

Art. 5

“Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”

GUMERCINDA REYNAGA

Art. 5

ARTÍCULO 5

“Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”

COMENTARIOS DE GUMERCINDA REYNAGA.
25 DE FEBRERO DE 2008.

La educación entendida como un proceso de socialización y aprendizaje orientado al desarrollo integral de la persona, es un derecho humano fundamental, y condición básica del desarrollo social de los pueblos, por lo tanto, es una obligación de todo Estado procurar una educación de calidad y el acceso equitativo de todos los ciudadanos, creando las condiciones necesarias para su cumplimiento.

La educación en el Perú ha logrado significativos avances en su cobertura, desde la segunda mitad del siglo pasado se tiene incremento de estudiantes en los colegios primarios, secundarios y universidades. Según el Banco Mundial, entre 1950 y 1997 la cobertura educativa total se incrementó 6,6 veces, creciendo de 14% de la población en 1950 a 36% en 1997 (Du Bois, F. 2006:99).

Sin embargo, en un país con diversidad geográfica y cultural, con altas tasas de pobreza, exclusión e inequidad, la educación aún no se ha superado en términos de calidad y mantiene una tendencia excluyente a grandes sectores pobres del país, principalmente de las áreas rurales, donde se ubica la población indígena, debido a que el suministro de la educación pública no ha mejorado a pesar del aumento del estudiantado. Donde se ha observado un incremento en los últimos años es en la educación privada.

Veamos algunos indicadores que sustentan esta afirmación. Si bien la tasa de analfabetismo ha bajado en los últimos 10 años, según el INEI, para el año 2005 la tasa de analfabetismo en el Perú es de 11,1%; pero si discriminamos según zona de residencia de la población, el 23,9% corresponde al área rural, mientras que sólo el 5,2% corresponde a la población urbana. La situación es más crítica para las mujeres rurales indígenas.

Ayacucho, una de las regiones más pobres del país, tiene una población femenina que representa el 50,15%; de ellas, el 49% de las mujeres vive en el área rural. En esta región, con fuerte presencia de población indígena andina fundamentalmente,

y amazónica en segundo lugar, la tasa de analfabetismo es de 19,6%; 29,3% corresponde a las mujeres y sólo un 9,5% a varones.

Si bien hay la universalización de la educación e incremento de la cobertura, con la promoción del acceso masivo y cierta obligatoriedad en el nivel primario y relativamente en el nivel medio, los niveles de calidad, equidad y eficiencia de la educación aún no han mejorado, haciendo que la educación superior universitaria sea más excluyente para la población indígena y, principalmente, para las mujeres.

Según Chirinos (2004) del 20,2% de la población peruana de 15 a 29 años que alcanzó una educación superior (algún nivel universitario o no universitario), sólo el 6,7% correspondería al área rural y, de ellos, en una mayor proporción serían los varones, con el 6,8%. Precisa, además, que la población indígena más marginada (amazónicos y andinos de predominio monolingüe) de ese mismo grupo etéreo con estudios superiores sólo alcanzaría el 4,6%, con mayor desventaja para los jóvenes indígenas amazónicos frente a los andinos.

Según el INEI (2005) la población de 15 y más años de edad de la región ayacuchana, habría alcanzado una educación superior no universitaria incompleta en un 3,42%, de ellos 3,45% corresponde a los varones y el 3,39% a las mujeres, mientras que en la educación superior no universitaria completa el 5,21%, de ellos el 5,12% corresponde a varones y 5,30% para mujeres. En la educación superior universitaria para el mismo grupo etéreo, el 3,37% alcanzó la educación superior universitaria incompleta, correspondiendo a las mujeres el 2,54% frente al 4,22% de los varones, mientras que la educación universitaria completa que representa el 4,88%, el 3,99% corresponde a mujeres y el 5,81% a los varones.

Estos datos confirman lo que Zenón Depaz (2007) afirma, que en cuanto al acceso a la educación superior, los Institutos Superiores de Educación e Institutos Tecnológicos estarían más cercanos a los estudiantes indígenas egresados de la educación secundaria, particularmente a las mujeres; ya que, según los datos presentados, las mujeres siempre están por debajo de los varones, superando sólo en la educación superior no universitaria completa. Las carreras de mayor acceso para las mujeres en los institutos son docencia en educación inicial, primaria y enfermería técnica.

Teórica y declarativamente, el acceso a la educación superior en el Perú es equitativo, pero en la práctica, vemos la existencia de diferentes mecanismos de exclusión, siendo los más frecuentes la discriminación étnica y de género, que limitan el acceso de las mujeres indígenas con igualdad de posibilidades y condiciones con jóvenes no indígenas.

Son muy pocas las experiencias de educación superior inclusiva desarrolladas en el país. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, desde 1999 promueve el acceso de estudiantes indígenas amazónicos, a través de cupos de ingreso libre, lo mismo sucede en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, que en los últimos años está promoviendo el acceso de estudiantes indígenas a sus aulas. Sin embargo, son las universidades provincianas de la selva, fundamentalmente, y de la zona andina, las que posibilitan el ingreso de estudiantes indígenas, más que nada, por la composición sociocultural de la población joven de su zona de influencia.

A través del programa *Hatun Ñan* (Grandes Caminos hacia la Educación Superior) financiado por la Fundación Ford, las Universidades Nacionales de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) desde 2003 y San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) de Ayacucho desde 2006, vienen implementando programas de acción afirmativa a favor de estudiantes indígenas, quechuas, amazónicos y aymaras en el primer caso, pero aún en pequeña proporción; experiencia que debe ser ampliada y replicada en otras universidades del país.

Por su parte la UNSCH, desde el año 2006 también, viene implementando políticas inclusivas de acceso a través de exámenes especiales a estudiantes con discapacidad, víctimas de la violencia a través de las Leyes 27277 (Víctimas de terrorismo) y 28592 (Afectados por violencia), y estudiantes indígenas quechuas y amazónicos, en el marco del convenio 169 sobre Pueblos Indígenas de la OIT.

Sin embargo, en el caso de estudiantes indígenas, según datos de la Oficina de Admisión de la Universidad, de 52 vacantes que ofrece la UNSCH por año (uno por las 26 especialidades), a través de dos exámenes de admisión anual, en el año 2006 postularon sólo 27 estudiantes e ingresaron 5, mientras que para el año 2007 postularon 116 e ingresaron 35 jóvenes. De este grupo, la totalidad son estudiantes quechuas andinos o colonos de la selva, pero aún no se tiene estudiantes amazónicos.

La poca cobertura de las vacantes ofrecidas, y el poco número de postulantes en el primer año, obedece al desconocimiento de esta modalidad de ingreso por parte de la población indígena; y, en el segundo año, a pesar del incremento de postulantes, ingresan menor número de la cuota establecida, debido a la baja calidad de preparación en el nivel secundario para alcanzar los puntajes mínimos exigidos.

En una visita realizada a comunidades nativas y colegios secundarios de la selva del Valle del Río Apurímac en diciembre de 2007, se ha constatado que la mayoría

de los colegios de la jurisdicción de estas comunidades, cuentan con docentes contratados casi en su totalidad, donde la contrata se está efectivizando en el mes de junio o, en el mejor de los casos, en mayo, habiendo iniciado las clases regularmente en marzo, las mismas que concluyen en diciembre. Esta situación no permite desarrollar todo el programa analítico establecido para cada año escolar, más aun si se ha tenido huelgas de docentes, lo que pone a los estudiantes amazónicos en clara desventaja para acceder a la universidad de acuerdo a las exigencias mínimas establecidas.

Gamarra (2007: 9) señala que, de los estudiantes ingresantes a la UNSCH en el examen de admisión del año 2006, que en su mayoría eran de procedencia rural, sólo un 25% ingresó en la primera oportunidad, mientras que un 75% lo hizo entre dos a más de seis veces de intento. En cuanto a las instituciones educativas de procedencia, el 82% procede de colegios estatales y sólo un 18% de colegios privados y, con relación a los lugares de procedencia, el 78% procede de la provincia Huamanga, capital de la región, y sólo un 22% de las restantes 10 provincias.

Estos datos nos confirman con certeza, que los estudiantes de procedencia rural, y en ese grupo los indígenas, son quienes presentan mayores dificultades para acceder a la educación superior universitaria, justamente por la baja calidad de su preparación previa.

En cuanto a la composición de postulantes e ingresantes por género, Reynaga (2004), refiere que para el examen de admisión de 1998, no se tenía cifras de postulantes por género; sin embargo, en el examen de admisión de ese año ingresan sólo 40% de mujeres, frente al 60% de los varones. Para el examen de admisión 2007 II, de 5.581 postulantes, el 45% fueron mujeres, mientras que el 55% varones, de ellos, ingresaron un total de 1.103 estudiantes, de los cuales el 33% fueron mujeres y el 67% varones.

Como se puede ver, tanto el número de postulantes como de ingresantes mujeres son mucho menores con relación a los varones, lo que demuestra que las mujeres tienen mayores barreras para acceder a la educación superior, o que en nuestra sociedad aún persiste la preferencia por la educación de los varones, con clara desventaja para las mujeres y particularmente indígenas, a pesar de los cambios que se vienen dando en los últimos años.

En cuanto a la composición de los estudiantes por género, en 1998 la UNSCH tenía un total de 6.856 estudiantes matriculados, de ellos el 59% de estudiantes eran varones y 41% mujeres. Las especialidades con mayor tendencia femenina fueron

Educación Inicial con 98% de estudiantes mujeres, Trabajo Social, con el 84%, Obstetricia con el 78% y Enfermería con el 76%, Reynaga (2004). Para el año 2006, de un total de 8.755 estudiantes matriculados, se mantiene las mismas proporciones del año 1998, o sea, 59% de varones y 41% de mujeres, siendo las especialidades con mayor población estudiantil femenina: Educación Inicial con 95% de estudiantes mujeres, Obstetricia con el 83%, Trabajo Social con el 81%, Enfermería con el 77% y, finalmente, Educación primaria con el 71% de estudiantes mujeres.

Revisando más datos, constatamos que hay cierto incremento de estudiantes varones en las carreras con tendencia femenina y de las mujeres en carreras con tendencia tradicional masculina, pero la desigual distribución de los estudiantes por género no ha cambiado en estos últimos ocho años. Esto nos muestra que cuanto más superior es la educación hay mayor exclusión de las mujeres; y, particularmente, de las mujeres indígenas.

En cuanto a los estudiantes de postgrado de la UNSCH, la presencia de la mujer en este nivel disminuye más, para 1998 se tiene el 76% de estudiantes varones y sólo el 24% de mujeres, proporción que se mantiene en la actualidad, sin mayor variación.

Para desarrollar una educación con equidad, no sólo necesitamos garantizar el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior como en los otros niveles, sino garantizar la permanencia, la conclusión satisfactoria y la graduación y titulación respectiva. Las mujeres indígenas son las más vulnerables a desertar de la educación superior por:

- a) Su condición de pobreza.
- b) Roles recargados que cumplen.
- c) Necesidad de incorporarse en actividades laborales.
- d) Problemas culturales y de adaptación.
- e) Maternidad no deseada.

Para el año 2006, la UNSCH logra graduar un total de 586 egresados y egresadas, de los cuales el 46% corresponde a los varones y 54% a las mujeres; asimismo, se tiene 428 titulados, de los cuales el 61% corresponde a los varones y 39% a las

mujeres. La mayor proporción de mujeres graduadas obedece a que, en muchas especialidades, la graduación es automática a la conclusión de la carrera y el cumplimiento de las prácticas preprofesionales correspondientes; mientras que la titulación exige un trabajo de investigación e inversión adicional, por lo que baja el número de mujeres tituladas, porque en muchos casos ellas se ven apremiadas de iniciar a trabajar sólo con el grado.

Son muchos los factores que limitan el acceso de las mujeres y, particularmente, de las mujeres indígenas, a la educación superior. La mayor parte de estos se desprende de las políticas educativas que no contemplan las diversas realidades socioculturales y lingüísticas de los y las estudiantes, que inciden desde la educación básica o primaria, limitando el acceso, la permanencia y la conclusión satisfactoria en cada nivel. Sin embargo, para acceder a la educación superior no basta sólo con la conclusión de los niveles previos, sino que requiere de la calidad y la pertinencia de la educación preuniversitaria, que les garantice una formación adecuada e integral, que fortalezca las identidades y autoestima de los y las estudiantes y les posibilite competir en igualdad de posibilidades y condiciones con cualquier estudiante de su nivel; lo cual no es así.

Entre los factores limitantes de la educación de la niña rural indígena, en el nivel básico, donde inicia el primer eslabón de la exclusión, encontramos causas en los ámbitos de la familia, la escuela y las políticas educativas:

En el **ámbito familiar** se tiene, en primer lugar, los estereotipos culturales, que privilegian la educación del varón antes que de la mujer, en el entendido que la mujer no necesita educarse para atender a la familia y el ganado. Sin embargo, el proceso del conflicto armado interno,¹ fue una lección importante para que las propias mujeres madres, y muchas veces los varones, entiendan la importancia de la educación de la mujer, cuando su falta en el proceso de desplazamiento, fue una gran limitante no sólo para la inserción de las mujeres a una realidad receptora diferente, sino para incorporarse en actividades laborales.

Otro factor importante son las tareas recargadas que se les da a las niñas en el hogar. Ante la pobreza de la familia y en épocas de mayor trabajo como la siembra y cosecha, es más fácil sacrificar a la niña para reemplazar a los padres, particularmente a la madre, con el cuidado del hogar y los hermanos menores, mientras ella sale al trabajo de campo o con el ganado.

1. Conflicto Armado Interno: Episodio doloroso de violencia que vivió el Perú como producto de la guerra declarada por el PCR "Sendero Luminoso" al Estado y la respuesta que éste desarrolla a través de las fuerzas militares y policiales, que puso a la población en medio de dos fuegos.

Adicionalmente, podemos afirmar que la desnutrición muy presente en los niños y niñas pobres, es otro factor limitante para el adecuado aprovechamiento y rendimiento escolar, que sumada al poco tiempo que dispone la niña para estudiar y desarrollar las tareas, le lleva con frecuencia al bajo rendimiento académico, la repitencia y, luego, a la extra edad que termina en muchos casos obligándola a desertar. La situación se pone más crítica cuando la niña tiene que trasladarse caminando entre una hora y dos horas para llegar a la escuela más próxima, presentándosele peligros en la ruta respecto a su seguridad personal.

La escuela, que es el espacio de aprendizaje de nuevos conocimientos y socialización con otros niños y niñas, muchas veces no estimula el interés y la permanencia de la niña, en tanto no ofrece las condiciones básicas para las necesidades propias de ellas, como baños separados, más aun cuando ellas inician sus períodos (menarquía), siendo objeto de burla y muchas veces de acoso de parte de sus compañeros y del propio profesor, como una expresión de un trato inequitativo.

Otro factor es el idioma, cuando las niñas y niños quechua hablantes o de otra lengua nativa tiene que aprender en un idioma ajeno y con elementos culturales ajenos a la suya, sin tomar en cuenta sus conocimientos y experiencias propias de su realidad. Si bien la educación intercultural bilingüe es una disposición ministerial, su implementación presenta aún muchas dificultades, tanto por las limitaciones de los docentes o la negativa de la propia población que precisa del aprendizaje del castellano para sus hijos, a fin de que se inserten en mejores condiciones a la sociedad. A esto, se suman los inadecuados métodos de enseñanza-aprendizaje y de estudio que se fomenta en las escuelas, como la memorización, la repetición y poco desarrollo de una actitud crítica.

Las **políticas educativas**, a pesar de las buenas intenciones y el carácter declarativo de promover una educación desde una perspectiva intercultural, con enfoque de género y de derechos humanos, no ha superado su carácter elitista, discriminador y poco operativo, por estar diseñado desde una realidad y perspectiva diferentes de la población indígena, que no contempla la realidad diversa del país, tanto en cuanto al aspecto cultural y lingüístico, como geográficamente en la configuración de sus regiones: costa, sierra y selva, que tienen características y condiciones climáticas diferentes, por ejemplo, para la determinación de las vacaciones escolares en verano desde la realidad de la costa, cuando la sierra y selva está en temporada de lluvias fuertes; vacaciones que, en estos casos, deberían programarse en períodos de mayor actividad agrícola, teniendo en cuenta el rol fundamental de niños, niñas y jóvenes andinos rurales en estas actividades.

Por otro lado, en cuanto a los contenidos educativos, también son homogenizantes, en tanto estos se desarrollan más desde una perspectiva occidental y urbana, sin valorar lo rural y sin tomar en cuenta la diversidad en todo aspecto como riqueza y potencial de desarrollo, ahondando así el debilitamiento de la autoestima y la automarginación del estudiante rural, indígena.

Esta situación de exclusión se va ahondando en el nivel secundario, en todos los aspectos. Si bien los niños y niñas rurales tenían que caminar horas para ir a la escuela, para el colegio secundario muchas veces tienen que trasladarse a las capitales de distrito o comunidades más grandes, con los consecuentes gastos que ocasionan el pago de una vivienda, alimentación, uniforme y útiles de estudio, a lo que muchas familias campesinas, particularmente aquellas jefaturadas por mujeres, no pueden asumir los costos, y si tienen que priorizar la educación de uno de los hijos, casi siempre será del hijo varón, sacrificando a las hijas mujeres antes que los varones.

En el Perú, particularmente en la región de Ayacucho, el proceso del conflicto armado vivido durante la década de los ochenta y parte de los noventa, tuvo efectos dramáticos para la población indígena, que fueron las víctimas más importantes, no sólo desactivando la producción y debilitando la economía familiar campesina, sino desestructurando a la familia, como efecto de los asesinatos, desapariciones, detenciones y secuestros, además de la destrucción de locales escolares y fuga de maestros. Esta situación posibilitó un retroceso educativo de la población rural, ya que hijos e hijas de padres con estudios de primaria o secundaria, quedaron sin estudios o truncaron sus estudios en niveles más bajos que los padres.

En el nivel superior, las universidades públicas, a pesar de su condición de tales, son cada vez más excluyentes de los estudiantes de origen rural e indígena, no sólo por las limitaciones económicas de estas familias para la manutención de los hijos en la universidad, sino porque los procesos de admisión posibilitan menor acceso de estos estudiantes de origen rural, por la baja calidad de la preparación escolar primaria y secundaria, frente a los estudiantes no indígenas y urbanos, que tienen mejores posibilidades de preparación preuniversitaria.

Gamarra (2007), a partir del análisis de la preeminencia de ingresantes de los últimos años a la UNSCH, procedentes de Huamanga, capital de la región, y con mayor población urbana (78%), afirma que, a mayor ruralidad de los colegios nacionales, corresponde menor ingreso, ya que descontando a la provincia de Huanta que tiene un 11% de ingresantes, el resto de las nueve provincias más rurales sólo alcanza al otro 11% de ingresantes.

Como señaláramos líneas arriba, no sólo se trata del acceso a la universidad, sino de garantizar la permanencia, la conclusión y la titulación correspondiente, por tanto, en el proceso de estudio existe un conjunto de factores que obligan a la deserción de los y las estudiantes indígenas, como la necesidad de trabajar para mantenerse ante las limitaciones económicas de los padres, o la ausencia de ellos, lo que conlleva a dificultades de organizar los tiempos, al bajo rendimiento, el desánimo consecuente, hasta llevarlos a dejar los estudios.

Otro de los factores que estimula a la deserción, es la discriminación que sufren los y las estudiantes indígenas, tanto de parte de sus compañeros como de los propios docentes, sea por su lenguaje o sus modos de vida. En un grupo focal, los estudiantes de *Hatun Ñan* manifestaban el gran deseo que tuvieron de acceder a la universidad, como instancia de producción y transmisión de nuevos conocimientos para su formación como futuros profesionales, pero una vez adentro refieren observar un trato desigual y discriminante a los estudiantes de procedencia rural indígena, por ejemplo, en la formación de grupos de trabajo y participaciones en clase.

Las mujeres manifiestan, además, problemas de acoso y tratos discriminatorios de parte de los docentes varones, generalmente de asignaturas de formación general, sea por su condición de mujeres o las carreras de tendencia femenina que han escogido, calificándolas como de menor prestigio y utilidad, como en el caso de estudiantes de Trabajo Social y Enfermería. Si están en carreras de tendencia masculina, refieren que con frecuencia las desaniman manifestando que “no es una carrera para mujeres” o que “las mujeres no tienen nada que hacer en las minas”, como es el caso de Ingeniería de Minas.

Por otro lado, las mujeres indígenas universitarias están más expuestas al embarazo no deseado, por la poca o nula preparación que han recibido en educación sexual y, por ese motivo, desertan con frecuencia sus estudios para dedicarse al hijo y muchas veces trabajar.

La situación desventajosa de los jóvenes indígenas; y, particularmente, de las mujeres indígenas en la educación superior universitaria, nos invita a plantear algunas alternativas, para ampliar oportunidades de acceso, conclusión satisfactoria y titulación oportuna de las mujeres indígenas, para acceder a un empleo adecuado:

- Implementación de políticas educativas integrales, pertinentes e inclusivas, que contemplen la diversidad sociocultural de nuestro país, que garanticen equidad en el sentido amplio, el desarrollo humano y ciudadanía plena.

- Ampliación del presupuesto para la educación en general y las universidades públicas, con prioridad para las universidades de provincias con mayor pobreza y presencia de población indígena en su zona de influencia.
- Exigir al Estado que garantice la mejora de la calidad educativa en los niveles básicos y medios, con prioridad en las zonas rurales históricamente descuidadas, a través de la implementación de una educación bilingüe intercultural, el equipamiento necesario de los centros educativos y la capacitación y estímulo a docentes.
- Institucionalización de políticas inclusivas y de acción afirmativa a favor de los grupos excluidos por condiciones étnicas y de género, a nivel de las todas las universidades públicas, como componente básico de la responsabilidad social universitaria y de los procesos de autoevaluación y acreditación universitaria.
- Implementar programas de bienestar universitario integral (salud, alimentación, vivienda, consejería y tutoría) a favor de los estudiantes indígenas y de condición socioeconómica precaria, así como programas de apoyo para estudiantes madres.
- Incorporar en la currícula de estudio asignaturas que incluyan temas como género, autoestima, identidad y liderazgo, a fin de ir promoviendo equidad en espacios universitarios.
- Establecer alianzas estratégicas con organizaciones de mujeres de la región y con instituciones que trabajan a favor de la defensa y promoción de los derechos de la mujer, a fin de impulsar mayor acceso de estudiantes mujeres en la educación superior universitaria.
- Promover la formación de comités de vigilancia social en el ámbito de las universidades, para garantizar una formación de calidad, equitativa y evitar problemas de acoso y discriminación étnica y de género a las mujeres. 

Bibliografía

CHIRINOS R., Andrés. 2004. *Educación Indígena en el Perú*. Lima.

DEPAZ, Zenón. Nov. 2007. *Políticas de Equidad en la Educación Superior Universitaria Peruana*, Conclusiones presentadas en Foro EQUITAS. Santiago de Chile.

DIERNA S, Rosa y otros. 2002. *La Menarquía y sus Implicancias en la Educación en el Perú*, Red Nacional de Promoción de la Mujer – World Education. Lima, Perú.

DU BOIS, Fritz. 2006. *Un Balance de las Políticas Sociales. Democratizando el gasto social*, IPESM. Konrad Adenauer Stiftung. Lima, Perú.

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

REYNAGA FARFÁN, Gumercinda. 2004. Universidad y Género, en *Investigaciones en Ciencias Sociales*. UNSCH IIFCS. Ayacucho, Perú.

