda opción más común para los jóvenes indígenas es la de estudiar en un Instituto Superior Tecnológico. Según las encuestas realizadas entre jóvenes indígenas de la región Ucayali antes mencionada, las carreras preferidas eran las de Enfermería Técnica, Técnico Forestal y Técnico Agropecuario, así como las vinculadas a la Informática y la Computación.

Para la juventud indígena las carreras técnicas comparten con la Educación Bilingüe una serie de ventajas: son relativamente baratas, la exigencia académica no es muy alta, la duración de los estudios no es muy larga y los conocimientos que ofrecen pueden tener aplicaciones prácticas, pudiendo tener efectos inmediatos en la vida de la comunidad o en la búsqueda de trabajo en la ciudad. Esto no implica, sin embargo, que el número de jóvenes que abandonan los estudios a mitad de la carrera disminuya, aunque, generalmente, el índice de deserción es menor que en los institutos pedagógicos o en las universidades.

También existe una oferta amplia de institutos superiores, sobre todo en las grandes ciudades de la Amazonía peruana como Iquitos, Pucallpa, Yurimaguas, Tingo María, Satipo, Jaén o Puerto Maldonado donde, incluso, se puede encontrar más de uno. Sin embargo, en otros lugares más alejados es más difícil contar con este tipo de institución y, por ello, constituye una de las demandas principales de los padres de familia y de las mismas organizaciones indígenas¹⁴. Por ello, en los últimos años se han creado nuevos institutos tecnológicos en distritos con mayoría indígena e, incluso, en algunas comunidades nativas. Este es el caso de las capitales distritales como Masisea o Iparía en Ucayali, o el de las comunidades Asháninka de Puerto Ocopa (distrito de Río Tambo, provincia de Satipo) o de la comunidad Shipibo-Konibo del Caco, en el distrito de Iparía (Ucayali).

Finalmente, a la juventud indígena le queda la posibilidad de estudiar en una universidad. Sin embargo, como ya se ha mencionado, ésta constituye la alternativa más costosa, tanto en términos académicos como económicos. Al mismo tiempo,

14. Este es el caso, por ejemplo, de la provincia de Datém del Marañón, en Loreto, que cuenta con mayoría de población indígena; y, sin embargo, en la capital de la provincia, San Lorenzo, sólo hay un Instituto Superior Pedagógico dirigido por la iglesia Católica. Por ello, absolutamente todas las organizaciones indígenas de la zona –que son más de catorce– a pesar de que tienen múltiples diferencias ideológicas o estratégicas coinciden en la necesidad de que el Estado cree un Instituto Superior Tecnológico y eventualmente, en el futuro, una sede de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

el índice de deserción es el más alto. Por ejemplo, de un grupo de estudiantes Shipibo becados, más de treinta terminaron sus estudios en institutos superiores, mientras que doce concluyeron sus estudios en la universidad y sólo cuatro lograron graduarse como bachilleres.

Parte del problema en las universidades es que la mayoría de éstas no tienen programas especiales para los pueblos indígenas –ni siquiera aquellas ubicadas en la región amazónica– y tampoco tienen interés en incorporar una perspectiva intercultural en su enseñanza, aun cuando la Ley General de Educación vigente (Ley N° 28.044) indica que “la educación (bilingüe) intercultural se ofrece en todo el sistema educativo” (Art. 20) y, por lo tanto, también debería incluir a la educación superior.

A pesar de ello, las organizaciones indígenas han venido demandando una mayor atención de parte de las autoridades universitarias en distintas partes del país y han conseguido, gracias a sus luchas, algunos beneficios a favor de sus jóvenes. Así, se ha logrado concretar diversos convenios con diversas universidades e institutos superiores que les permitan becas o vacantes. A continuación, presentaré algunos casos de universidades peruanas que vienen apoyando la educación superior de los indígenas amazónicos.

En primer lugar, habría que mencionar la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) que es la principal –la más grande y más antigua– universidad pública del Perú. En el año 1998 esta universidad decidió implementar un programa especial de admisión para jóvenes indígenas que se denomina “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos”, por el cual, los postulantes indígenas compiten entre sí por un determinado número de plazas sin tener que competir con el resto de postulantes mestizos¹⁵.

El número de plazas o cupos es determinado por cada Facultad o Escuela Profesional y ha ido variando con los años. En el primer año (1999) se ofrecieron 30 vacantes, de las cuales sólo fueron cubiertas 18. El bajo rendimiento académico de los jóvenes indígenas, y el desinterés de las autoridades, llevó a que en los años siguientes las vacantes fueran disminuyendo. Así, en los años 2002 y 2003 sólo se ofrecieron 14 y 15 vacantes, respectivamente, pero ninguna de ellas para carreras de importancia o interés para los pueblos indígenas, como Derecho o Ciencias Médicas (entre las que se encuentran las de Enfermería, Nutrición, Obstetricia, etc.). Para el año 2006, en cambio, el número subió de nuevo a 24. Al consultar a algunos profesores

15. Por supuesto, los jóvenes indígenas también pueden ingresar a la universidad a través de la modalidad tradicional en la que compiten con el resto de postulantes mestizos.

y autoridades sobre los criterios utilizados para determinar el número de vacantes, la respuesta mayoritaria fue el bajo puntaje con el que ingresan los jóvenes indígenas, así como su bajo rendimiento posterior. Sin embargo, ninguno de estos profesores sugirió la implementación de medidas que contribuyan a elevar el nivel académico de los jóvenes indígenas, como podrían ser talleres de repaso o espacios de tutoría y asesoría personal a cargo de los mismos profesores o de alumnos más antiguos.

Según información proporcionada por la Oficina Técnica del Estudiante (OTE), entre los años 1999 y 2003 han ingresado a San Marcos a través de esta modalidad más de 200 jóvenes indígenas. Sin embargo, el índice de deserción es bastante alto. Por ejemplo, para el primer semestre del año 2003 se encontraban matriculados 115 alumnos indígenas, mientras que para el segundo semestre del mismo año el número se había reducido a 79 (Chirinos y Zegarra 2004: 42-44).

El alto índice de deserción, así como el bajo rendimiento académico, atrajo la atención de las autoridades universitarias, de tal manera que el rector mismo de la universidad, el Dr. Manuel Burga, encargó personalmente a la Oficina Técnica del Estudiante averiguar lo que estaba ocurriendo y plantear una propuesta al respecto. Parte del problema que enfrentaban las autoridades universitarias se debía a que un número importante de alumnos indígenas vivía en habitaciones de la Residencia Universitaria¹⁶, pero para acceder a este servicio, los alumnos deben cumplir con varios requisitos, entre ellos, una nota aprobatoria promedio en sus cursos. Esto no ocurría en el caso de la mayoría de alumnos indígenas¹⁷. La primera respuesta de las autoridades de la Oficina General de Bienestar Universitario (OGBU) fue la de expulsar a estos alumnos de la Residencia Universitaria, tal como se suele hacer en dichos casos. Sin embargo, los estudiantes indígenas que se hallaban organizados, como se verá más adelante con más detalle, reclamaron ante las autoridades apelando a su condición de indígenas y pudieron evitar la aplicación de esta drástica medida. Finalmente, el director de la Oficina Técnica del Estudiante inició un proceso de diálogo entre los alumnos y las autoridades que llevó, posteriormente, a la realización del Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas de San Marcos¹⁸ en el que se discutieron estos y otros problemas enfrentados por los y las estudiantes indígenas.

Es importante señalar aquí que la mayoría de autoridades universitarias –así como

16. En el año 2003, 79 alumnos indígenas utilizaban las instalaciones de la Residencia Universitaria de un total de 115 matriculados ese mismo año (Tejada 2005: 9).

17. Hay que indicar que existen también alumnos indígenas cuyo rendimiento académico va de muy bueno a excelente, pero evidentemente son una minoría muy reducida. En estos pocos casos, además, se trata de personas que, además de su inteligencia y habilidades propias, cuentan con una relativa tranquilidad económica y un buen apoyo emocional.

18. Los resultados de dicho encuentro han sido publicados junto con las ponencias de los invitados y algunos testimonios de estudiantes indígenas en Tejada (2005).

la mayoría de profesores universitarios– no se encuentran preparados para tratar adecuadamente a sus estudiantes indígenas. Es más, ni siquiera consideran como problema la ausencia de un diálogo que parta de la comprensión de la cultura originaria de los estudiantes. En general, existe una cierta ceguera –como se discutirá más adelante– que impide reconocer y valorar a las personas que provienen de culturas diferentes a la criolla-mestiza hegemónica en el país. En el caso de San Marcos esta situación se hizo evidente a partir de los continuos malentendidos entre los jóvenes indígenas y las autoridades, incluso, cuando estas últimas mostraban la mejor intención de acercarse a la problemática de los primeros. Los continuos malentendidos motivaron al director de la OTE a convocar a representantes de las organizaciones indígenas con sede en Lima, y a diversos especialistas de dentro y fuera de la universidad, para que ayuden en esta tarea. Gracias a este apoyo, además, evidentemente del diálogo con los propios jóvenes indígenas y sus organizaciones, que se pudo avanzar en una mejor comprensión de los desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas y en la búsqueda de alternativas de solución. Algunos de estos desafíos los discutiremos con más detalle en la siguiente sección de este trabajo.

Al igual que San Marcos, otras universidades públicas y privadas también han comenzado a generar programas especialmente diseñados para jóvenes indígenas de la Amazonía. En la mayoría de casos se trata de convenios que algunas comunidades particulares u organizaciones han logrado firmar con dichas universidades. Este es el caso, por ejemplo, de la comunidad Shipiba de Paoyán (Ucayali) que ha establecido convenios con diversas universidades e institutos de la región desde hace varios años (Pucallpa, Diario Al Día: 24 de marzo de 1998). Otro caso interesante es el de un grupo de comunidades nativas del distrito de Masisea, también en Ucayali, que establecieron un convenio en el año 2004 con la Universidad Particular César Vallejo, cuya sede principal se encuentra en la ciudad costeña de Trujillo.

Sin embargo, los casos más comunes son aquellos convenios firmados entre las federaciones indígenas y las instituciones educativas. Así, por ejemplo, la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali (FECONAU)¹⁹ había logrado establecer, antes del año 2002, diversos convenios con el Instituto Superior Tecnológico Suiza de Pucallpa, con la Universidad Nacional de Ucayali (UNU), así como con la Universidad Enrique Guzmán y Valle (UNE)²⁰, también conocida como Universidad de La Cantuta. Gracias al convenio firmado el año 2001, la universidad de La Cantuta

19. FECONAU fue creada en 1981 y fue durante varias décadas la más importante organización del pueblo Shipibo. Ahora se halla prácticamente desactivada, y, en buena medida, ha sido sustituida en los últimos años por ORAU, la Organización Regional de AIDSESP en Ucayali.

20. Resulta importante señalar que, en el mismo año 2001, la UNE –que es una universidad cuyo fuerte siempre ha sido la carrera de Pedagogía– implementó la especialidad de Educación Bilingüe Intercultural.

llevó a un equipo de profesionales hasta Pucallpa para tomar un examen de admisión descentralizado a los jóvenes indígenas que querían ingresar a dicha universidad. Como parte del convenio, FECONAU se encargaba de cubrir los gastos de alojamiento y alimentación de la comisión examinadora, mientras que la universidad cubría los gastos de matrícula y alojamiento de los estudiantes indígenas en Lima. Gracias a este convenio, 22 jóvenes Shipibo fueron admitidos a la universidad de entre más de ciento cincuenta postulantes. Desgraciadamente, debido a recortes presupuestales, en el año 2003 la universidad de La Cantuta dejó de ofrecer estas becas.

De manera similar, la Federación Nativa de Madre de Dios (FENAMAD) ha establecido acuerdos con distintas instituciones de educación superior de su región. Ha firmado convenios con el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario, con el Instituto Superior Tecnológico Jorge Basadre Grohman, con el Centro de Educación Ocupacional Tambopata English Center –para que los alumnos indígenas que terminen la carrera de turismo puedan estudiar inglés–, con la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) y con la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC). En estos dos últimos casos, las universidades se comprometen a otorgar vacantes especiales para los alumnos indígenas.

Algunas veces, los convenios con las instituciones de enseñanza superior son promovidos por gobiernos locales cuyos alcaldes son indígenas. Este es el caso, por ejemplo, del distrito de Iparía, cuyo alcalde logró establecer convenios con la Universidad Nacional de Ucayali (UNU) y con la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) de Tingo María. En otras ocasiones, se trata de acuerdos que involucran también al Estado a través de los gobiernos regionales o locales, y que permiten el otorgamiento de becas que se financian con dinero proveniente del canon minero o petrolero. Quizás el caso más significativo de este tipo de colaboración sea el de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC) que, gracias a los impuestos por la explotación del gas natural de Camisea –cuyos yacimientos se encuentran ubicados, precisamente, en territorio indígena– ha logrado implementar un programa especial para jóvenes indígenas procedentes de dicha zona en coordinación con sus respectivas organizaciones²¹. Para atender a estos jóvenes indígenas, las autoridades de la Universidad San Antonio Abad crearon, también, una oficina especial en el Instituto de Estudios de la Amazonía Regional (IDEAR) y alquilaron una casa para alojarlos cerca al campus universitario.

21. Las organizaciones indígenas locales involucradas en este convenio son la Central de Comunidades Nativas Matsiguenga (CECONAMA) y la Federación de Comunidades Nativas Yine-Yami (FECONAYI), ambas afiliadas a CONAP, la organización indígena nacional alternativa a AIDSEP. Las organizaciones locales afiliadas a esta última no son parte del programa, ya que rechazan cualquier tipo de convenio o colaboración con empresas de hidrocarburos que trabajen en territorio indígena.

Finalmente, quisiera terminar esta sección refiriéndome a la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIAP), ya que constituye una experiencia novedosa que ha despertado muchas expectativas en la población indígena, sobre todo entre los pueblos indígenas que habitan en la región Ucayali. Esta universidad fue creada el año 1999 por el gobierno de Fujimori, pero comenzó oficialmente sus actividades el año 2005.

Hace ya varios años que las organizaciones indígenas del Ucayali venían proponiendo la creación de una universidad “indígena” que permitiera la formación de profesionales desde una perspectiva intercultural²². 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, Fujimori aprobó su creación en 1999 –a sólo dos años de iniciados los trámites– ya que se encontraba en plena campaña electoral buscando su segunda reelección como presidente del Perú.

La rapidez de su creación, sin embargo, ha generado reacciones contradictorias en la región. Por un lado, los líderes y organizaciones indígenas de Ucayali ven en la creación de la UNIAP no sólo el resultado exitoso de sus demandas y reivindicaciones, sino que, sobre todo, encuentran en la UNIAP 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 ha permitido 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 *off-side* 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 UNIAP no sólo ha impedido que se inicien 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 Yarinacocha²³.

22. Es importante resaltar el cambio en el nombre de la universidad. Las organizaciones indígenas habían propuesto originalmente el nombre de universidad “indígena” mientras que la ley crea la universidad “intercultural”.

23. Tanto el local de la UNIAP como el del ISPPBY se hallan ubicados en los antiguos terrenos del ILV en Yarinacocha y colindan el uno con el otro.

Finalmente, existe el peligro también de que, ante la falta de profesionales indígenas que asuman la dirección de la UNIAP, personas de la región ajenas a los intereses indígenas puedan asumir el control de esta universidad ²⁴.

Hay que indicar, también, que la UNIAP no es la única universidad intercultural que existe en América Latina. En los últimos años se vienen creando una serie de programas y de instituciones que buscan generar espacios alternativos de formación de profesionales indígenas desde una perspectiva intercultural (Muñoz 2004). Así, por ejemplo, el 12 de octubre del año 2000 se inauguró la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) en Ecuador. Y, en la misma región amazónica peruana, existe también otra iniciativa de las organizaciones indígenas Asháninka para crear otra universidad intercultural en la selva central.

3. No todo lo que brilla es oro: Los jóvenes indígenas ante los desafíos de la educación superior

La juventud indígena que desea continuar estudios superiores enfrenta diversos desafíos y dificultades. Estos pueden ser de carácter académico, económico o sociocultural. Antes de discutir detenidamente algunos de estos, quisiera comenzar citando a un joven indígena recientemente egresado de la Universidad de San Marcos y que conoce exactamente lo que dice ²⁵. Según Roperto Noningo, “para acceder a una educación superior los/as jóvenes indígenas encuentran dificultades y desertan por varios motivos, entre ellos podemos mencionar: en lo académico: la educación no pertinente a la realidad amazónica, dejando así de prepararlos para responder a las necesidades profesionales de su zona, así también la poca oportunidad de contar con un trabajo, finalmente el plano afectivo familiar en el que no se cuenta con el apoyo social, ni emocional (amigos, familiares), provocando crisis de identidad cultural y de comunicación entre ellos y sus padres y los demás.”

Los desafíos académicos

El acceso a la educación superior implica un cierto nivel de requerimientos académicos mínimos. En este sentido, la mayoría de jóvenes indígenas se quejan

24. Efectivamente, algunos líderes Shipibo amigos míos me han indicado que existe un grupo de personas vinculadas al Partido Aprista en Pucallpa que está ganando el control de esta universidad.

25. En general, para esta sección utilizaré información proveniente de las encuestas aplicadas en Ucayali antes mencionadas, además de las conclusiones del primer encuentro de estudiantes indígenas amazónicos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que tuvo lugar en septiembre de 2003, y de algunos testimonios de jóvenes estudiantes y profesionales indígenas publicados (Heise 2001, Noningo 2001 y Tejada 2005).

de una educación básica deficiente que implica serias dificultades en el manejo de la lengua castellana, que es la que se utiliza en la enseñanza de nivel superior. Efectivamente, aun cuando la mayoría de los niños indígenas ha recibido una educación bilingüe, en el mejor de los casos, ésta se limita a la escuela primaria. Generalmente, además, no se logra adquirir un manejo adecuado de la lecto-escritura en ninguna de las dos lenguas, incluso, a pesar de las mejoras que se han implementado en algunos lugares. Por eso, cuando estos jóvenes llegan a las universidades o institutos superiores tienen mucha dificultad en comprender las materias que cursan o los textos que leen. Esta falta de comprensión lectora también afecta el rendimiento de los jóvenes indígenas en el área científico-matemática. Hace algunos años comprobé personalmente cómo un grupo de jóvenes Shipibo demostraba una gran habilidad en el aprendizaje de las matemáticas, resolviendo operaciones bastante complejas con rapidez y soltura; sin embargo, en el momento en que tenían que resolver problemas que implicaban un planteamiento o enunciado más largo, la gran mayoría fracasaba. El problema no residía en la comprensión matemática, sino en la comprensión lectora en castellano.

La deficiente educación escolar no sólo afecta el dominio y buen manejo de la lengua castellana o a las habilidades para la lecto-escritura. Los jóvenes indígenas comparten con la mayoría de la población peruana los efectos negativos de una mala formación básica. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la falta de información y de conocimientos de cultura general, así como la falta de adecuadas técnicas y hábitos de estudio. Esta deficiente base académica dificulta el ingreso de los jóvenes indígenas a las universidades o institutos que cuentan con exámenes de admisión y, también, hace más difícil su permanencia en estos centros de estudio debido a las dificultades para entender lo que estudian, al bajo rendimiento y a las frustraciones que experimentan constantemente.

Para paliar algunas de estas deficiencias del sistema educativo peruano se han creado, en las últimas décadas, algunas instituciones o programas que ofrecen una formación complementaria a la escolar y que preparan, además, a los y las jóvenes para el ingreso a la universidad o para un mejor rendimiento académico en ella. Estas “academias preuniversitarias” o programas preuniversitarios (las “pres”) de las propias universidades intentan, así, solucionar problemas que se arrastran desde la educación inicial o primaria.

Sin embargo, estos programas preuniversitarios o academias tampoco reconocen la diversidad cultural e incluso ignoran, en su mayoría, la existencia de las diversas culturas indígenas de la región amazónica. Por supuesto, estas instituciones no buscan solucionar las dificultades propias a jóvenes que provienen de otra cultura,

y tampoco tienen interés en introducir una perspectiva intercultural en el diseño de sus cursos. Entre las excepciones se encuentra el programa de nivelación académica que viene ofreciendo el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP)²⁶ desde 1997 en Pucallpa y desde hace un par de años, también, en la selva central.

Una de las respuestas más frecuentes para enfrentar estos desafíos académicos es la decisión de los padres de familia de enviar a sus hijos a estudiar la secundaria a alguna ciudad cercana. Muchos padres y madres de familia están convencidos que sus hijos recibirán una mejor formación en los colegios urbanos. Además, en la ciudad tendrán la oportunidad de entrar en contacto con los jóvenes mestizos con los que tendrán que competir académica o profesionalmente en el futuro, y sobre todo, en el ámbito urbano sus hijos o hijas se verán forzados a aprender castellano bien, ya que tendrán que hablarlo constantemente, tanto en la escuela como en la vida cotidiana. Finalmente, al vivir en la ciudad desde más pequeños, podrán familiarizarse más con las costumbres urbanas modernas, y así, evitar futuros choques culturales.

A los desafíos y dificultades antes mencionadas hay que añadir la ausencia de una adecuada asesoría y acompañamiento de parte de las instituciones educativas. Como se ha mencionado ya, la mayoría de centros de formación superior no toma en consideración que pueden existir indígenas entre sus alumnos. Esta “ceguera” —propia de instituciones pensadas desde la perspectiva hegemónica mestizo-criollo— no sólo impide la organización de instancias de asesoría o acompañamiento académico adecuadas para sus alumnos o alumnas indígenas sino que, además, obstaculiza cualquier esfuerzo por plantear reformas curriculares que incluyan una perspectiva intercultural, ya sea a nivel de cada curso o materia o a nivel del conjunto de la carrera. En este sentido, la mayoría de jóvenes indígenas que estudian en institutos superiores o universidades en el Perú sienten que los contenidos de sus cursos no tienen relación con la realidad de la Amazonía, que es la realidad de donde provienen y que mejor conocen.

Los desafíos económicos

Otro grupo de desafíos que enfrentan los y las jóvenes indígenas se vincula a la falta de recursos económicos para costear sus estudios. Aun en los casos en que se trate de institutos o universidades públicas, siempre existen gastos relacionados

26. El CAAAP es un organismo no gubernamental vinculado a la iglesia Católica que cuenta con una larga trayectoria de trabajo con los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

a los estudios que los alumnos deben hacer: tienen que comprar o fotocopiar textos, comprar también cuadernos y útiles de escritorio, consultar Internet en cabinas públicas, utilizar servicios de transporte público, etc., además de los gastos de alojamiento y alimentación.

En muchos casos, estos problemas económicos se han tratado de resolver a través de becas. Las organizaciones indígenas han buscado el apoyo de distintas instituciones públicas y privadas, nacionales y extranjeras, con la finalidad de poder así financiar los estudios de sus jóvenes. Un caso notorio es el de AIDSESP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana), la principal organización indígena amazónica de cobertura nacional en el Perú. Desde sus orígenes, el Programa de Educación de AIDSESP ha buscado asegurar becas para jóvenes indígenas en distintas ocasiones²⁷. Según Diógenes Ampam²⁸, de 1983 a 1987 y de 1991 a 1995, AIDSESP consiguió becas para que 61 jóvenes indígenas estudien en diversas universidades de Lima (Chirinos y Leiva 2004: 25). Sin embargo, cerca de la mitad de estos becarios no lograron concluir sus estudios. Este índice de deserción tan alto llevó a muchas agencias de cooperación a interrumpir su apoyo económico. En más de una ocasión, algunos de estos becarios me han comentado que el apoyo que recibían de AIDSESP cubría, fundamentalmente, los gastos de matrícula y alojamiento, y que su fracaso como estudiantes se debía a que tenían que buscar ingresos complementarios para pagar sus otros gastos o para comer mejor, además de otras razones, como los problemas académicos, la falta de asesoría y acompañamiento, las dificultades para adaptarse al ambiente de la ciudad de Lima, etc.

Además de AIDSESP, diversas federaciones u organizaciones indígenas locales han buscado también por su propia cuenta becas para sus jóvenes. Este ha sido el caso de FECOAU que logró conseguir el apoyo de la Asociación Amazónica Sueca (AAS)²⁹. Otras organizaciones locales que han conseguido becas para sus jóvenes en las últimas décadas son: el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH), la Federación de Comunidades Nativas de Madre de Dios (FENAMAD), la Central de Comunidades Matsiguenga (CECONAMA), la Federación de Comunidades Nativas Yine-Yami (FECONAYY), entre otras. En algunos casos, estas becas son proporcionadas por las

27. Los países escandinavos han sido particularmente generosos en su apoyo a la educación superior indígena a través de becas para jóvenes, ya sea a través de AIDSESP o, directamente, a través de las organizaciones o federaciones indígenas locales.

28. Diógenes Ampam es un joven profesional indígena, perteneciente al pueblo Awajún, que ha concluido sus estudios en Relaciones Internacionales en la Universidad Particular San Martín de Porres así como una Maestría en Estudios Amazónicos en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

29. Durante 1982, esta Asociación becaba a once jóvenes Shipibo y en 1983 este número se incrementó a dieciocho (Memoria de la Junta Directiva de la FECOAU, 1983).

mismas instituciones educativas, por los gobiernos municipales o regionales o, incluso, por empresas petroleras³⁰.

Un caso particularmente interesante es el de COCEBESH (Comité Central de Becas para Shipibos) que es una organización exclusivamente creada por los líderes Shipibo para conseguir becas para la educación superior. Esta organización fue creada en 1990 y, desde entonces, su principal misión ha sido la de apoyar a los y las mejores estudiantes Shipibo para que concluyan sus estudios superiores. Para ello, COCEBESH se encarga de buscar instituciones que puedan apoyarlos económicamente con becas, administra estos fondos y hace un seguimiento a las personas beneficiadas con dichas becas para asegurarse de que la mayoría termine satisfactoriamente sus estudios. Esta última función es particularmente importante y, varias de las personas que han recibido el apoyo de COCEBESH, me han indicado que las reuniones de seguimiento de los becarios constituían espacios importantes para el intercambio de experiencias, así como una buena instancia de apoyo moral. Para lograr estos objetivos, los miembros de COCEBESH –que son los mismos beneficiarios– seleccionan a los nuevos becarios entre los y las jóvenes que puedan cumplir con los requisitos académicos que se proponen³¹.

Una de las razones del relativo éxito de COCEBESH es que no aceptan a un nuevo becario hasta que alguno de los otros termine sus estudios o se retire. Al retirarse, el dinero de la beca es utilizado para un nuevo miembro. Gracias a esta política, el número de becarios Shipibo que ha recibido apoyo de COCEBESH y que ha abandonado los estudios es menor proporcionalmente a otros programas de becas implementados en la región amazónica peruana. Desde su fundación en 1990 hasta el año 2002, doce becarios lograron completar sus estudios en la universidad, cuatro se han graduado como bachilleres y más de treinta han terminado carreras técnicas en algún instituto superior tecnológico de la región Ucayali (Comunicación personal de Gilmer Yuimachi, Silvio Valles y Sedequías Ancón). Entre 2002 y 2005 por lo menos tres becarios más han concluido sus estudios.

30. Las becas ofrecidas por las empresas petroleras muchas veces no son bienvenidas, ya que muchos las consideran como “sobornos” para que las comunidades autoricen el ingreso de éstas a sus territorios.

31. Entre los antiguos becarios de COCEBESH se encuentran importantes líderes Shipibo, como Juan Agustín –el único consejero regional indígena en el gobierno regional de Ucayali entre los años 2001 y 2006, William Barbarán– comunicador indígena, director de la agencia de noticias “Voces Indígenas y Comunicaciones” y asesor de prensa del alcalde del distrito de Padre Márquez–, Policarpo Sánchez –director del Centro de Eco-Cultura Amazónica–, Omar Mori –funcionario de IRDECON, la oficina de asuntos indígenas del gobierno regional de Ucayali–, y otros líderes que han sido dirigentes de FECONAU y de otras organizaciones del pueblo Shipibo, como Rafael Urquía, Felipe Sánchez Magín, Gilmer Yuimachi, Silvio Valles, etc.

Los desafíos socioculturales

A diferencia de las dificultades académicas o económicas, los desafíos socioculturales son menos visibles, pero constituyen una de las principales razones para el fracaso de los y las jóvenes indígenas que inician sus estudios superiores. Según Roberto Noningo, los estudios superiores implican muchas veces “un fuerte desarraigo cultural” y “un choque cultural”, y suelen ir acompañados, además, por “el marcado racismo en las ciudades”. Todos estos elementos, según el mismo Noningo, condicionan el “desarrollo psicoemocional” de los jóvenes indígenas.

La mayoría de autoridades, profesores y compañeros mestizos, desconocen la realidad amazónica y no saben cómo es la vida y cultura de sus compañeros indígenas. En muchos casos, los profesores o el personal administrativo justifican su actitud argumentando que el hecho de ser indígenas no implica un trato diferente, sino que por el contrario, “todos somos iguales”. Esta actitud responde, pues, a un uso ideológico del mestizaje; es decir, se recurre a un discurso sobre la igualdad de todos los peruanos –“todos somos mestizos y, por lo tanto, iguales”– para justificar la discriminación y el racismo³². Pero, al mismo tiempo, este discurso encubre formas más sutiles de discriminación y justifica la inacción de la comunidad universitaria frente al desafío que supone vivir en un país con una gran diversidad cultural y que implicaría, además, el desarrollo de relaciones y prácticas interculturales.

La mayoría de los estudiantes indígenas siente que son ignorados o discriminados al interior de sus instituciones educativas. Esta discriminación se manifiesta de diversas formas. Por ejemplo, algunos alumnos indígenas de San Marcos refieren cómo sus compañeros no los eligen para formar equipos de trabajo o de estudio. En otros casos se burlan de su acento o de sus costumbres, o les ponen apodosos y sobrenombres ofensivos. El resultado final de estas prácticas discriminatorias entre los y las estudiantes indígenas provoca una creciente falta de autoestima que les lleva, muchas veces, a desarrollar sentimientos de timidez, inseguridad e inferioridad. Muchos jóvenes manifiestan el sentimiento de un temor constante a ser discriminados lo que, en muchos casos, les lleva a negar sus orígenes como indígenas, a distanciarse de la realidad amazónica y a cuestionar su propia identidad cultural.

La discriminación sufrida acrecienta, además, las dificultades propias de la vida en un ambiente distinto al propio como puede ser el ámbito urbano, lejos de la familia y de los seres queridos. Los desajustes emocionales y el choque cultural que los jóvenes indígenas enfrentan en las ciudades son más acentuados en el caso de aquellos que se han desplazado fuera de la región amazónica y donde, incluso

32. Siguiendo a Gould (1998), a este uso ideológico del mestizaje lo denominé el “mito del mestizaje”. Para una discusión más detallada sobre el uso del “mito del mestizaje” en el Perú, ver Espinosa (2003).

el clima y la comida, son radicalmente distintos. Un gran porcentaje de los jóvenes indígenas que estudian en ciudades como Lima, Cusco o Huacho han terminado abandonando los estudios por no acostumbrarse a su nuevo ambiente. Un joven Machiguenga que estudiaba en la Universidad San Antonio Abad de Cusco se deprimió tanto que no quería salir de su habitación, mientras que un paisano suyo no asistía a clases por quedarse a ver televisión durante todo el día. En este sentido, los estudios superiores en las propias ciudades amazónicas resultan menos traumáticos.

En algunos lugares también existen instituciones o personas que brindan apoyo moral y emocional a los estudiantes indígenas para facilitar su adecuación a ambientes culturalmente diversos. Este es el caso de algunas instituciones que cuentan con personas que conocen la región amazónica y las culturas indígenas, y, por lo tanto, se encuentran mejor preparadas para tareas de orientación y apoyo. Un caso interesante es el del Centro Waymaku, promovido por la iglesia Católica, que brinda espacios para la expresión cultural, la formación y el acompañamiento en el proceso de inserción urbana a jóvenes Awajún y Wampís que estudian en la ciudad de Jaén.

Finalmente, las propias organizaciones de estudiantes indígenas constituyen un espacio privilegiado para el soporte emocional y para enfrentar las dificultades propias de los estudios superiores en el ámbito urbano. Ya en la década de los ochenta, un grupo de estudiantes Shipibo en Lima se organizó y creó la ADESHIL (Asociación de Estudiantes Shipibo en Lima). En la actualidad existen varias organizaciones de estudiantes indígenas, tanto en Lima como en otras ciudades, muchas de ellas creadas en los últimos cinco años. Entre ellas, una de las más importantes es la Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonía Peruana-AAUPI, que agrupa a jóvenes que estudian en San Marcos y en otras universidades limeñas.

También existen diversas asociaciones que agrupan a jóvenes que pertenecen a un determinado pueblo indígena, como por ejemplo, los estudiantes Awajún, Asháninka o Shipibo. Entre éstas, se encuentra la Asociación Cultural Shipibo-Lima, la Asociación (Asháninka) de Estudiantes y Profesionales Indígenas (AEPPI), el Concejo de Estudiantes Shipibos Universitarios (CESHU), entre otras. A nivel regional, también existen diversas organizaciones, como la Coordinadora Indígena de Estudiantes Asháninka del Río Perené (CIDEARP), la Asociación de Estudiantes Asháninka de Nivel Superior (AEANS) en Satipo, el Concejo de Estudiantes Nativos del Ucayali (CENU) en Pucallpa o el Concejo de la Juventud Indígena Awajún-Wampís (COJUNAW) en Jaén.

Además de fomentar la amistad y la solidaridad entre sus miembros, estas organizaciones también se constituyen en espacios privilegiados de representación de los intereses de los estudiantes indígenas y de negociación con las autoridades universitarias o con otras instituciones públicas y privadas. Algunos de estas organizaciones también se preocupan por las necesidades económicas de sus miembros, buscando becas o trabajos temporales para cubrir los gastos que implican sus estudios.

Finalmente, para muchos jóvenes, la participación en estas organizaciones les permite desarrollar ciertas habilidades de liderazgo, como hablar en público, organizar una reunión, o representar los intereses de sus compañeros y compañeras. De esta manera, estos jóvenes se van formando no sólo como profesionales en sus distintas especialidades, sino también como líderes y, eventualmente, algunos de ellos podrán desarrollar carreras políticas al servicio de sus propias organizaciones o pueblos.

4. Profesionales indígenas: ¿para qué? La educación superior indígena y el futuro de los pueblos amazónicos

En esta última sección concluiré este recorrido por la educación superior de la misma manera en que termina el proceso educativo: discutiendo la situación que viven hoy los y las jóvenes profesionales indígenas.

La finalidad de las instituciones educativas de nivel superior radica, precisamente, en la formación de profesionales preparados para poder sostenerse a sí mismos económicamente y para poder contribuir con la sociedad a la que pertenecen. Para ello, las instituciones educativas deberían brindar los conocimientos pertinentes a cada oficio o profesión. Sin embargo, uno de los principales problemas que aqueja a la educación superior en el Perú es su baja calidad. En general, la formación que ofrece la mayoría de institutos superiores y universidades peruanas es bastante mediocre y esta situación se agrava, aun más, en el caso de las universidades públicas que no cuentan con los recursos económicos, humanos, ni de infraestructura adecuados.

En el caso de los profesionales indígenas esta situación es más grave aun, ya que no sólo no han recibido una buena formación profesional, sino que además, estas instituciones no los preparan para que contribuyan a sus propias sociedades, es decir, a sus propios pueblos indígenas. Esto se debe a la gran ignorancia que existe en torno a la región amazónica y a las culturas de sus habitantes. Esta carencia es

más evidente entre las universidades o institutos ubicados en Lima o en otras ciudades fuera de la Amazonía pero, desgraciadamente, también se encuentra en la propia región amazónica.

Entre los vacíos profesionales que existen hoy en día llama particularmente la atención el tema de la ecología. A algunos les puede sorprender el casi inexistente interés entre los jóvenes indígenas por formarse en carreras que les permitan enfrentar uno de los retos más difíciles que sus pueblos van a enfrentar en el futuro: el cuidado y preservación de un medio ambiente sano. En parte, este desinterés puede deberse a la persistencia de la visión tradicional predominante entre los pueblos indígenas de la región amazónica que consideran que el bosque va a darles siempre todo lo que necesitan. Para los indígenas amazónicos resulta muy difícil imaginarse un mundo sin bosque y, sin embargo, esta es una posibilidad que cada vez se hace más real.

La mayoría de estudiantes indígenas es consciente de esta situación, pero no reacciona fuertemente ante ella. Los estudiantes indígenas deberían asumir una actitud más proactiva: podrían exigir a las autoridades educativas reformas curriculares más adaptadas a la realidad regional y a una perspectiva intercultural; podrían demandar a sus profesores que incorporen más contenidos vinculados a la realidad amazónica en sus cursos y materias; podrían organizar grupos o círculos de estudio para debatir más aspectos relacionados con la realidad indígena amazónica; podrían desarrollar tesis e investigaciones sobre aspectos de su realidad que otra gente desconoce; podrían, en fin, establecer alianzas y coordinaciones con las organizaciones indígenas y otras instituciones interesadas en contribuir a la mejora de las condiciones de vida de la población indígena amazónica.

A estas carencias propias de la deficiente preparación profesional hay que añadir las dificultades propias del mercado laboral. Muchos jóvenes sienten que, a diferencia de la Educación Bilingüe, muchas carreras los alejan de sus comunidades y de su vida como indígenas. En algunos casos, esto puede ser cierto, pero en otros quizás el problema podría radicar en una falta de mayor creatividad, o incluso también, en la ausencia de un mayor compromiso.

No se puede dejar de lado la razón que lleva a la mayoría de los y las jóvenes indígenas a ser profesionales: el anhelo de una vida mejor. Sin embargo, esta “vida mejor” puede ser interpretada –tal como lo hace la mayoría de la gente– desde una perspectiva mercantilista, es decir, ver a la vida profesional como una forma de ganar dinero. En el caso de los profesionales indígenas esto es válido, incluso, para carreras poco lucrativas –y, por lo tanto, pobremente cotizadas en otros contextos–

como la de profesor bilingüe. Sin embargo, como me hicieron caer en la cuenta los adolescentes Shipibo, los profesores y sus familias se han ido constituyendo en los “pitucos” de la comunidad al contar con un ingreso monetario constante que les permite comprar bienes que la mayoría de sus paisanos no puede permitirse. El caso de los Shipibos no es el de todas las sociedades indígenas de la región amazónica, pero sí es bastante ilustrativo de una tendencia que parece ir incrementándose y expandiéndose en los últimos años: la aceleración de procesos internos de diferenciación social y la aparición de élites indígenas que comienzan a concentrar el poder económico, político e intelectual en sus pueblos. Por ello, no resulta extraño que muchos jóvenes indígenas quieran optar –en la medida de sus posibilidades reales– por carreras más lucrativas o por estilos de vida que los alejen de sus orígenes indígenas. Como mencionan los jóvenes indígenas que estudian en San Marcos ven con preocupación cómo “muchos estudiantes no tienen perspectivas de regresar a sus comunidades de origen” debido a las bajas remuneraciones y a la poca infraestructura y tecnología con la que cuentan.

Al mismo tiempo, un porcentaje importante de jóvenes indígenas que siguen estudios superiores mantienen un compromiso muy estrecho con las reivindicaciones y el futuro mismo de sus propios pueblos. Muchos se quejan de la falta de políticas de estado que favorezcan a sus pueblos, y varios están dispuestos a involucrarse más con sus organizaciones representativas. Algunos jóvenes profesionales indígenas también han comenzado a crear sus propias ONG con la finalidad de promover el desarrollo de sus comunidades o pueblos. En el caso del pueblo Shipibo, por ejemplo, se han producido casos interesantes como el de Non Nete, que ha juntado en una misma institución a jóvenes profesionales con maestros cesantes para promover la educación intercultural en las escuelas primarias de la región.

Quiero concluir insistiendo, una vez más, en la importancia de una formación profesional desde una perspectiva intercultural, o en el desafío de implementar una educación superior auténticamente intercultural. Hace poco, un joven profesional indígena, amigo mío, me comentaba con cierta frustración cómo él vivía su profesión y su ser indígena como dos realidades separadas: cuando estaba en su trabajo –él es funcionario en una institución pública en la región amazónica– pensaba como profesional mestizo, mientras que cuando estaba en su comunidad pensaba como indígena. Su formación profesional ha sido totalmente mestiza, mientras que su formación personal, desde niño, ha sido como indígena. El reto está en formarse como “profesional indígena”.

El futuro mismo de los pueblos indígenas dependerá, en gran medida, de la existencia de profesionales indígenas que sepan combinar los conocimientos y

tradiciones heredadas de sus antepasados con los conocimientos y habilidades que el mundo moderno globalizado les pueda ofrecer. A los y las profesionales indígenas que hoy se están formando les esperan grandes retos. 📖

Bibliografía

ACOSTA, JOSÉ DE. 1984 [1588]. *De procuranda indorum salute*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 2 vols.

AMES, PATRICIA. 2000. “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú”, en C.I. Degregori (ed). No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 356-391.

----- 2002. *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ANSIÓN, JUAN. 1986. “La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente”, Páginas, 79: 8-13.

----- 1995. “Del mito de la educación al proyecto educativo”, en Gonzalo Portocarrero & Marcel Valcárcel (eds). El Perú frente al siglo XXI. Lima: PUCP, pp.507-525.

BALLÓN, FRANCISCO. 1991. *La Amazonía en la norma oficial peruana: 1821-1990*. Lima: Centro de Investigación y Promoción Amazónica-CIPA. 4 vol.

BASADRE, JORGE. 1980 [1947]. *La multitud, la ciudad y el campo en la historia del Perú*. Con un colofón sobre el país profundo. 2ª ed. Lima: Mosca Azul / Treintaitrés.

BURGA, MANUEL & ALBERTO FLORES GALINDO. 1984 [1980]. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Lima: Ediciones Rikchay Perú. 3ª edición revisada.

CANO, GINETTE ET AL. 1981. *Los nuevos conquistadores: El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: CEDIS / FENOC.

CHIRINOS RIVERA, ANDRÉS & MARTHA ZEGARRA LEYVA. 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. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. (Enero 2006).

CONTRERAS, CARLOS. 1996. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP. Documento de trabajo N° 80.

DAVIS, PATRICIA. 2002. *Los Machiguengas aprenden a leer. Breve historia de la educación bilingüe y el desarrollo comunal entre los Machiguengas del Bajo Urubamba*. Lima: PUCP / ILV.

DEGREGORI, CARLOS IVÁN. 1986. “Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”, en Socialismo y Participación, 36: 49-56.

ESPINOSA, ÓSCAR. 1996. “El pueblo Asháninka y su lucha por la ciudadanía en un país pluricultural”, en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana. Lima: Centro Amazónico de

Antropología y Aplicación Práctica – Asociación para Estudios por la Paz, pp.77-132.

----- 2003. “Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: El «mito del mestizaje» y la «cuestión indígena»,” en Nila Vigil y Roberto Zariquiey (eds.). 2003. Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas. Lima: PUCP / GTZ, pp.77-89.

----- 2004. *Indigenous Politics in the Peruvian Amazonia: An Anthropological and Historical Approach to Shipibo Political Organization*. Tesis Doctoral. New School for Social Research, Nueva York.

----- 2006. “Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana ante los desafíos de la globalización”, en Bernardo Haour (ed). Los impactos de la globalización en la sociedad peruana. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

GASCHÉ, JORGE. 2002. “El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos”, en E. Alcaman et al. (eds.). Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural, pp. 119-158. México: Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latino-América.
(También en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2041.pdf>).

HARRINGTON, SUSAN. 1992. *Frente al cambio. Comunidades nativas de la Amazonía peruana*. Lima: ILV.

HART, LAURIE. 1973. “Pacifying the last frontiers: Story of the wycliffe translators”, *Latin America & Empire Report*, New York: NACLA., 7 (10): 15-31.

HEISE, MARÍA (ED). 2001. *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE-PE y Ministerio de Educación.

INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática). 1994. *Censos nacionales 1993: Comunidades indígenas. (Resultados Definitivos)*. Lima: INEI. 3 vol.

LARSON, MILDRED ET AL. (EDS). 1979. *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía peruana*. Lima: ILV / Prado Pastor Editor.

MCEVOY, CARMEN. 1994. *Un proyecto nacional en el siglo XIX: Manuel Pardo y su visión del Perú*. Lima: PUCP.

----- 1997. *La utopía republicana: ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana, 1871-1919*. Lima: PUCP.

MONTOYA, RODRIGO. 1980. *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores.

MUÑOZ, MANUEL RAMIRO. 2004. “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”, en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC / UNESCO, pp.129-143.
<http://www.iesalc.unesco.org.ve>. (Enero 2007).

NONINGO SESÉN, ROPERTO. 2001. “Juventud Indígena”, en *Voz Indígena I (1)*.

ORTIZ, ALEJANDRO. 1971. "¿Por qué los niños no van a la escuela?", Educación: La revista del maestro peruano, 2 (7). Lima: Ministerio de Educación.

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.

----- 1985. *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina: ¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?* Lima: DESCO.

TEJADA RIPALDA, LUIS (ED.). 2005. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

TRAPNELL, LUCY. 1990. "El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana". Amazonía Peruana, 11 (18): 103-115.