

Art. 4

“Inclusión, equidad e interculturalidad: Estudiantes indígenas en educación superior en el Perú”

EDUARDO RUIZ URPEQUE

Art. 4

ARTÍCULO 4

“Inclusión, equidad e interculturalidad: Estudiantes indígenas en educación superior en el Perú”¹

COMENTARIOS DE EDUARDO RUIZ URPEQUE.
17 DE ENERO DE 2008.

1. Preliminares

El presente texto intenta esclarecer, desde una determinada postura, qué es aquello que se juega en los procesos de inclusión de jóvenes indígenas en instituciones de educación superior (en especial, aunque no únicamente, universitarias).²

Para ello, presenta una rápida consideración de los *términos* involucrados en los procesos de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior. Esto permitirá iluminar los procesos en marcha y tratar de entender las corrientes más profundas que los dirigen en el caso peruano.

No obstante lo que hacemos en el párrafo anterior, en un tercer párrafo presentamos unas pocas reflexiones considerando perplejidades y cuestionamientos comunes que se ventilaron en el Foro presencial de la Fundación EQUITAS en Santiago de Chile.

2. Los términos: su definición y su articulación

En el artículo de Kimberly Williams Crenshaw (2006) se usa la imagen de la carrera y se aclara que las acciones afirmativas poseen la finalidad de eliminar los obstáculos para permitir una carrera en igualdad de condiciones. En ese sentido, no supone

1. El presente texto retoma los apuntes de una breve presentación en el foro presencial que la Fundación EQUITAS convocara en Santiago de Chile (12 de noviembre de 2007). La he ampliado y mejorado a base del rico intercambio de ideas y experiencias durante aquel encuentro, así como con los comentarios y respuestas que se dieron en el Foro virtual facilitado por la misma institución.

2. Tendremos en cuenta los resultados de una investigación acerca del proceso de estudios de jóvenes de 11 pueblos indígenas amazónicos en la UNMSM (Proyecto IME de GRADE, Beca Fundación Ford). También consideraremos algunas entrevistas y conversaciones con estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, de la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza (Chachapoyas, Amazonas), del Instituto Superior Pedagógico Víctor Andrés Belaúnde y de la filial de la Universidad Nacional de Cajamarca (Jaén, Cajamarca) y de algunos casos de jóvenes indígenas de institutos técnicos en Lima y La Merced.

preferencias. Estamos de acuerdo. Sin embargo, no terminamos de aclarar una duda: ¿quién gana y qué supondría que gane la carrera?

Es decir, el límite de la imagen de la pista es el fin de la carrera (raza, *race*), que en el castellano de Perú es justo el nombre que le damos a la especialidad en que uno se entrena o a la profesión a la que uno se dedica.

Decía, entonces, que la finalidad no está clara, y quisiera intentar aclararla proponiendo, a su vez, algunas nuevas preguntas.

En primer lugar, ¿es suficiente pensar en términos de *inclusión*? Porque aquí el mayor problema es saber quién y cómo se incluye. La tónica general consiste en incluir individuos que pertenecen a un colectivo (indígenas y/o campesinos, afroamericanos, pobres urbanos o rurales), cuyos activos culturales o sociales no son reconocidos como válidos por la cultura académica de las instituciones de educación superior (universitarias o de institutos).

Todo esto nos invita a considerar la necesidad de pensar estos procesos en términos de equidad. ¿Qué debemos entender por equidad? En principio, debemos considerar el término antes de su sucesiva partición en aspectos específicos de la realidad social (equidad en salud, educativa, de género etc.). Luego, debemos evitar confundir equidad e igualdad. Finalmente, aclarar que ella no se refiere a la situación únicamente de los pobres al interior de una sociedad. Equidad sería entonces “(...) una meta (...), un estilo de organizar la sociedad y los resultados de la acción económica y política, medibles en referencia a la ampliación de capacidades de las personas y a la redefinición de derechos” (Plaza 1998: 276). Entendida de esta manera “(...) es una noción global que articula las estructuras social, institucional, normativa, jurídica, cultural e ideológica, con la situación, condición, oportunidades y accesos de los sujetos individuales o colectivos, articulación que determina el grado de desarrollo de capacidades” (Plaza 1998: 275). Esta articulación es el aspecto clave en el entendimiento de las acciones pro equidad e indica que, en el caso de la inclusión de jóvenes indígenas a la educación superior, es necesario insistir en los aspectos relacionados a sus circunstancias sociales y culturales.

Aquí es cuando se hace necesaria la introducción de un nuevo término que permita articular de mejor manera y de nueva forma las estructuras de las que venimos hablando.

¿Podría ayudarnos en este cometido un término como el de interculturalidad?, ¿cómo deberemos entenderlo? Pues bien, vamos a mantener la distinción entre

la idea de interculturalidad en tanto proceso y la de interculturalidad en tanto ideal, pero estrechamente conectadas: las relaciones y los intercambios entre pueblos indígenas diferentes, al menos en la Amazonia, han sido fluidos y muy antiguos (Solís 2001) y se han mantenido durante la Colonia y la República pero con cambios importantes y en situación de asimetría. Entonces, aunque el proceso haya estado presente y continúe en la actualidad, de lo que se trata es de “eliminar la desigualdad en los intercambios, mas no los intercambios mismos. Eliminar la dominación sin aspirar a esa separación clara y tajante (...)” (Degregori 2000: 60).

¿Qué debemos entender entonces por cultura? En cierto sentido, cultura significa producción simbólica y concreta propia y distinta de cada pueblo indígena. Sin embargo, los procesos de contacto y cambios hacen que esta definición sea insuficiente. Resulta más productivo entender cultura como:

“(...) el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini 2006: 34).

Entonces, podemos ubicar la asunción y/o resignificación de características culturales ajenas por diversos pueblos indígenas al interior de estos procesos de producción, circulación y consumo de significación y revalorar la importancia de los sujetos, individuales o colectivos, en estos procesos (Cf. Fuenzalida 1992).

3. Los desafíos y la visión de los procesos

Durante los intercambios en el Foro virtual apareció el tema de las diferencias culturales (barreras culturales según Gumerinda Reynaga), en especial, en relación con la permanencia de estudiantes andinos y amazónicos en universidades limeñas.

Aunque no es posible desestimar estas diferencias u obviarlas por completo, creo que muchas veces tendemos a presentar como problemas culturales aquellos que son más bien problemas escolares, al menos en los procesos actuales de acceso de jóvenes indígenas a la universidad o a la educación superior en su conjunto.

Esto último nos ubica en el difícil espacio de la comprensión de la etnicidad. Es cada vez más cierto que los pueblos indígenas, andinos y amazónicos, presentan cambios en sus características culturales y sociales producto de la relación cada vez más fluida con la sociedad nacional. Esta relación, como señala Fernando Santos Granero (1990, 1996, 2005; Cf. Santos y Barclay 1995, 2002; Marzal 1995, 2004

y Chirif y García Hierro 2007), no debe reducirse a los actuales procesos de globalización, pues supondría olvidar los cambios, directos e indirectos, durante la Colonia (siglos XVI-XIX) y la República (siglo XIX y mediados del XX).

Estos cambios están dados por la inclusión en un proceso mercantil, primero, y capitalista, luego, que se ha ido ahondando con los siglos; por los cambios en las lenguas vernáculas, como el quechua o el aimara, o en el propio castellano (Cerrón-Palomino 1991, 2003; Howard 2007); por los cambios en los patrones de consumo y en las ideas religiosas; por el proceso de migración a las ciudades y la desterritorialización sucesiva de las generaciones más recientes. Es en este proceso largo, pero más aun en el actual proceso de globalización (1950 en adelante; Cf. Espinosa 2007 a) en cuyo centro encontramos el acceso a la educación básica primaria y secundaria, que debe inscribirse la búsqueda de profesionalización de los profesores indígenas de parte de las organizaciones regionales y nacionales, la solicitud de becas de estudio para jóvenes indígenas a inicios de los años 80 y el acceso diferenciado a universidades nacionales (Voz Indígena 1983, 1991 a y b, 1993 a y b; Ruiz 2007 a y b; Espinosa 2007 b; Ampam 2004 a-d; Chirinos y Zegarra 2004).

Ahora bien, también es cierto que estos cambios no han supuesto el abandono de tradiciones, costumbres y formas de relación “tradicionales”, por ejemplo, entre aquellos que han migrado a las ciudades, especialmente entre los migrantes andinos en ciudades de la costa peruana. El proceso entre los migrantes indígenas amazónicos es mucho más reciente (probablemente de fines de los años 80 e inicios de los años 90) y se inició en las ciudades intermedias o grandes de la misma región o de la Sierra (Santa María de Nieva, Bagua, Jaén, Satipo, La Merced, Huancayo, Yarinacocha, Pucallpa). Pero pronto se fue extendiendo a ciudades de la Costa (Chiclayo, Trujillo, Huacho, Lima).

Bien es cierto que los que salen de las comunidades raramente regresan, ¿qué sentido tendría hacerlo si las opciones y los horizontes cambian?,³ y, sin embargo,

3. Por lo demás, una atenta observación y verificación de las redes a las que recurren los estudiantes en Lima, por ejemplo, permite saber que sus familias (padres, madres, hermanos) y/o familiares cercanos (tíos, primos, sobrinos) están ya en Lima, bien sea antes de que ellos llegaran aquí a causa de su ingreso a las universidades o bien luego de este mismo ingreso y como consecuencia de él. Este mismo proceso se repite para el caso de los jóvenes Asháninka, Awajún, Shipibo, Cashibo; aunque el caso más publicitado sea el de la comunidad Shipibo establecida en el mercado de Cantagallo (Rímac), por el hecho mismo de que eligieron establecerse en conjunto y no de manera dispersa, como en el caso de los Awajún y los Asháninka (quienes han buscado domicilios particulares en distritos tan distintos como La Victoria, Jesús María, Ventanilla, Cercado de Lima, San Martín de Porras o San Juan de Lurigancho). Incluso, debe tenerse en cuenta que algunos de los estudiantes o egresados (Awajún, Shipibo, Cashibo) habían ya estado en Lima durante sus estudios secundarios o se habían establecido en esta ciudad antes de la apertura de los procesos de admisión diferenciados en San Marcos y en Cantuta o habían estudiado o trabajado en otras ciudades del interior como Yurimaguas, Santa María de Nieva, Yarinacocha, La Merced, Satipo (estudiantes y egresados Awajún, Jeberos, Shawi, Shipibo, Asháninka, Nomatsiguenga etc.).

puede que la afirmación de su pertenencia a un pueblo determinado no se diluya y que preocupaciones por el vigor de la propia lengua (por experiencias propias o ajenas de pérdida o negación) o la pobreza de sus comunidades permanezcan. La etnicidad surge, o resurge si se quiere, con mayor fuerza pero pensada en coordenadas distintas a las que se poseían antes: tenemos ahora una diferenciación cada vez más clara entre indígenas rurales e indígenas urbanos, entre profesionales y agricultores; cambios en las percepciones de género, del matrimonio, del trabajo.

Estos cambios son evidentes, tanto en estudiantes en Lima (en San Marcos y Cantuta) como en los que estudian en ciudades de la Sierra o de la Selva (por ejemplo, en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia o en la Universidad Nacional de Ucayali, en Pucallpa; en el Instituto Víctor Andrés Belaúnde o en la filial de la Universidad Nacional de Cajamarca, en Jaén), sea que se trate de jóvenes y adultos Awajún, Wampís, Yanesha, Asháninka, Shipibo, Nomatsiguenga, Cocama, Shawi, Jeberos, Cashibo o Harakmbut.

Y, sin embargo, mucho de este proceso no está a la vista de las propias organizaciones indígenas, cuya relación con los jóvenes es conflictiva y distante. En parte, puede deberse a la insistencia y concentración en las reivindicaciones del territorio indígena, máxime si se tiene en cuenta los hondos procesos de deforestación, los problemas de acceso a recursos (caza, pesca), la tendencia actual a la cesión de lotes para prospección y explotación petrolera, gasífera o aurífera, etc. (Chirif y García Hierro 2007; diarios La República y El Comercio). En parte, puede deberse a la mayor autonomía que el actual acceso a educación universitaria otorga a los jóvenes respecto de las organizaciones, pues ya no dependen del financiamiento que aquellas consiguen para becas o manutención.

Sea como fuere, el proceso (por ejemplo en San Marcos, en Chachapoyas, en Jaén, en parte en Cantuta, en la UNU de Pucallpa) sigue caminos paralelos a los de las organizaciones indígenas amazónicas (AIDSESP, CONAP) y depende más de la capacidad de organización, de relación y de creatividad de los propios estudiantes y sus asociaciones (AAUPI en Lima, ASEI-UNU en Pucallpa, ASEWA en Chachapoyas, CIDEARP-SC en Lima y La Merced etc.). Y esto, a pesar de que las organizaciones indígenas han adquirido experiencia en el seguimiento de procesos de estudios superiores merced a las becas de que han disfrutado (Voz Indígena 1991 b) y, en el caso de San Marcos, de que algunos profesores han insistido en que el proceso se institucionalice (Entrevistas con Manuel Burga y María Cortez; Cf. Rodríguez Torres en Tejada, ed. 2005).

Tampoco el proceso más amplio, que comprende los cambios y las migraciones desde comunidades indígenas de la Sierra, ha sido mirado en su real dimensión.

Más bien, siguiendo el derrotero de las búsquedas y fracasos de las élites (económicas y políticas) este proceso más amplio tiende a mirarse con desconfianza y como el inicio de los mayores problemas (sobrepoblación, informalidad, pobreza, etc.) que aquejan a la sociedad peruana en su conjunto (Cotler 1978; Morote 2004; Durand 2007; Matos Mar 1984 y 2005). Esta mirada pesimista puede gravitar, también, sobre el actual proceso de acceso a la educación superior de jóvenes indígenas de la Amazonia; especialmente si se considera, de un lado, el enorme esfuerzo (económico y personal) que implica para las familias y comunidades sustentar los estudios de sus jóvenes y, de otro lado, aquel racismo y etnocentrismo persistentes por medio de los cuales las diferencias fenotípicas y el capital cultural menos occidentalizado son devaluados (Portocarrero 1993; Callirgos 1993; De la Cadena 1998 y 2004).

Como sugiere Rochabrún en el caso del Perú “no es posible construir la nación desde el Estado; vale decir, desde arriba” (Rochabrún 2007: 273), pues se puede construir desde los procesos sociales en que están involucradas las clases subalternas (indígenas y no indígenas); esto es, es necesario pensar en términos de procesos sociales masivos de base.

Así vistas las cosas, es necesario cuidar la coherencia del proceso de inclusión desde las perspectivas de la equidad y la interculturalidad.

4. Reflexiones finales

Desde estas perspectivas, el acceso de jóvenes indígenas a la universidad pública mediante algún tipo de mecanismo diferenciado debe ser mantenido, pero debe fortalecerse el capital cultural acumulado en los años de escolarización primaria y media. Esto significa, velar por el acceso cada vez mejor y mayor a la cultura occidental de que provee la escuela, pero también supone recuperar y afirmar el valor de los saberes previos referidos a la propia sociedad minoritaria (medio ambiente, medicina, parentesco, lengua, prejuicios etc.).

Además, creemos que más que insistir en la constitución de universidades indígenas o interculturales, cuyas bases epistemológica y conceptual son aún débiles, debería propugnarse el que con certeza la universidad pública sea nacional, esto es, que en ella aparezcan representados todos y cada uno de los miembros de los diversos grupos socioeconómicos, culturales y minoritarios. Esta idea sustenta la propuesta del ex Secretario General de la UNMSM Gustavo Solís Fonseca de que San Marcos es una imagen, un microcosmos del Perú *en su conjunto*.

Esta posibilidad apunta a la interculturalización de la universidad (Guido Machaca). Pero, también, apunta al fortalecimiento de procesos de equidad: la universidad podría ser uno de los espacios en que las estructuras social, institucional, normativa, jurídica, cultural e ideológica puedan coordinarse.

Sin embargo, sería un error olvidar que la élite cultural, económica y política se ha ido alejando de la universidad pública y ha creado instituciones privadas. En el Perú este proceso se amplió y se consolidó con la creación en la década del 60 de tres grandes universidades particulares: la Universidad del Pacífico, la Universidad Cayetano Heredia y la Universidad de Lima. Estas universidades se agregaban a la única universidad particular existente en el Perú desde 1917: la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Y aunque se pueden advertir cambios al interior de las universidades particulares (Católica organiza una semana amazónica desde hace varios años, ha tenido una campaña de sensibilización acerca del valor del quechua como lengua de uso actual, posee un grupo de estudios interculturales y movimientos que congregan a profesores, estudiantes y actores sociales buscando el desarrollo local) más que en las públicas (los procesos no se pueden generalizar: en San Marcos se advierte poco impacto a partir de la presencia de los estudiantes amazónicos, en Cantuta esta presencia con ser mayor es también más clara y más evidenciada por los propios jóvenes, los estudiantes Wampís y Awajún de Chachapoyas poseen reconocimiento, en tanto tales, en la ciudad y en la universidad), es cierto también que las élites tienden a salir del país y a formarse en universidades extranjeras (casi siempre en Estados Unidos, Inglaterra, Francia, España, Italia), buscando mantener la *distinción* (Pierre Bourdieu).

Pero los espacios conquistados ya no son abandonados por los grupos subalternos: así como la universidad pública se vio rebasada por la mayor demanda de vacantes, también la universidad particular ha visto cambios en la composición social y cultural de sus alumnos y las familias de las que estos provienen.

Sin embargo, y en relación con el acceso de jóvenes indígenas, no queda claro de qué manera los pueblos o colectivos de los que provienen usufructuarán del espacio ganado o del capital cultural académico acumulado por sus jóvenes, ni de qué manera el capital cultural propio y distinto (en caso permanezca, como el idioma) será recuperado y aprovechado por las instituciones de educación superior. Esta, es una preocupación presente tanto en Perú como en Chile (Claudia Robles).

Otra preocupación común es la de las carreras: en provincia los jóvenes indígenas tendían a buscar carreras técnicas (enfermería, técnico agrícola) o educativas (profesor bilingüe, profesor de secundaria), pero estas opciones han ido cambiando y ahora eligen carreras tan distintas como administración de negocios internacionales, lingüística, ingeniería de sistemas, agroforestería etc. La duda que permanece está referida, nuevamente, al impacto de estas elecciones en el propio pueblo. Una salida, tímida pero que se anuncia en el horizonte, está referida a la incursión o búsqueda de una carrera política en las zonas de las que provienen los estudiantes: esto aparece claramente dibujado en las preocupaciones de los estudiantes Awajún y, menos claro, en las de los estudiantes Shipibo. En todo caso, el paso por la universidad proporciona a los jóvenes una “característica” que los hace candidatos perfectos, como antes lo fueron los profesores, para cargos comunitarios o como candidatos a alcaldes distritales o provinciales (como Evaristo Nugkuag). 📄

5. Bibliografía

- AMPAM WEJIN, Diógenes. 2004 a. Lista de becados de 1983 a 87, p. 19. Texto en pdf.
 ----- 2004 b. Lista de becados fsm 1991-1995, p. 7. Texto en pdf.
 ----- 2004 c. Lista general de los profesionales indígenas, p. 18. Texto en pdf.
 ----- 2004 d. Propuesta de becas AIDESEP-GTZ: “Formación Profesional a los Jóvenes Indígenas de la Amazonía Peruana”, p. 16. Texto en pdf.
- BARTH, Fredrik. 1976 [1969] Introducción. En: BARTH, comp., *Los grupos étnicos y sus fronteras*, op.cit., 9-49.
 ----- 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras* (Traducción de Sergio Lugo Rendón). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BURGA DÍAZ, Manuel. 2006. “Solos en Lima”, en DÍAZ-ROMERO, Pamela (ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación EQUITAS; pp. 303-308.
 ----- 2007. “A propósito de los Estudiantes Indígenas Amazónicos en la UNMSM, 1999-2005” (agosto). Artículo para el Foro ISEES. p. 9.
- CALLIRGOS, Juan Carlos. 1993. *El racismo. La cuestión del otro (y de uno)*. Lima: Desco.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. 1991. “El Inca Garcilaso o la lealtad idiomática”, pp. 133-178. En: *Lexis*, v. XV, N° 2 (Lima/PUCP).
 ----- 2003. *Castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, GTZ.
- CHIRIF, Alberto; GARCÍA HIERRO, Pedro. 2007. *Marcando territorio. Progresos y limitaciones de la titulación de territorios indígenas en la Amazonía*. Copenhague: IWGIA.
- CHIRINOS RIVERA, Andrés; ZEGARRA LEYVA, Martha. 2004. Informe sobre la educación superior indígena en el Perú.
[www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/peru/Educ.indig.en Peru.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/peru/Educ.indig.en%20Peru.pdf)
- COTLER, Julio. 1978. *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- DE LA CADENA, Marisol. 1998. “El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú”, pp. 85-109. En: *Socialismo y participación*, N° 83 (Lima/CEDEP).
 ----- 2004. *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.
- DÍAZ-ROMERO, Pamela, ed. y coord. 2005. *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas: Perú*. Magdalena León, Lourdes Hurtado, Jimena Holguín. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
- DURAND, Francisco. 2004. *El poder incierto: trayectoria económica y política el empresariado peruano*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
 ----- 2007. *El Perú fracturado. Formalidad, informalidad y economía delictiva*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- ESPINOSA DE RIVERO, Óscar. 2003. “Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: el ‘mito del mestizaje’ y la ‘cuestión indígena’”, pp. 77-89. En VIGIL, Nila y ZARIQUIEY, Roberto, eds. 2003.
 ----- 2007 a. *Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana ante los desafíos de la globalización*. En: HAOUR, ed. 2006. *Los impactos de la globalización en la sociedad peruana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

- 2007 b. "Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú" (Febrero). p. 20.
- FUENZALIDA VOLLMAR, Fernando. 1992. "La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días". En: *Anthropologica*, Año X, N° 10, pp. 7-25.
- HOWARD, Rosaleen. 2007. *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Peruanos.
- MARZAL FUENTES, Manuel. 1995. "Perception of the State among Peruvian indians", pp. 61-81. En: *Studies in Third World Societies: Indigenous perceptions of the Nation-State in Latin America* (Williamsburg [Virginia], College of William and Mary -Department of Anthropology) 56 (August 1995).
- 2004 "Identidades culturales y religiosas en América Latina ante la globalización", pp. 35-54. En: *Diàlegs*, revista d'estudis politics i socials (Barcelona, INEHC) any 7, N° 24 (abril-juny 2004).
- MATOS MAR, José. 1984. *Desborde popular y crisis del Estado: El nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. Lima: IEP. (Perú problema, 21). 2ª ed., 1985; 3ª ed., 1986.
- 2005. *Desborde popular y crisis del Estado: veinte años después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- MOROTE, Herbert. 2004. *Requiem por Perú: mi patria*. 2ª ed. Lima: Palao, 2004.
- REVISTA VOZ INDÍGENA. 1983. "Profesores nativos vienen estudiando en la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión", año 2, N° 5, p. 4.
- 1991 a. "Educación indígena para la autodeterminación de los pueblos indígenas", año 10, N° 28-29, p.29 (octubre-noviembre 1991).
- 1991 b. "Programa de becas de AIDSESP", año 10, N° 28-29, p. 30 (octubre-noviembre 1991).
- 1993 a. "Por qué una educación indígena alternativa", año 12, N° 34-35, p. 21-23 (marzo-agosto 1993).
- 1993 b. "Convenio para profesionalización de docentes indígenas no titulados", año 12, N° 36-37, p.35 (agosto-diciembre 1993).
- ROCHABRÚN, Guillermo. 2007 [1978] "La visión del Perú de Julio Cotler. Un balance crítico" en Id., *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP; pp. 253-274.
- RUIZ URPEQUE, Eduardo. 2007 a. "¿Individuos sin comunidades. Comunidades sin individuos? El proceso de estudios superiores universitarios de los jóvenes indígenas de la Selva en la UNMSM". Ponencia presentada al SIEP (Junio).
- 2007 b. "Mirando(nos) a(en) los otros". (Octubre). Artículo preparado para el Foro ISEES. pp. 15.
http://isees.fundacionequitas.org/data/images_upload/isees_articulo_2g.pdf
- SANTOS GRANERO, Fernando. 1990. "Integración económica, identidad y estrategia indígenas en la Amazonía", pp. 399-419. En: *Sepia* 1990.
- 1996. Prólogo en SANTOS GRANERO, Fernando. ed.
- 2005. "Las fronteras son creadas para ser transgredidas: magia, historia y política de la antigua divisoria entre Andes y Amazonía en el Perú", pp. 107-148. En: *Historica*, v. XXIX, N° 1 (Lima / PUCP-Departamento de Humanidades) Julio.

SANTOS GRANERO, Fernando y BARCLAY REY DE CASTRO, FEDERICA. 1995. *Órdenes y desórdenes en la Selva Central. Historia y economía de un espacio regional*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Peruanos, FLACSO- Sede Ecuador.

----- 2002. *La frontera domesticada: historia económica y social de Loreto, 1850-2000* (traducción de Adriana Soldi de Recharte y Ana María Soldi de Soldi). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.