

Art. 1

**“Acceso indígena a la educación superior
en Chile y Perú: Un desafío para las
políticas de equidad”**

LUIS ENRIQUE LÓPEZ
GUIDO MACHACA

Art. 1

ARTÍCULO I_ FORO I

“Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad”

COMENTARIOS DE LUIS ENRIQUE LÓPEZ Y GUIDO MACHACA¹.
28 DE MARZO DE 2007.

El investigador tiene que ir de la superficie hasta la raíz, como la mata de papa que allí está cargada para cosechar. Después tiene que subir y, cuando escribe, va subiendo hasta llegar a la superficie. Pero el investigador no se puede quedar ahí, pues viene el retoño; tiene que subir y crecer como el tallo hasta dar toda la mata, todo el árbol; y después tiene que bajar, profundizar otra vez. Y así seguir hasta terminar todo completo.

TAITA AVELINO DAGUA
Sabio y ex gobernador guambiano

No sé por qué tanto se preocupan ustedes ahora por eso que llaman acceso a la universidad. Desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que debe ahora atender la universidad.

FLORENCIO ALARCÓN
Líder quechua de Raqaypampa, Cochabamba, Bolivia,
ex diputado nacional suplente

I. Presentación

El texto que presentamos a continuación, elaborado especialmente para contribuir al primer foro virtual del ISEES, busca comparar las condiciones en las que los indígenas de Chile y del Perú acceden a la educación superior. Cuando la información disponible lo permite, compara el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior con el de la población no-indígena de estos dos países. Para ello, se toma como base dos estudios nacionales impulsados por la Fundación EQUITAS, realizados

1. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

sobre Chile y el Perú, respectivamente ². A ellos se suman otras referencias bibliográficas que analizan la problemática indígena en estos dos países, así como información cualitativa derivada del trabajo periódico con estudiantes universitarios indígenas, chilenos y peruanos, en la ejecución de programas universitarios que atienden prioritariamente a estudiantes indígenas³.

Uno de los problemas que hemos confrontado en la realización de este análisis deriva de la disparidad de datos existentes entre Chile y el Perú, por las opciones políticas tomadas en este último país desde inicios de la década de los noventa en cuanto a la visibilidad o invisibilidad estadística de su población indígena. Como veremos más adelante, los estudios de base, en general, dan cuenta de la dificultad tenida en el acopio de la información requerida, y el realizado en el Perú recurre a múltiples fuentes ante la insuficiente información oficial disponible.

El estudio comprende cinco secciones. La primera presenta información demográfica, étnica y lingüísticamente diferenciada, respecto a los dos países. La segunda analiza condiciones socioeconómicas básicas referidas, fundamentalmente, a la situación de pobreza que afecta a la mayoría de la población indígena en los dos países. Sobre la base de estas dos primeras secciones, en las dos últimas se revisa, primero, la problemática educativa general de la población indígena en comparación con la de la no-indígena, y se mira de manera particular la cuestión del acceso a la educación superior. El trabajo concluye con reflexiones respecto de la cuestión de la educación superior indígena en general.

Antes de desarrollar la primera sección, parece indispensable dejar sentado un conjunto de consideraciones que permitan situar el análisis comparativo que presentamos a continuación:

A. LA FALTA DE DESAGREGACIÓN DE DATOS, por etnicidad, cultura y lengua, así como la imprecisión de los mismos, reflejaría de por sí una voluntad política de los Estados frente a, y respecto de, su población indígena.

2. Los documentos en cuestión son: "Datos para el debate I-A. Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile, desde 1990: Avances, obstáculos y desafíos para la política pública" y "Datos para el Foro I-B. Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en el Perú. Avances, obstáculos y desafíos para la política pública".

3. Los autores de este texto, Luis Enrique López y Guido Machaca, son parte del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) que opera desde su sede regional en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, y atiende dos programas de postgrado -una maestría y un curso de especialización en educación intercultural bilingüe- a la que asisten profesionales indígenas de seis y nueve países latinoamericanos, respectivamente. Desde el inicio de la maestría en 1998, han egresado 17 estudiantes chilenos, en su mayoría mapuches, y 33 peruanos, en su mayoría aimara y quechua hablantes.

B. LAS NOTORIAS DIFERENCIAS EXISTENTES entre Chile y el Perú en lo tocante a la demografía indígena es un hecho que, al parecer, influye en la determinación de políticas de educación superior entre uno y otro país.

C. EL NIVEL DE DESARROLLO ECONÓMICO existente entre ambos países y la mayor o menor atención que los Estados prestan a la problemática social, en general, y sociocultural, en particular, merece también ser tomado en cuenta, cuando se trata de analizar la situación de la población indígena.

D. AUNQUE, TAL VEZ, DE MANERA NO TAN DETERMINANTE como los tres factores anteriores, también influirían las diferencias existentes entre los dos países en cuanto a la historia de las políticas de Estado referidas a las poblaciones indígenas: un viejo indigenismo de Estado en el Perú *versus* una focalización relativamente reciente de la cuestión indígena en Chile, desde el ámbito de las políticas públicas.

E. LO SEÑALADO EN EL PUNTO D nos remite, además, a la pertinencia de una comparación entre dos países cuyas sociedades han seguido una evolución histórica distinta, particularmente, en lo que atañe a la cuestión indígena, sólo desde una perspectiva sincrónica, y sin tomar en cuenta miradas diacrónicas que pueden explicar situaciones y resultados como los que hoy encontramos.

F. FINALMENTE, CABE ALERTAR A LOS LECTORES respecto de la diferencia temporal existente entre los datos estadísticos oficiales utilizados en los dos documentos de base, que en el caso peruano nos remiten al censo de 1993 y en el chileno al de 2002.

2. Características sociodemográficas

Población indígena en Chile y el Perú

Como en el resto del continente, para referirnos a la población indígena de Chile y el Perú nos topamos con una primera dificultad: la definición de quién es indígena y quién no lo es. Y si bien en la mayoría de países de la región, incluido en gran medida Chile, este asunto ha podido ser zanjado por la acción directa de líderes y organizaciones indígenas de nivel local, regional y nacional, y también por consensos y acuerdos internacionales de las últimas dos décadas que contaron con activa participación indígena⁴, la situación peruana se complejiza por la ausencia de

4. Así, por ejemplo, el proceso de formulación y aprobación del Convenio 169 de la OIT supuso el desarrollo de innumerables talleres de consulta en distintas partes del continente y con representantes de igualmente numerosas comunidades de base. En ocasiones, estos talleres recurrieron a las lenguas indígenas durante el proceso de consulta.

organizaciones indígenas modernas en la región andina. En rigor, y como lo destaca también el documento de base sobre el Perú, es sólo en la región amazónica donde los indígenas se reivindican explícitamente como “indígenas”. En contraposición a ello, y por razones históricas que no es posible analizar aquí, en la sierra los pobladores hablantes de un idioma indígena y portadores, en distinto grado, de una cultura y una organización social distintas a la hegemónica de raigambre hispánica, se autodefinen mayoritariamente como campesinos. Salvo, tal vez, el caso aimara de Puno, en el cual los individuos apelan a una condición étnica colectiva –la aimara– en el resto de la sierra peruana la autodefinición pasa sea por consideraciones de clase –campesino–, o bien por la afiliación a una comunidad, un pueblo o una región determinada –de Aucará, Puqio o Ayacucho–. Pero, para seguir con la comparación motivo de este documento, no nos queda otra alternativa que hacer abstracción momentánea de diferencias sustanciales como estas y considerar indígenas, incluso, a quienes se autodefinen como campesinos en el Perú.

Para nuestro análisis, utilizamos la definición de indígena que emplea Naciones Unidas, a partir de las consideraciones que elaboró Martínez-Cobo (1986). Aquí también nos adscribimos a ella, que a la letra considera que:

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en estos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas jurídicos.

Con base en esta definición es posible afirmar la existencia de población indígena en el Perú, aún cuando la mayoría de ellos no se autodefina como tales, en tanto:

- existen numerosas comunidades rurales marcadas por una continuidad histórica cuyos orígenes se remontan a antes de la invasión europea;
- sus miembros son conscientes de las diferencias y particularidades socioculturales que los caracterizan;
- pertenecen a sectores subalternos de la sociedad; y,
- conservan patrones culturales de raigambre andina que marcan su organización social, sus instituciones comunitarias e, incluso, sus propias formas de administración de justicia. A ello, según el Ministerio de Educación del Perú (2005), habría que añadir el hecho que, tanto las comunidades campesinas como las nativas, gozan de personería jurídica

y reconocimiento legal⁵. No obstante, cabe cuestionar si es válido para la región andina utilizar la denominación de pueblo indígena, por la ausencia de identificación colectiva –sobre todo entre los quechua hablantes– con el conjunto de la población que comparte prácticas e instituciones socioculturales y habla la misma lengua o una variante de ella. De hecho, desde una perspectiva lingüística está en duda, incluso, si en el caso quechua estamos ante una sola lengua o, más bien, ante una familia de lenguas. En el caso indígena amazónico, la situación es radicalmente distinta, pues los indígenas de cada uno de los 42 pueblos se autodefinen, individual y colectivamente, como pertenecientes a uno de ellos.

Cuadro 1. Chile y Perú: Población total y población indígena según proyecciones censales.

	Chile (Según censo 2002)		Perú (Según proyecciones del INEI para 2003)	
	N*	%	N*	%
Población no indígena (PNI)	14.424.243	95,4	22.819.570	84,1
Población indígena (PI)	692.192	4,6	4.328.430	15,9
Población total (PT)	15.116.435	100	27.148.000	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Fundación EQUITAS. (Marzo de 2007).

El cuadro anterior destaca la diferencia notable existente entre un Chile, con una baja presencia de población indígena desde la mirada nacional, y un Perú que conserva una importante cantidad de población indígena, la misma que, en cifras absolutas, equivale a aproximadamente seis veces y media la existente en Chile, si es que nos basamos en la información recogida a través de los censos nacionales. Si tomáramos como base la información que ofrecía el ya fenecido Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afrodescendientes (INDEPA), la diferencia sería muchísimo mayor⁶.

Lo que en el caso peruano es menester destacar, es que estamos ante una obvia imprecisión estadística que, por cierto, afecta la formulación e implementación de políticas relativas a la población indígena. La diferencia entre la cifra que ofrece

5. Según el Ministerio de Educación del Perú (2005), las comunidades indígenas reconocidas hasta el año 2000 ascendían a 5,660.

6. Sin embargo, la cifra que otorga INDEPA, tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica, resulta a todas luces desproporcionada. A ello se añade que, bajo la categoría de indígenas, incluyen tanto a los afrodescendientes como a quienes descienden de padres migrantes de distintos lugares del mundo. INDEPA, además, fue el caso típico de una institución que, si bien necesaria para un país como el Perú, fue creada a la luz de intereses particulares de los gobernantes de turno, al margen del Parlamento y sin gozar por ello de un necesario consenso; de allí lo efímero de su vida institucional (2005-2007).

el INDEPA, y que el estudio de base recoge (52,5%) es tan grande que, de hecho sugiere problemas significativos de cuantificación e interpretación. La situación es aun más grave si se parte del hecho que los dos son datos de instancias oficiales del Estado peruano.

Lo cierto es que, en la situación peruana, el censo de 1993 marcó un quiebre en la historia censal de este país e impidió la posibilidad de continuar con una vieja tradición de análisis histórico, pues se cambió el indicador usualmente utilizado en el Perú. Al menos desde el censo de 1940, pasando por el de 1976 y el último de 1982, la pregunta censal aludía a la lengua hablada. No sabemos si intencionalmente o no, en 1993 el indicador utilizado fue cambiado por el de lengua materna, hecho que, en el caso peruano, bien puede referirnos a una condición histórica de la biografía individual de los sujetos o toparse con una situación cada vez más frecuente en la cual los individuos que hablan un idioma indígena resultan ser bilingües de una lengua indígena y del castellano desde la cuna⁷.

Por su parte, el censo de Chile del año 2002 tomó como indicador la declaración de autopertenencia a un pueblo indígena, situación no considerada ni en el peruano de 1993, ni menos aun en el censo de 2004. Pero, también, respecto del caso chileno cabe hacer una aclaración histórica; su último censo recoge una “reducción” significativa de población indígena en el período intercensal 1992-2002, de un cincuenta por ciento de población indígena, hecho que en rigor nos remite, una vez más, al cambio o al afinamiento del indicador: de *autoidentificación con*, al de *pertenencia a un pueblo indígena*. Al respecto, Herrera (2004 a: 257) considera que

“... en la actualidad existe un debate acerca de exactamente cuánta población los conforma [a los ocho pueblos indígenas]. Hay una notable diferencia entre el censo de 1992 y el de 2002, en el que misteriosamente desaparecieron cerca de medio millón de personas que se declaraban indígenas en 1992. La explicación es bastante sencilla: tiene que ver con un cambio en la formulación de la pregunta, que fue absolutamente distinta en uno y otro censo, y que provocó más de una confusión”.

Si bien no es posible dar cuenta de ello aquí, es probable que los cambios de indicadores, en el caso peruano, o su afinamiento, en el chileno, guarden relación con la voluntad gubernamental de reducir la magnitud de una situación que, en muchos casos, sigue siendo considerada como un *problema*. Lo que sí es posible afirmar es que el censo peruano de 1993 se desarrolló en el marco de un gobierno

7. Si bien entre el censo peruano de 1940 y el de 1981 hubo un incremento constante de la población hispano hablante –de un 46,73% a un 72,97 (cf. Pozzi-Escot, 1988)–, resulta al menos dudoso que en un período de doce años en el Perú se hubiese podido pasar de un 27% a sólo aproximadamente 16% de población hablante de una lengua indígena.

autoritario, cuyo proyecto político para las zonas indígenas fue el de modernizar aceleradamente el campo, promoviendo la propiedad individual de las tierras y la reversión de tierras comunales y de territorios indígenas reconocidos por el Estado peruano, a partir de la reforma agraria de 1969. En Chile, en cambio, el censo tuvo lugar en los inicios de la reinsertión de ese país en el contexto democrático, y a la luz del reconocimiento y la emergencia de nuevos actores sociales, entre los cuales destacaban de manera particular los movimientos indígenas, tanto en el norte como en el sur.

La comparación entre las situaciones chilena y peruana pone en evidencia los problemas que aún confronta América Latina en general respecto tanto, a la cuestión de la identificación del sujeto y la colectividad indígenas, cuanto de los indicadores que los Estados nacionales emplean para cuantificar a su población étnicamente diferenciada. Acerca de lo primero, la preponderancia que el factor político juega, sea en la autoidentificación o en la pertenencia, hace que el caso peruano se presente como atípico en un continente en el cual el ascenso y la participación política indígenas son cada vez más evidentes (Albó 1991, Bengoa 2002). La situación andina peruana requiere de análisis más finos que contribuyan a esclarecer definiciones de lo indígena que pasen más por factores relacionados con formas y prácticas de organización social, ancladas en matrices culturales ancestrales, antes que por otros de índole política o lingüística. Mientras las ciencias sociales peruanas no logren escudriñar aspectos como estos, inherentes a las identidades andinas, nos tendremos que contentar con datos aproximativos como los que los censos recogen, o como aquellos a los que recurren los organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que, basándose en información de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) da, para el caso peruano, una población indígena equivalente al 47% de la población total del país (o casi trece millones de personas) y, para el chileno, un porcentaje de 8% (equivalente a poco más de un millón doscientas mil personas) (IADB 2006⁸). El IESALC de la UNESCO, por su parte, considera que en el Perú un 50% de la población sería indígena (Muñoz 2005).

Para cerrar este acápite, resta dejar sentado que el Censo de Población y Vivienda del gobierno peruano del año 2004 no incluyó pregunta alguna relacionada sea a etnicidad o a lengua.

8. Por su parte, en cuanto a la situación peruana, el Banco Mundial señala explícitamente que "El número de indígenas en el país constituye materia de debate, con estimaciones que oscilan entre un cuarto y la mitad de la población, dependiendo de la definición a la que se recurra" (traducción del original en inglés (Banco Mundial 2006: 8).

Composición étnica de la población indígena

Los Cuadros 2, 3 y 4 nos remiten a la distribución indígena por etnia, pueblo o grupo etnolingüístico.

A diferencia de lo que pasa en el Perú, país con un mayor número de pueblos indígenas, en Chile habitan sólo ocho pueblos indígenas claramente diferenciados y con poblaciones también diversas. En efecto, el más numeroso e históricamente de mayor presencia y proyección política es el mapuche, cuyos lugares de asentamiento se ubican, fundamentalmente, en las regiones* VIII, IX y X y en la Región Metropolitana (Santiago de Chile). En estas cuatro regiones se concentra aproximadamente el 80% de la población indígena de todo el país. En términos relativos, la población mapuche, respecto del total de la población indígena, asciende a 87%.

Siguen en importancia demográfica a la comunidad mapuche, la aimara y la atacameña, con el 7% y 3%, respectivamente. Ambos pueblos habitan en la parte norte del país, colindante con Bolivia y el Perú; específicamente, la población aimara ubicada fundamentalmente en la I Región; mientras que la atacameña está en la II. Los otros pueblos indígenas, con cifras menores al 1%, son el quechua (0,9%), el rapanui (0,7%), el colla (0,5%), el alacalufe (0,4%) y el yámana (0,2%). Cabe destacar, sin embargo, que los rapanui constituyen la mayoría de la población que habita en la Isla de Pascua, su lugar de origen y de residencia habitual y preferido.

Cuadro 2. Chile: Población indígena según pueblos.

Etnias	N°	% en relación al total del PI
Mapuche	604.349	87,3
Aimara	48.501	7,0
Atacameño	21.015	3,0
Quechua	6.175	0,9
Rapanui	4.647	0,7
Colla	3.198	0,5
Alacalufe	2.662	0,4
Yámana	1.685	0,2
Total	692.192	100

Fuente: INE (2005).

Recientemente, durante el gobierno de la Presidenta Bachelet, y como producto del proceso de etnogénesis en curso en muchos lugares de América Latina, un nuevo pueblo indígena ha logrado su reconocimiento oficial por parte del Estado

* Los estudios fueron realizados con anterioridad a la creación de dos regiones, por lo tanto la clasificación regional de diferentes localidades puede haber variado respecto a la división regional actual del país.

chileno: el diaguita, que habita la zona fronteriza entre Chile y Argentina de la III región⁹. Sin embargo, no se cuenta con información demográfica sobre este pueblo.

Según reporte sobre la consulta sobre política indígena, anunciada por el actual gobierno chileno en diciembre 2006, del total de pobladores chilenos que se autoreconocen como indígenas, más del 35% manifiesta entender su lengua y sólo un 16,8% la hablaría. En la zona urbana un 11,5% se reconoce como hablante activo (www.servindi.org/archivo/2006/1461).

En el Perú, la población indígena representa, aproximadamente, el 16% de la población total que, en términos absolutos, equivale a alrededor de 4.300.000 habitantes, de un total de más de 27 millones. La población indígena está distribuida en 18 familias lingüísticas y en 40 lenguas indígenas específicas¹⁰. Ciertamente, la mayor proporción de la población indígena se concentraba en la región andina, en la cual más de cuatro millones de personas hablarían el quechua y el aimara; mientras que en la región amazónica viven 42 pueblos indígenas¹¹.

Como se puede apreciar, la zona de mayor densidad de población indígena en el Perú es a la vez el área de una relativa mayor homogeneidad sociocultural, pues la matriz cultural andina es compartida por quechuas y aimaras e incluso por campesinos andinos que hoy tienen una variedad local del castellano como lengua materna y de uso habitual. Frente a ello, la región amazónica, si bien de mayor diversidad idiomática y étnica, es un área de baja presencia demográfica indígena. No obstante, análisis más finos de la realidad amazónica puede remitirnos a distritos o circunscripciones más pequeñas en las cuales la mayoría de la población es indígena.

La colectividad indígena que más habitantes tiene en el Perú es, sin duda, aquella que en términos socioculturales y lingüísticos puede ser definida como quechua, cuya población llega al 83%, respecto del total de la población indígena. Esta situación, en términos relativos, se compara con la de los mapuches en Chile. Sin embargo, ésta difiere grandemente cuando cambiamos de cifras relativas a absolutas,

9. Al respecto, resulta interesante destacar que los descendientes de los diaguitas cuentan con un territorio oficialmente definido y, también, que la Ministra de Educación de Chile en ejercicio a la fecha de publicación de esta revista, Yasna Provoste, se autoreconoce como perteneciente a este pueblo indígena.

10. En el caso peruano, el criterio utilizado para la identificación de la población indígena es el lingüístico. A ello puede añadirse para la región amazónica el de autoidentificación, indicador no utilizado por el censo de población, mas sí por las organizaciones etnopolíticas amazónicas, cuyo proceso de organización nos remonta al menos a la década de los setenta.

11. Como en muchos otros lugares del mundo, no existe una relación unívoca etnia o pueblo indígena y lengua. En la Amazonía peruana, dos sociedades étnicamente diferenciadas pueden compartir una misma lengua (cf. Trapnell, 2006).

Cuadro 3. Perú: Población indígena según familias lingüísticas.

Familias	N° de hablantes	Porcentaje
Quechua	3.547.996	83,910
Aimara	471.201	11,140
Jíbaro	52.000	1,230
Arawak	45.335	1,072
Ticuna	40.000	0,946
Pano	23.400	0,553
Tupi-Guarani	15.630	0,370
Cahuapana	15.000	0,355
Peba-yagua	4.000	0,095
Huitoto	3.150	0,074
Candoshi	3.000	0,071
Shimaco	3.000	0,071
Bora	2.000	0,047
Harakmbüt	1.000	0,024
Tucano	850	0,020
Arawa	400	0,009
Záparo	257	0,006
Tacana	--	--
Total	4.228.219	99,993

Fuente: Elaboración propia en base a Inés Pozzi-Escot (1997). El multilingüismo en el Perú. Cusco: PROEIB Andes y Centro Bartolomé de las Casas; y Chirinos y Zegarra (2004).

pues la población quechua en el Perú, según los datos oficiales, sería ocho veces mayor a la mapuche.

En orden de importancia demográfica, le siguen al quechua la población aimara (11%) y aquellas cuyas lenguas pertenecen a las familias jíbaro y arawak, respectivamente (con algo más del 1%). Sin embargo, la gran diversidad de la realidad amazónica amerita un análisis propio, desde una perspectiva más regional que nacional, y sin establecer comparaciones con las otras dos lenguas indígenas mayoritarias: el aimara y el quechua. Vale decir, sin embargo, que el idioma quechua, a través de variantes con características propias, también se habla en la Amazonía, aun cuando, como es de esperar, la organización social y la vida cultural de las sociedades que lo tienen como idioma materno, se asemejen más al de las otras sociedades amazónicas.

Como se ha señalado, en la Amazonía peruana existirían 42 pueblos indígenas distintos y se hablarían 40 lenguas diferentes entre sí (cf. Trapnell 2006 y Pozzi-

Escot 1996). 16 de estos idiomas contarían hoy con menos de 500 hablantes y sólo 6 de ellos tendrían más de 10.000 hablantes; la población hablante del resto de idiomas oscilaría entre los 500 y los 10.000 (Trapnell 2006).

Tanto en Chile como en el Perú, tal como ocurre en los otros países de América Latina, la población de los diversos pueblos indígenas está distribuida en varias regiones y departamentos, pues, como es sabido, la distribución político-geográfica de los Estados no coincide con los linderos étnicos. De ello da cuenta, también, el hecho que hay pueblos indígenas que habitan en ambos países, trascendiendo las fronteras nacionales. Tal es el caso de los aimaras que se asientan en lo que hoy son los territorios estatales de Chile, Perú y Bolivia. Aunque en rigor no corresponde a este análisis, vale la pena mencionar, aun cuando fuere de pasada, que la misma situación se da también con otros pueblos indígenas que viven hoy tanto en Chile como en Bolivia (los quechuas), en Chile y Argentina (los mapuches y diaguitas), en el Perú y Ecuador (quechuas, quichuas, shwaras y aguarunas), o en el Perú, Bolivia y Brasil (esse-ejjas, machineris, yaminahuas), entre otros. Esto pone en evidencia la necesidad, no sólo de intercambiar información entre países, cuando de pueblos indígenas se trata, sino también, de plantear posibilidades de cooperación bilateral o trilateral en proyectos de atención a una misma población indígena separada actualmente por las fronteras nacionales.

Población indígena según regiones o departamentos

El Cuadro 4 nos muestra que, en Chile, las regiones que más población indígena tienen, respecto del total de la población regional y en orden descendente, son la IX, la Región Metropolitana y la X. Las tres presentan porcentajes que oscilan entre el 15 y el 30% y, como ya se mencionó, en estas regiones vive fundamentalmente población mapuche.

En un segundo grupo, con población indígena entre 3 y 8% , se encuentra la región VIII, también con mapuches; la I, con aimaras; la II, con atacameños; y la V con algunos rapanui migrantes, por lo general temporales, de la Isla de Pascua. Las demás regiones presentan porcentajes de entre el 1% y el 1,5% de población indígena.

Los indígenas peruanos están presentes en todos los departamentos del país¹², si bien en diferentes proporciones. Los departamentos del llamado Sur Andino (Puno, Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Cusco) concentran la mayoría de la población

12. El Perú, históricamente y hasta hace muy poco tiempo, estaba administrativamente conformado por 25 departamentos. Recientemente, estos departamentos fueron convertidos en regiones, contando en 2007 incluso con presidentes regionales elegidos por voto popular y con administraciones regionales en proceso de asunción de cada vez mayores funciones que antes eran prerrogativa del gobierno central.

indígena de todo el país (59,1%) aunque con presencia preponderante de sólo dos pueblos: el aimara y el quechua; es decir, se trata de una macroregión más indígena, pero también de mayor uniformidad sociocultural y lingüística. Al respecto, hay que destacar que los quechuas están presentes en todos y cada uno de los departamentos del país, los aimaras en 10 de ellos y los amazónicos en 8.

Cuadro 4. Chile: Población indígena según regiones.

Región	PI en región (N)	% PI en relación a la PT de región
IX	203.950	29,5
RM	191.454	27,7
X	102.093	14,7
VIII	53.907	7,8
I	49.089	7,1
II	23.230	3,4
V	18.838	2,7
VI	10.573	1,5
XII	9.650	1,4
VII	8.557	1,2
XI	8.119	1,2
III	7.538	1,1
IV	5.194	0,8
Total PI	692.192	100

Fuente: INE (2005).

De acuerdo al porcentaje de población indígena, los 25 departamentos peruanos pueden clasificarse en tres grupos. En un primer grupo, con población indígena de 64 a 77%, se encuentran los departamentos de Puno, Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Cusco (el Sur Andino). Un segundo grupo está conformado por departamentos cuya población indígena oscila entre 19,2% y 36,3%; allí se encuentran los departamentos de Ancash, Huánuco, Madre de Dios, Tacna, Moquegua y Arequipa. Los departamentos de Junín, Pasco, Ucayali, Amazonas y Lima cuentan con una población indígena que va del 15,1% al 10%. Los departamentos restantes, con población indígena menor al 10%, son Ica, Callao, Loreto, Lambayeque, San Martín, Cajamarca, La Libertad, Tumbes y Piura.

Al respecto, nos parece importante detenernos en la relación ruralidad y presencia de una lengua indígena, situación no siempre coincidente pues, por una parte, existen departamentos peruanos con un alto índice de ruralidad en los cuales la población habla hoy sólo, o preponderantemente, en castellano; y, por otra parte,

y como veremos más adelante, producto de la migración muchos indígenas peruanos y chilenos son hoy urbanos. Muestra de lo primero es el departamento peruano de Cajamarca, marcado por un alto índice de ruralidad y una baja presencia de población hablante de una lengua indígena, lo que reitera nuestra inicial reserva respecto a la limitación de tomar el indicador lengua como único equivalente de etnicidad, como históricamente ha ocurrido en la historia censal peruana. Muchas comunidades cajamarquinas se organizan y es seguro que desarrollan su existencia según patrones culturales andinos, pero hoy esa cultura se vive, preponderantemente, en castellano. Por lo demás, es necesario tomar en cuenta que el *castellano*, en una realidad multilingüe como la peruana, es en sí mismo una abstracción que esconde distintos grados y niveles de etnicidad e incluso de variación lingüística a su interior. (Sobre reservas respecto a la confiabilidad del indicador lengua como equivalente de etnicidad, véase López 2004.)

El departamento de La Libertad, Tumbes y Piura, los más al norte de la costa peruana, son aquellos de menor presencia de una lengua indígena en todo el país, aunque en los últimos años, en algunas zonas y comunidades específicas, comiencen también a experimentarse todavía incipientes procesos de etnogénesis que recuperan algunos rasgos étnica y culturalmente específicos de sus sociedades.

Tanto en Chile como en el Perú, la población de los diversos pueblos indígenas trasciende los límites de las regiones y departamentos, lo que lleva a pensar que, para fines de políticas públicas en educación, la actual división administrativa no debería ser considerada como la unidad privilegiada de planificación y gestión. Sobre todo en el caso amazónico peruano y, dada la reconocida organización política indígena en esa región, cabría pensar en instancias intermedias de planificación entre el nivel nacional y el departamental o regional que articulen demandas y expectativas de los diversos pueblos indígenas. Tal vez una mirada provincial o distrital, al interior de un mismo departamento o provincia, permita mirar a una misma población indígena con mayor coherencia y, en muchos casos, incluso puede imponerse la necesidad de acuerdos transdepartamentales, en coordinación con las organizaciones indígenas amazónicas, basadas en el criterio de pueblo, para construir propuestas destinadas a la satisfacción de las necesidades básicas de tales poblaciones.

Un fenómeno que cobra cada vez más importancia es la creciente presencia indígena en las zonas urbanas, tanto a nivel regional como nacional, como producto de una migración hoy ya histórica campo – ciudad. Santiago de Chile y Lima, capitales de dos Estados típicamente centralistas, son los ejemplos nacionales; mientras que Cusco, Puno, Arequipa y Tacna, para el caso peruano, y Temuco, Arica e Iquique,

Cuadro 5. Perú: Población indígena, 5 años o más, según departamentos.

Departamentos	PI en depto., por mayor población	% PI en relación a la PT de depto.	Índice de ruralidad %
Apurímac	Quechua, aimara	76,9	60 - 80
Puno	Aimara, quechua	75,8	60 - 80
Ayacucho	Quechua	70,7	60 - 80
Huancavelica	Quechua	66,7	80 - 100
Cusco	Quechua, aimara, amazónicos	64,3	60 - 80
Ancash	Quechua	36,3	40 - 60
Huánuco	Quechua	31,5	60 - 80
Madre de Dios	Amazónicos, quechua, aimara	28,6	40 - 60
Tacna	Aimara, quechua	24,3	0 - 20
Moquegua	Aimara, quechua	23,6	20 - 40
Arequipa	Aimara, quechua	19,2	0 - 20
Junín	Quechua	15,1	40 - 60
Pasco	Quechua	14,1	40 - 60
Ucayali	Amazónicos, quechua	12,5	20 - 40
Amazonas	Amazónicos, quechua	12,0	60 - 80
Lima	Quechua, aimara y amazónicos	10,0	0 - 20
Ica	Quechua, aimara	6,8	20 - 40
Callao	Quechua, aimara y amazónicos	6,6	0 - 20
Loreto	Amazónicos, quechua	5,4	40 - 60
Lambayeque	Quechua	2,9	20 - 40
San Martín	Amazónicos, quechua	3,1	40 - 60
Cajamarca	Quechua	1,3	80 - 100
La Libertad	Quechua	0,5	20 - 40
Tumbes	Quechua	0,5	0 - 20
Piura	Quechua	0,3	20 - 40

Fuente: Censo 1993 (INEI) y Chirinos (2001)¹³.

para el chileno, constituyen ejemplos regionales. Para 2002, casi el 65% de la población indígena chilena habitaba ya en el medio urbano (64,8%).

Según algunos autores, estaríamos ante un proceso acelerado de desterritorialización de la población indígena (Bengoa 2004), pero desde una lectura indígena, en el

13. Este cuadro ha sido construido en reemplazo del Cuadro 3, del documento de base sobre el Perú, dadas las discrepancias observadas entre la información que éste ofrece y la que da el censo de 1993, así como Chirinos (2001), quien coincide con Trapnell (2006).

caso andino, mismo proceso es interpretado como un camino de reterritorialización, basándose en la lectura histórica de que los pueblos andinos fueron recluidos sólo en comunidades rurales específicas a partir de la Colonia y, sobre todo, en la época republicana, pues en tiempos precolombinos su existencia discurría estacionalmente en distintos pisos ecológicos, en busca de complementariedad de cultivos (Yampara 2006). A este respecto, también se recuerda que las grandes civilizaciones prehispanicas, sobre todo de tierras altas, contaron con grandes centros urbanos y que la reducción de sus poblaciones a las zonas rurales fue, más bien, un producto de la colonización y, en algunos casos también, una de las estrategias de resistencia frente a la invasión.

Lo cierto es que las capitales de los dos países en cuestión se caracterizan por una alta concentración de población indígena. 27,7% del total de la población santiaguina es indígena y en Lima un 10% lo sería. Las cifras absolutas dan cuenta de la magnitud de esta nueva realidad: en Santiago de Chile habitarían aproximadamente 200.000 indígenas –aunque estimaciones cualitativas de otras fuentes se refieren a medio millón–; mientras que Lima, a 1993, habría contado al menos con 700.000 indígenas. Como lo sugerimos en acápite anteriores y aquí lo reiteramos, esta nueva realidad nos confronta con la urgencia de obviar análisis tradicionales que equiparan población indígena a población rural, así como, también, la imperiosa necesidad de considerar los espacios urbanos también como unidades de planificación para cuestiones o proyectos indígenas. No debemos además olvidar que las ciudades son las sedes privilegiadas de la actual oferta de educación superior.

Distribución de la población indígena según sexo

En Chile, en términos porcentuales, la distribución de la población nacional según sexo es casi pareja entre mujeres y varones: las mujeres (50,7%) sobrepasan a los varones (49,3%) en apenas un punto y medio porcentual. Esta relación porcentual del nivel nacional se mantiene cuando se refiere a la población no indígena donde, también, la cifra correspondiente a la mujeres (50,8%) ligeramente supera a la de los varones (49,2%). Contrariamente a esta tendencia, la población indígena presenta mayor porcentaje de varones (50,5%) que de mujeres (49,5%).

Pero, si realizamos un análisis por pueblo indígena, apreciamos que los alacalufes (54,3%), atacameños (51,6%), collas (52,8%), mapuches (50,4%) y yámanas (52%) mantienen esta tendencia; mientras que los pueblos aimara (49,9%), quechua (49,2%) y rapanui (48,7%) presentan porcentajes de supremacía de mujeres, situación que los ubica en la tendencia nacional y en la correspondiente a la población no indígena.

Cuadro 6. Chile: Población indígena y no indígena según sexo.

	Chile					
	Indígena		No indígena		Total país	
	N°	%	N°	%	N°	%
Varones	348.906	50,5	7.098.789	49,2	7.447.695	49,3
Mujeres	343.286	49,5	7.325.454	50,8	7.668.740	50,7
Total	692.192	100	14.424.243	100	15.116.435	100

Fuente: "Pueblos indígenas en Chile", INE (2005).

Cuadro 7. Perú: Población total por sexo y según área urbana y rural, 2005 (miles).

	Rural		Urbana		Total país	
	N°	%	N°	%	N°	%
	Varones	3.889	50,84	10.163	50,07	14.051
Mujeres	3.761	49,16	10.134	49,93	13.895	49,72
Total	7.650	100	20.297	100	27.946	100

Fuente: Elaboración propia con base en INEL

Para el Perú, debido a que el documento de base no proporciona información estadística desagregada por sexo, correspondiente a la población indígena y no indígena, aquí nos aproximamos al dato a través del análisis de la distribución de la población peruana por áreas urbana y rural. No obstante, y como lo mencionamos en acápites anteriores, ya no cabe la idea de equiparar población indígena y área rural.

En el Perú, tanto a nivel nacional general (50,2%), como en las áreas urbana (50,1%) y rural (50,8%), la tendencia de una mayor presencia masculina se mantiene constante. Sin embargo, en el área rural la preponderancia de los varones es más acentuada que en la urbana.

Si, a manera de caso, tomamos la situación amazónica, para la cual sí disponemos de información étnicamente diferenciada, vemos que la población masculina supera a la femenina en 3,7 puntos porcentuales (véase el Cuadro 11), asemejándose entonces a la situación existente entre la población indígena chilena. No obstante, es necesario observar que un análisis generacional da cuenta que la relación varón-mujer es mejor en el grupo de edad 0-14, acercándose a la situación de la población

peruana en general. La del grupo de 65 años y más, sin embargo, es diferente, pues allí la brecha varón-mujer se acrecienta en desmedro de las mujeres, con una diferencia de casi 10 puntos porcentuales, hecho que podría estar dando cuenta, además, de una menor expectativa de vida de las mujeres indígenas.

Distribución de la población indígena según grupos de edad

Como vemos en el cuadro siguiente, en Chile, en el rango de 0 a 4 años de edad, tanto la población indígena como la no indígena, respecto a su propia población total, presentan similares porcentajes, de un 7% aproximadamente. La escasa diferencia entre el comportamiento de ambos grupos pone en evidencia que la población indígena sigue la tendencia de la población nacional, hacia un crecimiento demográfico cada vez menor: a menor edad, menor representación en el cuadro poblacional. En los rangos 5-19, 20-29 y 30-44 años la población indígena registró mayores porcentajes que la no indígena, con 1,6, 0,88 y 0,64 puntos porcentuales, respectivamente.

Cuadro 8. Chile: Población indígena y no indígena según grupos de edad.

Grupos de edad (en años)	Chile					
	Indígena		No indígena		Total país	
	N°	%	N°	%	N°	%
0 – 4	51.623	7,46	1.099.453	7,62	1.151.076	7,61
5 – 19	194.789	28,14	3.824.350	26,51	4.019.139	26,59
20 – 29	115.442	16,68	2.278.708	15,80	2.394.150	15,84
30 – 44	167.558	24,21	3.399.391	23,57	3.566.949	23,60
45 – 59	94.766	13,69	2.172.877	15,06	2.267.643	15,00
60 y más	68.014	9,83	1.649.464	11,43	1.717.478	11,36
Total	692.192	100	14.424.243	100	15.116.435	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de INE (2005).

Pero, de forma contraria, en los rangos 45-59 y 60 años y más la población indígena presenta porcentajes inferiores que la no indígena con diferencias de 1,37 y 1,60 puntos porcentuales, lo que implica una menor expectativa de vida entre la población indígena, ya a partir de los 45 años de edad.

La falta de datos étnicamente diferenciados en el caso peruano nos lleva a analizar la distribución poblacional según grupos de edad, tomando el criterio zona de residencia. Pero, para aproximarnos a lo que podría ser la tendencia de la población específicamente indígena, recurriremos a datos disponibles para las poblaciones

Cuadro 9. Perú: Población urbana y rural según grupos de edad y sexo. (En miles y porcentaje).

Grupos de edad (en años)	Varones		Mujeres		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Urbana	10.163	50,07	10.134	49,93	20.296	100
0 – 14	3.032	50,88	2.927	49,12	5.959	100
15 – 64	6.626	50,03	6.618	49,97	13.244	100
65 y más	505	46,16	589	53,84	1.094	100
Rural	3.889	50,84	3.761	49,16	7.650	100
0 – 14	1.552	50,85	1.499	49,11	3.051	100
15 – 64	2.168	51,12	2.073	48,88	4.241	100
65 y más	169	47,07	190	52,92	359	100
Total	14.051	50,28	13.895	49,72	27.947	100
0 – 14	4.584	50,88	4.425	49,12	9.010	100
15 – 64	8.794	50,29	8.691	49,70	17.485	100
65 y más	673	46,35	779	53,65	1.452	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de INEI (2005).

indígenas de la Amazonía peruana (INEI 2005, con base en datos del censo de 1993).

En el Perú, en las áreas urbana y rural, la población masculina es mayor que la femenina con diferencias que oscilan entre el 0,77 y el 1,68%, respectivamente. En los rangos de edad de 0-14 y 15-64 años la población masculina, tanto en el área urbana como en la rural, es también mayor que la femenina con diferencias que oscilan entre los 0,1 y 1,7 puntos porcentuales. Es en el rango de 65 años y más donde la población femenina presenta porcentajes mayores tanto a nivel general (53,6%), como en los niveles urbano (53,8%) y rural (52,9%).

Cuadro 10. Perú: Población indígenas amazónica por grupos de edad (1993).

Grupos de edad (en años)	Varones		Mujeres	
	N°	%	N°	%
0 – 14	52.541	49,18	50.297	50,70
15 – 64	52.618	49,26	47.536	47,91
65 y más	1.654	1,54	1.367	1,37
Total	106.813	100	99.200	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de INEI (2005 [1993]).

Como se ve en el Cuadro 11, la tendencia en la Amazonía es en algo diferente a la registrada en el nivel nacional, en el urbano y el rural. Hay una supremacía, en los tres grupos de edad, de la población masculina, con cifras que oscilan entre el 51,09% y el 54,75% del total, incluido el rango 65 años y más donde, tanto a nivel nacional y en las áreas urbano y rural, las mujeres mantienen una preponderancia.

Cuadro 11. Perú: Población indígena amazónica por edad y sexo (1993).

Grupos de edad (en años)	Varones		Mujeres		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
0 - 14	52.541	51,09	50.297	48,91	102.838	100
15 - 64	52.618	52,54	47.536	47,96	100.154	100
65 y más	1.654	54,75	1.367	45,25	3.021	100
Total	106.813	51,85	99.200	48,15	206.003	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de INEI (2005 [1993]).

3. Perfil socioeconómico

Si al desarrollar el capítulo 2 tuvimos dificultades para la comparación entre países, dada la disparidad no sólo de datos sino también de indicadores, en esta situación no mejora y, nuevamente, contamos con mayor información étnicamente diferenciada para el caso chileno que para el peruano. Por ello, hemos priorizado aquí el análisis de algunos datos y cuadros que nos permiten ciertos niveles de comparación.

Para el Perú, a diferencia de Chile, en el documento de base se utilizan solamente dos categorías de condición socioeconómica: pobre y no pobre. Por ello, para fines comparativos, se han fusionado las categorías “indigente y pobre no indigente” utilizados en la descripción chilena bajo el denominativo único de “pobre”. De esa forma, los datos chilenos pueden compararse con los peruanos, situación en la cual se recurre únicamente a una escala binaria.

En cuanto a la cuestión de la pobreza, resulta indispensable dejar en claro que, en reiteradas oportunidades, los líderes y representantes de organizaciones indígenas han objetado la descripción que se hace de ellos como pobres, en tanto cuestionan que los indicadores usualmente utilizados para medir los niveles de bienestar socioeconómico no tomen en cuenta las particularidades culturales propias de la vida indígena y, generalmente, partan del modelo de vida urbano moderno. Los

indígenas ideológicamente oponen al modelo individualista y de consumo y acumulación, otro de índole comunitario y colectivo y recíproco y redistributivo, sobre la base de lo que se ha denominado como la economía del don (Temple 1989 & 2003, Meliá y Temple 2004). En los últimos años, diversos líderes han denominado al modo de vida indígena, provocativamente, como *el buen vivir*, *suma qamaña* o *allin kawsay* y *sumaq kawsay*, o *teko kavi*, en aimara, quechua y guaraní, respectivamente (www.kaway-unik.org, www.amawtaywasi.org.ec, www.aulainter-cultural.org, Medina 2006). Ven este modo de vida como uno que busca el bienestar y la armonía integral antes que como el desarrollo económico por el cual apuestan los Estados y la cooperación internacional (Medina 2006). A todo ello se debe que hoy haya al menos dos intentos en el continente de construcción de indicadores de bienestar y de desarrollo indígena que sean culturalmente sensibles, uno que se desarrolla desde el Centro de Investigación y Estudios Sociales Avanzados de México (CIESAS), en coordinación con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena) y con la Comisión de Desarrollo Indígena del gobierno mexicano (Mateo Martínez y Diego Iturralde, comunicaciones personales); y, otro, por iniciativa del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (Mirna Cunningham, comunicación personal). Pero, dado que estos trabajos están aún en curso y ante la falta de indicadores diferentes, nos remitimos a la información ofrecida por los documentos de base ya mencionados, que trabajan según los criterios y metodologías usuales para medir niveles de pobreza desde los organismos internacionales y las dependencias gubernamentales¹⁴.

Niveles de pobreza

En primer lugar, la comparación nos remite a las diferencias abismales entre los dos países en lo tocante a los niveles de pobreza de la población total de Chile y del Perú. Frente a una evidente mejora de la situación en Chile, donde sólo un 18,9% de la población es considerada como pobre, en el Perú la situación se agrava, con una brecha de casi 36 puntos porcentuales. Esto da cuenta de que la población pobre peruana es tres veces mayor a la población pobre chilena. Si el análisis nos remitiera a cifras absolutas, podríamos tomar mayor conciencia aun del déficit peruano.

Lo que ocurre, a nivel de la población total del país, se magnifica en cuanto a la población indígena. Mientras que en Chile el 28,7% se encuentra en situación de pobreza, en el Perú esta cifra asciende a un 79%. Y, si bien en ambos países se evidencia una situación de inequidad en desmedro de la población indígena, la

14. En la reunión del Foro Permanente de Naciones Unidas, de mayo 2007, se discutió en Nueva York este particular asunto.

disparidad en el caso peruano es mucho mayor: 29 puntos porcentuales (Perú) frente a 6,4 (Chile). Un informe del Banco Mundial (2005) reitera que 64% de la población indígena peruana vive bajo la línea de pobreza, y que el 80% de la población indígena rural es pobre, en comparación con el 44% y el 66% de la población no indígena, respectivamente.

Cuadro 12. Chile y Perú: Población indígena, no indígena y total según línea de pobreza.

	Chile, 2003			Perú, 2000		
	PI (%)	PNI (%)	PT (%)	PI (%)	PNI (%)	PT (%)
Indigente	8,3	4,5	4,7	79	50	54
Pobre no indigente	20,0	13,6	14,1			
No pobre	71,3	81,9	81,2	21	50	46

Fuente: Elaboración propia en base a MIDEPLAN (2005) e Instituto CUANTO (2000); Bello y Rangel (2000).

Pero, ante la situación general descrita en el análisis del Cuadro 9, resulta ilustrativo destacar otro indicador de inequidad que diferencia a los dos países, cuando se toma en cuenta la variable área de residencia. La situación de los indígenas chilenos del medio rural es menos aguda que la de sus pares peruanos (31,6% vs. 34%), aunque la diferencia en puntos porcentuales entre las dos sea realmente mínima. Por su parte, mientras que en Chile la diferencia entre no pobres del medio urbano y del medio rural es sólo de 4,6 puntos porcentuales, en beneficio de los primeros, en el Perú esta distancia asciende a 16 puntos porcentuales, en desmedro de los indígenas rurales.

Pero, también, la brecha al interior del medio rural marca diferencias notables entre el Perú y Chile. En este último país casi un tercio de la población indígena es pobre, mientras que en el Perú dos tercios de la población rural lo son, como se muestra en el Cuadro 13 (véase pág. siguiente).

Cuando se analiza la situación de pobreza, por circunscripción político-geográfica, se pone en evidencia cuán limitados resultan los análisis que abordan la problemática indígena solamente desde una perspectiva nacional, haciendo abstracción de las particularidades existentes en los niveles regionales o departamentales o incluso en el caso de las circunscripciones menores.

Para el caso peruano, hemos agrupado en el Cuadro 14 los departamentos en cuatro tipos de situación. El criterio que rige las tres primeras es la mayor o menor

Cuadro 13. Chile y Perú: Población indígena según línea de pobreza por zona de residencia.

	Chile, 2003		Perú, 2000	
	Urbano (%)	Rural (%)	Urbano (%)	Rural (%)
Indigente	6	12,3	50	66
Pobre no indigente	21	19,3		
No pobre	73	68,4	50	34

Fuente: Elaboración propia en base a MIDEPLAN (2005) e Instituto CUANTO (2000); Bello y Rangel (2000).

proporción de población indígena y la última agrupa a los departamentos en los que vive población indígena amazónica, al margen de la incidencia demográfica que su presencia tenga en cada uno de ellos, dado su carácter verdaderamente minoritario.

Aquellos departamentos donde la población indígena supera el 50% coinciden también con los departamentos donde la población pobre es mayoritaria, pues frente a un 71,46% de pobres se encuentra sólo un 28,54% que no lo es. Entre ellos destaca Huancavelica como el departamento con mayor población pobre en general (88,5%) y también con mayor pobreza extrema, frente a Cusco como aquel de menor pobreza 53,7%; sin embargo, si discrimináramos al interior de este mismo departamento según área de residencia, veríamos que el Cusco rural presenta características similares a las de otros departamentos de este grupo. Cabe al respecto destacar que Huancavelica era, en el año 1993, el tercer departamento con mayor presencia de quechuahablantes a nivel nacional. Allí el 66,5% de la población tenía como lengua materna al quechua (Chirinos 2001).

Por su parte, entre los departamentos del segundo grupo, en los cuales la población indígena oscila entre un 10 y un 49% de la población, encontramos una situación distinta. Allí la pobreza disminuye en casi 25 puntos porcentuales con relación al grupo anterior, y afecta a un 47,19% de la población. Destacan en este grupo Tacna y Huánuco. Tacna aparece aquí como el departamento de menor pobreza (29,7%) y Huánuco el de mayor (81,6%). Huánuco es, de hecho, el segundo departamento con mayor índice de pobreza en todo el país, después de Huancavelica, aun cuando sólo un 31,5% de su población tenga al quechua como lengua materna. Este es, por ejemplo, uno de los casos que merecería un análisis más fino; además, en Huánuco confluyen también poblaciones hablantes de lenguas amazónicas (amuesha, ashaninka, cashibo y shipibo), aunque en calidad de grupos etnolingüísticos demográficamente minoritarios (sólo 1.014 pobladores en total). Aquí destacan,

Cuadro 14. Perú: Población departamental según distribución porcentual de niveles de pobreza y de mayor o menor presencia indígena (2004, en miles y porcentaje).

Tipos de departamento	Población	Pobres extremos	Pobres no extremos	No pobres	Total
Dptos. con PI mayor a 50%					
- Apurímac	484	33,1	34,1	32,8	100
- Ayacucho	581	34,8	35,4	29,9	100
- Cusco	1.224	22,0	31,7	46,3	100
- Huancavelica	457	74,1	14,4	11,5	100
- Puno	1.304	47,3	30,5	22,2	100
		42,26	29,22	28,54	
Dptos. con PI entre 10 y 49%					
- Ancash	1.154	29,0	27,1	43,9	100
- Arequipa	1.115	10,6	26,4	63,0	100
- Huánuco	840	56,3	25,3	18,4	100
- Junín	1.304	22,2	35,1	42,7	100
- Lima ¹⁵	8.583	4,5	31,3	64,3	100
- Lima Metropolitana ¹⁶	7.800	3,9	30,8	65,3	100
- Moquegua	164	6,6	27,4	66,0	100
- Pasco	279	24,7	33,9	41,4	100
- Tacna	305	8,1	21,6	70,3	100
		18,43	28,76	52,81	
Dptos. con PI menor al 10%					
- Cajamarca	1.532	41,5	31,8	26,7	100
- Ica	703	2,7	29,8	67,5	100
- La Libertad	1.550	18,6	32,7	48,7	100
- Lambayeque	1.139	10,0	34,4	55,6	100
- Piura	1.656	22,0	40,7	37,4	100
- Tumbes	208	2,4	25,1	72,5	100
		16,2	32,41	51,4	
Dptos. con PI amazónica					
- Amazonas	446	36,0	36,4	27,6	100
- Loreto	925	40,5	29,5	30,0	100
- Madre de Dios	107	7,4	24,9	67,6	100
- San Martín	777	24,5	36,0	39,5	100
- Ucayali	472	41,6	22,4	36,1	100
		30,0	29,84	40,16	

Fuente: Elaboración propia en base a INEI – Encuesta Nacional de Hogares 2003; Instituto CUANTO.

15. Incluye el Callao.

16. Incluye las provincias de Lima y el Callao.

además, Lima, Lima Metropolitana y Moquegua como los departamentos con más bajos índices de pobreza extrema. Cabe recordar que Lima Metropolitana alberga a un número considerable de hablantes de una lengua indígena (ca. 800.000), aunque en términos porcentuales estos constituyan, únicamente, un 10% de los pobladores de esa ciudad.

Entre los departamentos del tercer grupo, con población indígena menor al 10%, no encontramos mayor diferencia que la observada entre los del segundo. Quién sabe si, entonces, no habría que establecer otro tipo de diferenciación al interior de este grupo; entre aquellos departamentos que se ubican en la costa, y están más articulados a una economía de mercado, y los que se encuentran en la sierra y están marcados más por instituciones sociales andinas. En este grupo, mientras que el caso de Tumbes corrobora la ecuación “menor presencia indígena, menor pobreza”, el de Piura lo contradice, pues allí se consigna un 22% de pobreza extrema y un 40,7% de pobreza (62,7%), cuando la población hablante de un idioma indígena asciende únicamente a un 0,3% de la población, lo que nos remite a que un alto porcentaje del campesinado piurano hispanohablante y mestizo sería también pobre.

Los departamentos del cuarto grupo se caracterizan por un alto índice de pobreza que asciende a un total de 59,84%. Pero, en este caso, no es posible establecer relaciones entre este dato y la presencia indígena, pues, por lo reducido de su población en comparación con la población criollo-mestiza, su incidencia en estos resultados resulta poco probable. Sin embargo, con la excepción de Madre de Dios, departamento en el cual la población pobre en general asciende a un 32,3%, en todos los demás la proporción de pobres oscila entre un 60,5% y un 72,4%. Si estas cifras pudieran diferenciarse por el área de residencia, por las tendencias analizadas a partir de los datos del Cuadro 14, podríamos concluir que la población indígena amazónica habita en contextos marcados por una aguda situación de pobreza.

El caso chileno corrobora la información peruana pues “tanto en el año 2000 como en el 2003 es la población indígena residente en la zona sur (regiones VIII a XII) la que presenta mayores niveles de pobreza, situación que se acentúa en la regiones octava y novena (47% y 39%, respectivamente)”. (Documento de base para el caso chileno, 2007: 23). La detallada información que se ofrece para el caso chileno, en cuanto a ingresos y a tipo de ocupación, nos muestra las serias desventajas ante las que se encuentra la población indígena chilena y, en particular, las mujeres indígenas, cuando se las compara con la población chilena en general.

Desarrollo humano

El análisis comparativo de los Cuadros 15 y 16 nos permite concluir que, en el caso

chileno, las regiones de mayor presencia indígena (VIII, IX y X) tienen los índices de desarrollo humano más bajos. El estudio de base para el caso chileno registra, además, que es la IX Región (la de más alta concentración de población mapuche rural) en la cual se observan menores niveles relativos de logro por parte de la población mapuche en una región que es de por sí aquella con uno de los menores índices de desarrollo humano en todo el país.

Por su parte, en el caso peruano, sólo algunos de estos departamentos (Apurímac y Huancavelica) coinciden con la tendencia chilena que acabamos de presentar, mientras que otros no. Entre los siete departamentos con menor desarrollo humano se ubican, de un lado, Cusco y Ayacucho, que son eminentemente quechuahablantes y, de otro, Amazonas, Cajamarca y Huánuco, que no lo son. Todos ellos, sin embargo, se caracterizan por un alto grado de ruralidad, lo que podría llevarnos a suponer que este último factor tiene más incidencia que el de etnicidad o lengua hablada.

Cuadro 15. Chile: IDH regional para el total de la población y la etnia Mapuche.

Región	IDH regional 2003	Ranking regional IDH 2003	IDH etnia Mapuche 2002
I	0,731	3	S/I
II	0,729	4	S/I
III	0,716	7	S/I
IV	0,717	6	S/I
V	0,719	5	S/I
VI	0,689	9	S/I
VII	0,675	13	S/I
VIII	0,686	10	0,682
IX	0,679	12	0,582
X	0,681	11	0,615
XI	0,711	8	S/I
XII	0,733	2	S/I
RM	0,76	1	0,708
Total	0,725	-	0,642

Fuente: UFRO - PNUD (2003) y PNUD (2004). Tomado del documento de base sobre Chile.

En el caso chileno, la Región Metropolitana, donde habita un 28% de indígenas, tiene el más alto índice de desarrollo humano, siendo la situación de la población mapuche allí la mejor en todo el país y muy cercana al promedio nacional.

En la situación peruana, llama la atención la brecha significativa en cuanto a desarrollo humano entre los departamentos con mayor presencia de población

Cuadro 16. Perú: IDH 2005 por departamentos y relación con proporción de PI por departamento.

Departamento	IDH	Rank.	% PI	PI/PT	Rank. PI/PT
Lima	0.720	1	15,4	9,1	16
Callao	S/1	2	1,0	6,0	18
Tacna	0.665	3	1,3	21,7	9
Ica	0.662	4	0,9	6,1	17
Arequipa	0.653	5	4,2	17,2	11
Moquegua	0.650	6	0,7	21,3	10
Lambayeque	0.616	7	0,6	2,6	21
Tumbes	0.609	8	0,0	0,5	24
Madre de Dios	0.601	9	0,4	24,2	8
Junín	0.595	10	3,6	13,1	12
Pasco	0.591	11	0,7	12,1	13
La Libertad	0.585	12	0,2	0,5	23
Ucayali	0.563	13	0,9	10,5	14
Sub-total PI			29,9		
Ancash	0.558	14	8,1	31,8	6
Piura	0.556	15	0,1	0,3	25
Puno	0.550	16	19,0	66,0	1
Loreto	0.525	17	0,8	4,5	19
San Martín	0.525	18	0,4	2,6	20
Cusco	0.511	19	15,2	55,4	5
Ayacucho	0.509	20	8,0	60,7	3
Amazonas	0.502	21	0,9	10,1	15
Cajamarca	0.491	22	0,4	1,1	22
Apurímac	0.488	23	6,6	64,7	2
Huanuco	0.476	24	4,7	26,7	7
Huancavelica	0.464	25	5,8	56,3	4
Sub-total PI			69,1		

Fuente: PNUD (2005), Instituto CUANTO y censo (1993). Tomado del documento de base sobre el Perú.

vernáculohablante y aquellos en los que la población habla preferentemente en castellano. Entre los primeros, el índice de desarrollo humano oscila entre 0.720 (Lima, puesto 1) y 0.563 (Ucayali, puesto 13), aunque en este grupo entran, también, departamentos con entre el 20 y el 24% de población vernáculohablante (Moquegua, Tacna y Madre de Dios). Entre los departamentos con menor desarrollo humano, los índices oscilan entre 0.558 y 0.464. Como se ha señalado, pertenecen a este grupo tanto departamentos con porcentajes altos de población vernáculohablante como aquellos en los que la incidencia de ésta es menor o, incluso, mínima (Piura y Cajamarca).

Indicadores educativos

Tasa de analfabetismo

Una vez más, la situación de los indígenas chilenos no es comparable con la de sus pares peruanos. Los indígenas chilenos presentan un grado mayor de alfabetización que los indígenas peruanos, con una diferencia entre ellos de 3,4 puntos porcentuales a favor de los primeros. No obstante, resulta interesante observar que, en cuanto a analfabetismo, la brecha entre indígenas y no indígenas es mayor en Chile (4,2) que en el Perú (1,9). Los indígenas analfabetos en Chile, en términos relativos, constituyen el doble de los no indígenas aunque, dado el reducido número de población indígena chilena a nivel nacional en cifras absolutas, son muchos más los analfabetos no-indígenas que los indígenas. En cifras absolutas, los analfabetos son casi 577.000 personas, mientras que los no indígenas no superan las 57.000 personas. Recuérdese que los indígenas en Chile ligeramente superan las 690.000 personas, constituyendo sólo el 4,6% de la población total del país. Por su parte, la población no indígena supera los 14 millones.

Cuadro 17. Chile y Perú: Tasa de analfabetismo de la población indígena y no indígena¹⁷.

	Chile, 2002 Tasa de analfabetismo (%)	Perú, 2004 Tasa de analfabetismo (%)
Población indígena	8,2	11,6
Población no indígena	4,0	9,7
Población total	4,2	10,6

Fuente: Elaboración propia en base a datos de censo (2002) Chile y CEPAL, en Hopenhayn (2004).

La tendencia de mayor analfabetismo femenino entre la población indígena se ratifica en los casos de Chile y del Perú. Al respecto, de acuerdo a datos del estudio de base para el caso chileno, la tasa de analfabetismo de las mujeres indígenas (10%) es mayor que la de los varones (6,5%).

Dado que para el caso peruano no se cuenta con datos recientes étnicamente desagregados, se puede hacer un análisis aproximativo sobre la base de la información disponible por área de residencia. En el año 2001 el analfabetismo en el área rural (24,8%) fue cuatro veces más que en el área urbana (6,1%). Dentro de esta última las mujeres (9,3%) registran mayor porcentaje de analfabetismo que los varones (2,8%).

17. Para el caso de Chile, el analfabetismo se calcula para la población de 10 años y más y para el Perú, para la de 15 años y más.

En el área rural esta tendencia se mantiene, ya que entre las mujeres (37%) el analfabetismo es tres veces mayor que entre los varones (12,8%) (Zúñiga 2006).

El analfabetismo en el Perú está directamente relacionado con la población que ocupa los estratos socioeconómicos más bajos. En ellos se encuentran, también, muchos pueblos y personas indígenas; por tal razón, podemos afirmar que la pobreza y el analfabetismo son dos rasgos que generalmente los caracterizan.

Llama la atención el rostro femenino e indígena del analfabetismo en el Perú y en Chile. En el caso peruano, en los censos de 1940 a 1993, la tasa de analfabetismo femenino a nivel nacional, por área rural y urbana, fue siempre mayor que la de los analfabetos hombres, llegando a ser dos o incluso tres veces más¹⁸. Las proyecciones de población analfabeta al año 2001 revelan que la distancia entre hombres y mujeres aumentó, en términos porcentuales: actualmente, el 75% de la población analfabeta en el Perú está conformado por mujeres, muchas de las cuales, con certeza, con lengua materna indígena, tanto en las áreas rurales como urbanas¹⁹ (Ibíd.). Una evidencia de ello viene del censo de comunidades indígenas amazónicas de 1993. Ese año, el analfabetismo alcanzaba al 34% de la población, siendo mayor entre las mujeres (45%) que entre los hombres (23%). Entre la población de 15 a 19 años estas tasas tienden a disminuir (9,5% entre los hombres y un 22,7% entre las mujeres) (Ibíd.), como producto de la mayor escolaridad lograda por la población amazónica en general, pero muestran, también, que la brecha entre hombres y mujeres se mantiene aún alta.

Por su parte, en Chile las mujeres representan el 61% de la población indígena analfabeta, y el analfabetismo femenino también tiende a disminuir entre los grupos de edad más jóvenes.

Nivel de instrucción

La comparación establecida en cuanto a la situación del analfabetismo nos introduce, de por sí, a la cuestión relativa a los niveles de instrucción que alcanzan la población indígena y la no indígena en los dos países bajo estudio.

En Chile, la población indígena de cinco años o más, en términos generales, tiene un nivel de instrucción menor que su par no indígena. Pese a la diferencia de la información con la que se cuenta para el caso peruano (población de 15 años o más

18. La predominancia del analfabetismo femenino fue el argumento para trasladar la responsabilidad de las acciones de alfabetización del Ministerio de Educación al nuevo Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano, creado en 1997.

19. Fuente: INEI – Censos Nacionales en Población de 1940, 1961, 1972, 1981, 1993 y estimados elaborados en base a ENAHO (2001).

por zona de residencia, para el Perú, y de 5 años o más por etnicidad, para el chileno), una situación parecida existe entre la población que habita en el medio rural en comparación con la que vive en la zona urbana.

Comparando la población indígena chilena con la población rural peruana, llama la atención, de un lado, que frente a menores brechas entre la población que sólo tiene primaria y secundaria, la diferencia en cuanto al nivel superior sea considerablemente más alta. Mientras que un 7,9% de la población de 5 años y más en Chile accede a la educación superior, sólo un 3,7% de la población de 15 o más años de edad en el Perú lo logra. No obstante, cabe destacar que, en ambos países, la brecha en el nivel de educación superior es alta cuando en Chile se compara a la población indígena con la no indígena o a la población urbana con la rural en el Perú. Para el caso chileno, ésta es de 8,9 puntos porcentuales y, para el peruano, de 23,2%, pese a que, en términos nacionales un alto porcentaje de la población peruana accede a la educación superior (19,6%).

En Chile, según la información del Cuadro 18 un 16,4% de la población total del país de 5 años y más, al año 2005, reporta cursar estudios superiores. Sin embargo, el informe de base para el caso chileno registra que entre los años 1990 y 2003 la cobertura de la educación superior mostró un crecimiento singular, pasando del 16% al 37,5% entre la población de 18 a 24 años de edad. En este singular crecimiento influiría que “son los jóvenes de hogares de mayores ingresos quienes más se han incorporado a este nivel” (pág. 49), pues la representación de los jóvenes de los quintiles 1 y 11 (los más bajos) da cuenta de un incremento equivalente de sólo un 1% (pág. 50). En este escenario global, la cobertura en educación superior para la población indígena, siendo más baja que la del promedio nacional, resulta aún ser más alta que en el caso peruano: un 26,3% de la población entre 18 y 24 años. Cabe recordar a este respecto que más del 64% de la población indígena chilena habita en la zona urbana.

Cuadro 18. Chile: Nivel de educación alcanzado por la población indígena, no indígena y total de 5 años o más (%).

	Pre-básica	Básica	Media	Superior	Total
PI	4,7	51,6	29,8	7,9	100
PNI	4,1	40,0	36,3	16,8	100
PT	4,1	40,5	36,0	16,4	100

Fuente: INE (2005).

Cuadro 19. Perú: Nivel de instrucción alcanzado por la población de 15 o más años de edad según área de residencia, 2003 (%).

	Inicial	Primaria	Secundaria	Superior no universitaria	Superior universitaria	Total
Urbana	3,6	20,8	48,5	12,5	14,4	100
Rural	16,4	53,4	26,6	2,6	1,1	100
Total Nacional	7,6	31,1	41,6	9,4	10,2	100

Fuente: Elaboración propia en base a INEI – Encuesta Nacional de Hogares 1998 – 2003.

Escolaridad promedio

Chile se encontraría en mejor situación, respecto del Perú, en lo referente al promedio de años de escolaridad de la población de 15 años y más. Esto rige tanto para la población indígena (7,5 vs. 6,4) como para la no indígena (9,3 vs. 8,7), siendo la brecha de 1,8% para el caso chileno y de 2,3% para el peruano, país con mayor presencia indígena. Esta diferencia, podría explicarse por las diferencias poblacionales entre ambos países, así como por las políticas sociales destinadas al mejoramiento de la situación educativa, en general, y de la población indígena, en particular, que al parecer estos últimos años han tenido mayor impacto en Chile.

Cuadro 20. Chile y Perú: Promedio años de escolaridad de la población indígena y no indígena de 15 años y más.

	Chile, 2003 Prom. años de escolaridad	Perú, 2000 Prom. años de escolaridad
Población indígena	7,5	6,4
Población no indígena	9,3	8,7
Brecha de escolaridad en años (PNI-PI)	1,8	2,3

Fuente: Elaboración propia en base a INE (2005) y Hall & Patrinos (2005).

En cuanto a años de escolaridad promedio, en ambos países, la población indígena se ubica en una posición inferior (7,5 en Chile y 6,4 en el Perú) que la población no indígena (9,3 en Chile y 8,7 en el Perú).

En el caso específico de las comunidades indígenas de la Amazonía peruana, esta situación se agudiza aun más, pues allí el porcentaje de población de 15 años y más sin nivel educativo llega al 32%; el 49% se concentra en el nivel primario, el 16% en algún año de la secundaria y sólo el 2,5% tiene algún año de educación superior

(cf. INEI & UNICEF 1997). En ese mismo sentido, la población femenina indígena amazónica registra, únicamente, un 10% de población matriculada en la secundaria y un 2% en la educación superior, frente a 21% y 4% de los varones, respectivamente (Ibíd.). Hay pueblos indígenas específicos en los cuales esta situación se agudiza aun más: entre los chayahuita, una tercera parte de los niños entre 6 y 11 años se mantiene fuera del sistema educativo; y entre los achuales este porcentaje llega al 50% (Ibíd.).

Como se observa en el Cuadro 20, la brecha en el Perú es mayor que en Chile. Una explicación a esta situación podría estar dada por el hecho que la mayoría de la población indígena chilena habita en el medio urbano y, por ende, tiene mayor acceso a los servicios educativos, mientras que en las comunidades rurales peruanas, particularmente de la sierra y selva peruanas, el déficit en cuanto a oferta de educación secundaria es todavía alto. También es necesario recordar que, en el caso peruano, muchos estudiantes llegan aún a la escuela en condición de monolingües vernáculohablantes o de bilingües con manejo incipiente del castellano. Éste, como se sabe, no es el caso chileno, donde la mayoría de la población indígena o es bilingüe o habla preferentemente el castellano y, a lo más, tiene un conocimiento pasivo del idioma ancestral.

La educación intercultural bilingüe

Tanto el Perú como Chile desarrollan esfuerzos para incorporar al sistema educativo estrategias de educación intercultural bilingüe (EIB) para atender a la población indígena. Desde hace al menos 35 años, el Perú cuenta con políticas nacionales de educación bilingüe²⁰ y con una dependencia específicamente pensada para este fin en la propia sede del Ministerio de Educación, en Lima. Ello comenzó con una oficina nacional, que llegó a ser una dirección general y hoy ocupa un lugar de rango menor en el organigrama del Ministerio, en el seno de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural. En el caso chileno, luego de la dación de la Ley Indígena (1993) surgieron, primero, iniciativas locales de EIB que luego llegaron a conformar el hoy existente Programa de EIB del Ministerio de Educación. Algo parecido ocurre desde la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), pues, por mandato de la Ley Indígena, esta dependencia debe también asumir responsabilidades en la atención educativa de la población indígena. Desde su Dirección de Lengua y Cultura, la CONADI tiene también su programa de EIB, desde el cual coordina acciones con el Ministerio de Educación.

20. La primera política nacional de EIB se dio en 1972, luego de lo cual se abrió la Oficina Nacional de Educación Bilingüe, como transversal al sistema.

Por su parte, en ambos países la EIB se desarrolla con fuerte apoyo de la cooperación internacional. De hecho, la EIB peruana no hubiese logrado avanzar significativamente ni en términos de concepción, ni de cobertura, de no haber sido por el apoyo de organismos internacionales de cooperación. Incluso desde antes de ser asumida por el gobierno peruano, la EIB contaba con el soporte técnico y financiero de distintos países y organismos; una vez dadas las nuevas disposiciones legales, destacaron, entre ellos, inicialmente la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), para el área quechuhablante del Cusco; la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), para el área aimara y quechuhablante de Puno; el Consejo Británico, para el área quechuhablante de Ayacucho; y la Cooperación Española; en el caso de la formación docente para la región amazónica. Posteriormente, a ellos se sumó un sinnúmero de ONGS nacionales e internacionales, y, en los últimos años, la EIB se ha inscrito en los acuerdos de crédito para el desarrollo de la educación en el área rural que el Perú ha suscrito con el Banco Mundial y con el Banco Interamericano de Desarrollo. En el caso chileno, si bien inicialmente el sostenimiento de los proyectos de EIB fueron producto de la iniciativa estatal, hoy se inscriben, también, en el marco de un megaproyecto de desarrollo indígena integral ejecutado con la base de un crédito otorgado por el BID, denominado Programa Orígenes.

Las diferencias entre el caso peruano y el chileno son nuevamente marcadas y, esta vez, resultan de la gran diferencia existente en cuanto a presencia de población indígena y al número de pueblos existentes y de lenguas habladas en un país y otro. Mientras que la cobertura de la EIB en Chile llega casi al universo de escuelas con educandos indígenas, en el Perú no se logra aún remontar la cifra del 10% de cobertura solamente en el área rural (Trapnell 2006). Al respecto, importa poner de relieve una diferencia sustancial existente entre las situaciones chilena y peruana, pues mientras que en el primer país la EIB va dirigida a todas las comunidades y educandos indígenas del medio rural, al margen de su perfil sociolingüístico, en el segundo la EIB se ha ido restringiendo cada vez más a las comunidades más alejadas y sólo a aquellas que podrían caracterizarse como más monolingües. Por su parte, en la zona urbana, en ambos países los déficits son notorios, tanto en términos de política como de cobertura, salvo el caso excepcional de alguna experiencia producto de la iniciativa privada, como los jardines de niños aimaras en Arica, una que otra escuela primaria de iniciativa privada o la red de escuelas de Fe y Alegría de áreas rurales del Cusco.

Desde los años 2006 y 2007, la EIB peruana experimenta una suerte de retroceso en cuanto a su implementación, situación marcada por la menor importancia que hoy se le asigna desde los órganos gubernamentales; frente a ello, es necesario

hacer mención a la cada vez mayor importancia que la EIB cobra en los niveles descentralizados y por parte de la sociedad civil. En el caso peruano, la acción de diferentes ONGs cobra particular importancia en distintas partes del país. Queda por ver, en este caso, el papel que cumplirán las nuevas administraciones regionales descentralizadas en cuanto al desarrollo de la EIB en el Perú.

Tanto en Chile como en el Perú, desde fines de los años ochenta y comienzos de los noventa la EIB presta atención especial a la formación profesional de los docentes para que puedan atender de mejor forma la educación intercultural bilingüe en las escuelas. Primero en el Perú, desde los ochenta, y luego en Chile, a partir de los noventa, la formación de maestros para la EIB ha sido asumida por instituciones y programas especialmente diseñados para tal fin. Al año 2007, algunos centros de formación docente ofrecen programas específicos de formación docente en EIB, siempre desde la educación terciaria, pero tanto a nivel de centros no universitarios de formación docente (Perú) como de programas universitarios (Chile y Perú). Entre los centros no universitarios, llamados en el Perú Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), sobresale el ISP de Loreto, a cuyo amparo institucional funciona el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que, desde fines de los años ochenta, forma a jóvenes indígenas egresados de la educación secundaria, provenientes de 15 pueblos indígenas diferentes. En este panorama, destaca que en Chile haya tres universidades que ofrezcan programas de formación magisterial especializados en EIB, frente a sólo dos en el Perú, pese a que las necesidades en este último país son acuciantes. De igual modo, en Chile funcionan dos cursos de maestría en EIB y en el Perú uno en lingüística andina y educación²¹. La atención que en la última década ha merecido la formación docente inicial para el desarrollo de la EIB da cuenta del virtual agotamiento de las acciones de capacitación o de formación docente en servicio que no han logrado solucionar las carencias de formación de quienes asumen la conducción de la EIB en las aulas. Particularmente, la implementación de programas educativos anclados en una visión intercultural y en el empleo de dos o más lenguas como vehículos de educación, desafía los núcleos duros de la formación que reciben los maestros y maestras, sean estos indígenas o no –tanto en el ámbito teórico-disciplinario cuanto en la dimensión político-ideológica. (Véase los distintos trabajos en Cuenca, Nucinkis y Zavala 2007).

Cuando se analiza la situación de la EIB en América Latina, los líderes e intelectuales

21. En Chile, se trata de la Universidad Católica de Temuco y de la Universidad Arturo Prat de Iquique que, desde 1992 y 1993, respectivamente, ofrecen programas de formación docente en EIB y de la primera y la Universidad de Tarapacá que actualmente ofrecen una maestría en EIB. En el caso peruano, el esfuerzo pionero de la Universidad Nacional del Altiplano, de Puno, data de 1985, cuando se abrió la maestría en lingüística andina y educación.

indígenas nos recuerdan que ésta no es resultado de una dádiva o concesión de los Estados sino, más bien, producto de la lucha indígena. Y, si bien esto es verdad en Chile, sobre todo en el caso mapuche, y en el Perú, fundamentalmente en la Amazonía e históricamente también en Puno, en el resto de la zona andina peruana las iniciativas sobre la EIB estuvieron en el Estado o en la academia. Que la EIB sea producto de la iniciativa indígena o del Estado o la Academia influye en la apropiación comunitaria de estos programas, en la representación y actitud que respecto de ellos construyen y demuestran los maestros y maestras que trabajan con población indígena, así como también en la calidad de los programas, con las consecuencias que esto tiene en el rendimiento escolar.

Si bien cabe una evaluación concienzuda de los niños y niñas atendidos por la EIB, así como un estudio sobre la gestión y el funcionamiento de los programas, existen hoy muchas interrogantes sobre por qué proyectos y programas educativos, en su día innovadores y exitosos en términos de rendimiento escolar (cf. López 1988), se tornan en acciones de alcance limitado cuando trascienden las esferas de su ejecución como piloto y se llevan a escala y son administrados directamente por el Estado. El documento de base peruano da cuenta de los bajos resultados que alcanzan los niños y niñas atendidos por la EIB estatal, tanto en lenguaje como en matemática, aunque no se provee información respecto de los indicadores, ni sobre la naturaleza de los instrumentos utilizados en la medición de los resultados. Por ejemplo, habría que preguntarse si los procedimientos usualmente utilizados por los sistemas nacionales de medición de la calidad a través de pruebas objetivas estandarizadas, que reposan fuertemente en la técnica de selección múltiple, son las adecuadas para medir el rendimiento escolar de educandos que pertenecen a comunidades en las cuales, de forma natural y conforme a las instituciones sociales comunitarias, se aprende y evalúa el aprendizaje de manera distinta. Mientras no haya procedimientos interculturales de evaluación que tomen en cuenta las particularidades culturales específicas de los estudiantes, no podremos saber a ciencia cierta qué aprenden y qué les resta aprender a los estudiantes indígenas usuarios de la EIB. Del mismo modo, mientras las pruebas estandarizadas, aun cuando sean traducidas a la lengua indígena en cuestión, midan sólo la apropiación del conocimiento oficial considerado en el currículo y no también todo lo que el estudiante hace en la EIB en áreas relativas a la recreación y sistematización del conocimiento local, sólo se sabrá una parte de la historia.

No obstante, en todos los casos, maestros y padres de familia reportan los mayores niveles de autoconfianza y de activa participación en el desarrollo de las clases que demuestran los estudiantes usuarios de la EIB, aspectos no tomados en cuenta ni en las mediciones de rendimiento escolar ni tampoco en las evaluaciones de la EIB.

La recuperación de la autoestima indígena es parte del proyecto político indígena que apostó por la EIB y esta lectura de la EIB es, a menudo, descuidada por los operadores de la misma, que ponen todo esfuerzo sólo en la apropiación de la lectura, la escritura y la resolución de operaciones y problemas de matemática, pero olvidan los aspectos socioafectivos que hacen de la EIB también una respuesta política frente a la situación de negación personal, discriminación y racismo que los educandos indígenas padecen en la escuela tradicional, vehiculada exclusivamente en castellano. Verse en los textos, reconocerse en las historias que escuchan y cuentan en el aula, escuchar y hablar sus lenguas con normalidad y ejercer el derecho a la libertad de expresión y al ejercicio de su cultura de referencia inmediata, acercan la escuela a la vida cotidiana y, no cabe duda, que todo ello tiene su impronta en la manera en la que el educando indígena se ve a sí mismo, percibe a su familia y se aproxima y comprende a su comunidad.

Del mismo modo, algo distinto que marca la gestión de la EIB y la distingue de manera particular pasa por lo que, en términos generales, podría definirse como de participación social. En los dos países, el control del proceso de puesta en vigencia y desarrollo de la EIB viene modificándose sustancialmente, aunque no de manera tan clara como en otros²². Así, en Chile destaca el mecanismo implementado por la CONADI de los asesores culturales que permiten, de un lado, la presencia de la comunidad en la escuela, aunque más en los ámbitos de la gestión pedagógica que en la curricular. En el Perú, por su parte, están las mesas de negociación impulsadas por la dependencia responsable de la EIB en el Ministerio de Educación, que contribuyen a la conscientización de las comunidades locales respecto al sentido y a las ventajas de la EIB, en la medida que buscan y promueven la constitución de los consejos educativos locales que prevé la ley de educación peruana del año 2003. Cobra un especial lugar en este aspecto constitutivo de la EIB, el modelo de cogestión Estado-organización indígena que sustenta el funcionamiento del FORMABIAP, con base en un acuerdo específico suscrito entre el Ministerio de Educación y la confederación indígena amazónica más importante: la Asociación Interétnica la Selva Peruana (AIDSESP).

Mientras la EIB olvide estas dimensiones políticas y socioafectivas de su acción y misión y se concentre únicamente en el desarrollo del currículo oficial, aun cuando fuere a través del idioma que mejor entiende el educando, no se avanzará hacia las

22. El caso boliviano se ha convertido en paradigmático en este sentido, con la existencia de juntas escolares, juntas de núcleo, juntas distritales y con hasta hoy siete Consejos Educativos de Pueblos Originarios: uno aimara, uno guaraní, uno quechua, uno multiétnico amazónico y uno por cada uno de los siguientes pueblos específicos de tierras bajas: chiquitano, guarayo y moxeño (López 2006 y Machaca en prensa). Estarían en gestión, también, un consejo afroboliviano y otro uru-chipaya para el único pueblo andino minoritario en Bolivia.

transformaciones sociales por las que apuestan los líderes e intelectuales indígenas que hicieron de la EIB parte de su agenda política. Obviamente, nada de lo dicho es excusa para que las escuelas indígenas tengan una mala calidad y no logren que los niños y niñas lean y escriban y comprendan lo que lean tanto en la lengua indígena como en castellano. Pero también en este campo, urge una mayor reflexión cultural, de manera de buscar las metodologías más adecuadas y más culturalmente sensibles que les permitan a los educandos indígenas aprender todo aquello que hoy requieren para avanzar en su escolaridad y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades a las que pertenecen.

De cualquier modo, es necesario reconocer que la EIB en los dos países no ha logrado realmente trascender los primeros grados de la escuela primaria y que tiene muchas tareas por delante. Más en el Perú que en Chile, pero también en este último país, la EIB debe resolver numerosos, nuevos y urgentes desafíos que tienen que ver, sobre todo, con el diseño de estrategias diversificadas de EIB en un contexto hoy diferente a aquel en el cual nació la EIB para dar respuesta a las necesidades educativas, sobre todo, de educandos indígenas que eran principalmente monolingües de lengua indígena o bilingües incipientes con manejo muy limitado del castellano. Como se destacó en los capítulos 1 y 2, el cambio drástico que experimentan las sociedades indígenas y la diversificación, tanto de las condiciones sociolingüísticas, socioculturales y también políticas que marcan hoy su existencia, exigen una suerte de reinención de la EIB, de manera que ésta dé cuenta de la gran diversidad de situaciones en las cuales debe ser hoy implementada. Como parte de ese proceso, y en el marco de la orientación de mantenimiento y desarrollo y de la propuesta de un desarrollo con identidad, a las cuales se adscriben las organizaciones y líderes indígenas, se debería considerar, entre otras, los siguientes desafíos que tiene ante sí la EIB en Chile y en el Perú:

A. LA CONSOLIDACIÓN Y FORTALECIMIENTO de la participación social en la gestión institucional y pedagógica de los programas y proyectos de EIB, de manera que la visión indígena sobre la educación no sólo sea tomada en cuenta en el desarrollo de la educación formal, cuando ésta se aplica en territorios indígenas y/o con educandos indígenas que habitan en el medio rural, sino también de forma tal de enriquecer las propuestas de educación formal de todos los miembros de países multiétnicos y multiculturales como los latinoamericanos.

B. LA IMPLEMENTACIÓN DE MECANISMOS que, con base en la negociación con los órganos correspondientes del Estado, propicien la devolución o transferencia del control a la comunidad sobre sus propios procesos educativos, sin que ello necesariamente conlleve a limitar las posibilidades de crecimiento personal y social

de los educandos indígenas a los que la EIB atiende; ni menos con el cierre de toda actividad de educación formal.

C. EL DESARROLLO DE ESTUDIOS que permitan un mejor conocimiento de los modelos y estrategias educativas que se emplean en las sociedades indígenas para la construcción y socialización de conocimientos, saberes y valores, de manera enriquecer la propuesta pedagógica de la EIB.

D. EL CAMBIO DE VISIÓN respecto del currículo, concibiéndolo y viendo su construcción a la vez como espacios y procesos de negociación permanente escuela-comunidad y rompiendo con la tradición histórica que ha visto a la comunidad y la familia sólo como receptoras de todo lo que la escuela –y el Estado al que ella representa– tiene a bien hacer por ellas.

E. EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS que conlleven a la recuperación y sistematización de conocimientos locales para su inclusión en los currículos escolares, desde una perspectiva de complementariedad y enriquecimiento de la educación escolarizada, y a partir de un proceso de negociación permanente con cada comunidad específica y sus líderes, además, claro está, de la consulta previa con los padres y madres de familia de los educandos con los que la EIB se implementa.

F. LA ATENCIÓN DE EDUCANDOS de bilingüismo creciente y con distintos niveles de manejo de una y otra lengua.

G. LA ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS cuyos padres quieren que recuperen o aprendan el idioma indígena, lengua ya no utilizada cotidianamente en la familia y en la comunidad, y que hoy tienen como idioma materno o como lengua de uso predominante una variante regional o local del castellano.

H. LA NECESIDAD DE CREAR CONDICIONES sociales y familiares para que los niños y niñas se apropien de la lengua escrita y la usen cotidianamente en contextos en los cuales la vigencia de la palabra escrita es aún limitada, hecho que también exige tanto la puesta en valor, en y desde la escuela, de la oralidad ancestral, recuperándola también en su función educativa, como la creación de puentes entre otras formas de graficación utilizadas en el mundo indígena (en cerámicas y textiles, por ejemplo) y la escritura alfabética, así como también, de metodologías de enseñanza de la lengua escrita que sean culturalmente sensibles.

I. LA URGENCIA DE IMAGINAR, conjuntamente con los líderes y organizaciones indígenas, estrategias para la atención de otros niveles educativos, sobre todo de

los superiores de los sistemas educativos, de manera de superar el anclaje de la EIB en la educación primaria, nivel del cual aparentemente no logra aún salir.

J. LA RECONVERSIÓN IDEOLÓGICA DE LOS DOCENTES y su reentrenamiento pedagógico desde una perspectiva intercultural y bilingüe, de manera de contribuir desde la formación docente, tanto inicial como en servicio, al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece a los educandos indígenas.

K. LA RECONVERSIÓN IDEOLÓGICA DE LOS FUNCIONARIOS del sistema educativo, de manera que pasen de un paradigma de la homogeneización y de la ciudadanía única y válida para todos hacia esquemas más flexibles, respetuosos de la diversidad y conscientes de los cambios que ocurren hoy día en su país y en el mundo.

L. LA SISTEMATIZACIÓN PERIÓDICA de monitorear el desarrollo de la EIB, de manera de poner los hallazgos a disposición también de la educación en general, de manera de trascender la atención sólo a indígenas y contribuir a la interculturalización de las sociedades latinoamericanas en general.

Como se puede apreciar, la descripción hecha de la situación de la EIB en los dos países en estudio da cuenta del hecho incuestionable que este tipo de educación, al margen de cuáles fueron sus orígenes, se constituye hoy en la forma que toma la educación formal oficial, a cargo de los Estados, cuando se aplica en territorios y con estudiantes indígenas, cualesquiera fuere su condición sociolingüística. También ha quedado claro que la EIB sigue dirigida, únicamente, a la población indígena y sólo para el nivel primario, aun cuando la desiderata educativa de la mayoría de los Estados latinoamericanos, y ciertamente las de Chile y el Perú también, señalan el derrotero de una educación intercultural para todos.

Esta situación contrasta con la visión de algunas organizaciones indígenas, particularmente de AIDESEP en el Perú, que ven la EIB como **su** propuesta educativa y que desean que su aplicación trascienda los niveles limitados de aplicación que hoy tiene. Ello no les impide, sin embargo, criticar a la EIB por el uso que de ella hacen los Estados y, sobre todo, por la neutralización gradual de una propuesta que asumió un papel fundamentalmente político, cuando no nació con él. Ello conlleva a que, en algunos casos, como a partir del influjo de algunos líderes mapuches, en el caso chileno, se comiencen a plantear iniciativas de educación propia o de educación indígena, de forma de marcar distancia con la EIB estatal, aunque hay que reconocer que, en los casos chileno y peruano, estas corrientes no tienen aún la fuerza que tales propuestas van cobrando en otros países, como por ejemplo, en Colombia y Guatemala (cf. López 2006 y en prensa).

4. Acceso a la educación superior

Como en otros países de la región, desde hace al menos una década en Chile y en el Perú la cuestión del acceso indígena a la educación superior ha cobrado una singular importancia. Ello ocurre, incluso, cuando en ambos países muchos indígenas acceden a la educación superior desde hace bastante tiempo. Como lo señala uno de los epígrafes con los que comienza este documento, muchos indígenas están ya en la universidad, aun cuando ellos no sean vistos o cuando, por razones de resistencia y de autodefensa o por producto de la aculturación de los que han sido objeto, ellos mismos opten por ocultarse, a través de un sinnúmero de estrategias de mimetización que no es el del caso desarrollar aquí.

La situación sugerida complica el análisis de manera particular, pues resulta difícil conocer con precisión la magnitud de la necesidad. Así, por ejemplo, cada año ingresan a diversas universidades públicas peruanas ubicadas en zonas de predominancia de población hablante de una lengua indígena, números importantes de estudiantes de origen indígena o campesino que hablan un idioma indígena, aun cuando ni ellos se autoidentifiquen como tales, ni las universidades los tengan registrados como indígenas o como hablantes de un idioma indígena determinado. No obstante, y particularmente también en el caso de mayor diversidad y población indígena, el peruano, persisten problemas de acceso, sobre todo cuando nos referimos a la población de los pueblos indígenas amazónicos.

Situaciones como las brevemente descritas en este acápite dificultan sobremedida determinar con precisión, tanto la cobertura que la educación superior tiene en lo tocante a la población indígena, cuanto las necesidades de acceso a los más altos niveles de educación superior, precisamente cuando también las demandas de las organizaciones indígenas sobre acceso y permanencia en la educación superior son cada vez mayores²³. Pero tal vez lo que debe ponerse de relieve es que, en la mayoría de casos, sino en todos, las universidades ni recogen ni mantienen actualizados registros étnica y culturalmente diferenciados de sus postulantes, ingresantes y egresados²⁴. Mientras esta situación no se corrija estaremos lejos de poder plantear políticas públicas relativas a la educación superior de la población indígena.

23. América Latina, en general, experimenta una suerte de desplazamiento de la demanda, desde en nivel de educación básica hacia el de educación superior, sin que ello suponga el abandono de la demanda histórica por una educación básica de pertinencia cultural y de calidad (cf. López, Hamel y Moya 2007).

24. Hasta donde tenemos conocimiento, una excepción la constituye hoy la Universidad de la Frontera de Temuco que sí recoge información relativa a la filiación étnica de los estudiantes que recibe (Alejandro Herrera, comunicación personal).

El Cuadro 21 contiene información sobre la participación indígena en la educación superior en Chile y allí podemos apreciar que, para el año 2003, se daba cuenta de un 26,3% de la población indígena de entre 18 y 24 años que cursaba estudios en el nivel superior, frente a 37,5% de la población no indígena.

Cuadro 21. Chile: Indicadores de participación de la PI y PNI en la educación superior.

Indicador	Población de	% PI	% PNI
Nivel instrucción superior (censo 2002)	5 años o más	7,9	16,8
Nivel instrucción superior (CASEN 2003)	15 años o más	4,5	12,5
Cobertura educación superior (CASEN 2003)	Entre 18 y 24 años	26,3	37,5 ²⁵

Por su parte, en el caso peruano y según la información ofrecida en el Cuadro 19, que forma parte del capítulo anterior, la distancia entre la población rural y la urbana, en cuanto al acceso de la educación universitaria, sería muy grande: 3,7% *versus* 26,9%, según la información tenida del nivel de instrucción alcanzado por la población de 15 años o más. No sabemos si se debe a que la información en cuestión es producto de una encuesta de hogares o a alguna otra razón que desconocemos, pero estos datos difieren sustancialmente de los que recoge el documento de base peruano, citando a autores diferentes.

Como se aprecia en el cuadro siguiente (22), Chirinos y Zegarra consideran que no habría mayor diferencia entre la tasa nacional de acceso a la educación superior (20,2%) y la que marca la situación de la población rural andina, dato que nos sorprende sobremanera. En cambio, la distancia tanto entre la población rural andina y la población indígena amazónica, como entre la población nacional en general y la población indígena amazónica, sería muy grande. La tasa de acceso de la población andina de origen rural como de la población nacional en general sería casi cinco veces mayor que la de los estudiantes de origen indígena amazónico. Seguramente las fuentes a las que recurren estos dos autores para inferir la información requerida son las del censo de 1993, respecto del cual hemos presentado ya suficientes reservas.

Esta nueva imprecisión de la información peruana nos hace reiterar la necesidad que tiene tanto el Estado, como las propias universidades, de recoger información estadística étnicamente diferenciada para sus postulantes, ingresantes y egresados,

25. Corresponde al dato para la población total.

Cuadro 22. Perú: Estimaciones de participación de la PI, respecto de la PNI y/o PT.

Fuente (autores)	Indicador	%
Chirinos & Zegarra (2004)	Porcentaje de estudiantes de origen andino o amazónico (PI) que accede a estudios superiores (población rural de 15 a 29 años que alcanzó algún año universitario o no universitario) .	6,7
	Porcentaje de estudiantes de origen amazónico y zonas andinas de predominio monolingüe (PI) que accede a estudios superiores (población rural de 15 a 29 años que alcanzó algún año universitario o no universitario).	4,6
	Porcentaje de estudiantes indígenas en mayor relación con la cultura occidental urbana (PI) que accede a estudios superiores (población rural de 15 a 29 años que alcanzó algún año universitario o no universitario).	20,0
	Porcentaje de estudiantes peruanos (PT) que accede a estudios superiores (población de 15 a 29 años que alcanzó algún año del nivel universitario o no universitario).	20,2
Néstor Valdivia (2003), GRADE (2003)	Población indígena (PI) con educación superior (universitaria o no universitaria).	19,5
	Población no indígena (PNI) con educación superior (universitaria o no universitaria).	22,5

Fuente: Chirinos y Zegarra (2004), GRADE (2003) y Benavides (2003).

de forma tal de poder formular políticas públicas que eviten la discriminación en el acceso a la universidad de estudiantes indígenas que concluyen sus estudios secundarios. Por lo demás, y dada también la particular precisión que hacen Chirinos y Zegarra 2004 de “estudiantes indígenas en mayor relación con la cultura occidental urbana” (ver Cuadro 22), que en porcentajes altos acceden a la universidad, bien cabe plantearse la posibilidad de políticas de acción afirmativa que lleve a estos alumnos a reflexionar sobre su identidad, sentido de pertenencia y hasta afiliación étnica, sobre la base de la reconstrucción de sus biografías personales, incluyendo aquellos aspectos relacionados con su acceso y paso por la escuela oficial, en sus distintos niveles educativos.

Por su parte, también para analizar la situación peruana con mayor detalle, hemos creído conveniente revisar la matrícula de aquellas universidades públicas y privadas ubicadas en zonas predominantemente vernáculohablantes las que, por seguro, reciben tanto a aquellos estudiantes que en el Cuadro 22 se considera simplemente “como de origen andino” o como “estudiantes indígenas en mayor relación con la cultura occidental urbana”. Al hacerlo, tomamos conciencia de cómo, sólo en el Sur Andino peruano siete universidades, cinco públicas y dos privadas, tienen en

su seno altos números de estudiantes “indígenas”, sin que hayan para nada modificado ni sus políticas de acceso, ni menos aún, las relativas a la construcción curricular de los programas que ofrecen, en aras sea de una atención más pertinente o de asegurar la pertinencia curricular de los programas que ofrecen.

Según la información que poseemos la única excepción a esta regla está dada por la Universidad San Antonio Abad del Cusco que, en el marco del programa auspiciado por la Fundación Ford en distintos países, lleva acciones de acompañamiento académico para un grupo de 400 estudiantes (aproximadamente 6% de su matrícula total) que, a través de distintos mecanismos, habría identificado como indígenas y como más necesitados de una intervención especial. Por su parte, en lo curricular tal vez sea la Universidad del Altiplano la pionera pero, sobre todo, en los niveles de postgrado, cuando en la década de los ochenta comenzó a implementar maestrías en agricultura andina, camélidos andinos, también, en lingüística andina y educación, a las que asistían, sobre todo, profesionales de extracción campesino-indígena que se identificaban con las comunidades con las que trabajaban y quienes buscaban herramientas profesionales para lograr una mejor llegada a las comunidades y familias campesinas aimaras y quechuas con las que buscaban trabajar.

Cuadro 23. Perú: Matriculados en universidades en zonas indígenas donde la PI hablante de una lengua indígena es mayor a 50% (2000-2004).

Tipo de establecimiento	2000	2001	2002	2003	2004
Universidades públicas	37.870	36.996	43.163	44.712	45.419
San Antonio Abad, Cusco	13.543	13.035	14.369	14.888	15.123
San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho	7.423	6.793	8.579	8.859	8.999
Nacional del Altiplano, Puno	14.224	14.363	13.984	15.365	15.608
Nacional de Huancavelica	2.680	2.805	5.894	4.672	4.746
Micaela Bastidas de Apurímac	--	--	337	928	943
Universidades particulares	10.235	12.573	8.723	11.879	12.049
Andina Néstor Cáceres, Juliaca, Pun.	4.551	4.623	4.897	5.441	5.519
Andina del Cusco	5.684	7.950	3.826	6.438	6.530
Total	48.105	49.569	51.886	56.591	57.468

Fuente: Elaboración propia en base a Asamblea Nacional de Rectores – Oficina de Estadística e Informática.

La vía de los programas “especiales”, sea desde una política de acompañamiento académico como la de instalación de determinadas áreas y campos interdisciplinarios de estudio, son las únicas vías hasta hoy exploradas por la universidad peruana

para responder a las necesidades y demandas de la población indígenas y, particularmente, de los líderes y organizaciones indígenas en materia de educación superior. Prueba de ello son dos programas especiales adicionales que la más antigua universidad de América, la limeña Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ha abierto para responder a las demandas que le ha planteado AIDSESEP. Por una parte, se trata de un programa especial de acceso para estudiantes indígenas amazónicos que funciona desde hace cinco años: “la modalidad para los miembros de las Comunidades Nativas que deseen postular” a dicha universidad (cf. www.servindi.org/2006/56). El reglamento general de admisión sanmarquino de 2006 incluye en su Art. 4, inciso g, que también pueden acceder a la universidad “quienes provengan de comunidades nativas de la Amazonía (modalidad: Comunidades nativas de la Amazonía)”. En su Art. 27, este mismo reglamento precisa que “el postulante por esta modalidad deberá haber concluido sus estudios secundarios, provenir de una comunidad nativa de la Amazonía, registrada en el Padrón de Comunidades Nativas, y tener la presentación del Jefe de la comunidad o de una organización nativa reconocida legalmente, acreditando su membresía del pueblo indígena respectivo” (Ibíd.). Al parecer, esta modalidad especial habría sido desactivada a partir del año académico 2007, sin previa negociación con AIDSESEP, la organización indígena que gestionó y logró este trato diferencial. A raíz de ello, la red virtual indígena SERVINDI recibió múltiples quejas de potenciales universitarios indígenas amazónicos (Ibíd.) Recogemos aquí parte de uno de ellos:

Señores de las Universidades es hora de abrir los ojos, los corazones y vuestras mentes para hacer planes de protección, los nativos tenemos tierras, riquezas que no tienen otros, tenemos las ricas experiencias con la naturaleza que jamás la entenderán saliendo en viajes, fines de semana al campo o investigaciones. Señores es hora de crear programas para esta clase de Peruano y darla en grupos, campamentos, una vez por año, en centros de comunidades, intercambiando conocimientos [...]. [Necesitamos] un desarrollo peruano por peruanos con corazón, mente y manos abiertos al Perú, reserva del mundo, y defender que [no] se lleven lo nuestro [...].

Frente a la aparente suspensión de esta modalidad especial de acceso, el año 2007, también por acuerdo con AIDSESEP, San Marcos ha abierto un programa descentralizado en la Amazonía de formación de maestros bilingües a nivel de licenciatura, de los pueblos ashaninka, asheninka, yanesha, yine, notmasiguenda y kakinte. El programa cuenta, además, con el apoyo del FORMABIAP y de una ONG española. El perfil del egresado está centrado “en la diversidad lingüística, cultural y educativa a las que se tiene que enfrentar el maestro” en la Amazonía. “Un resultado fue revalorar la investigación como un eje importante para visibilizar los aportes de los pueblos indígenas al conocimiento y el diálogo de los saberes indígenas con la

ciencia occidental, prestando especial atención a la ecología, la espiritualidad, la sociolingüística, el arte y la sociopolítica” (www.servindi.org/archivo/2007/1818).

Pese a las contradicciones que surgen de lo que, al parecer, ocurre en San Marcos respecto de la atención de estudiantes indígenas amazónicos, esta universidad con el nuevo programa amazónico muestra una relativa apertura y atisbos de una voluntad para interculturalizar la primera universidad pública peruana. Pero, tanto en el caso de esta universidad como de las demás, el Informe 2000-2005 de IESALC para América Latina considera acertadamente que “En el Perú no hay ninguna política nacional ni regional orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena a la educación superior, excepto las políticas referidas a la formación de maestros que atiendan a la población indígena en el nivel primario” (Muñoz 2005: 143). El mismo informe recoge como excepciones el programa de cupos para estudiantes amazónicos de San Marcos, al que nos hemos referido, dos programas de admisión especial (en la Universidad Nacional de Educación y en la Universidad Nacional de Huancavelica), la existencia de una Escuela Profesional Bilingüe en la Universidad Nacional de la Amazonía y la ya mencionada maestría en lingüística andina y educación de la Universidad Nacional del Altiplano (Ibíd.).

En el caso chileno, los programas especiales para atender necesidades específicas de estudiantes indígenas comenzaron a ofrecerse a partir de 1992, primero en la Universidad Católica de Temuco, para atender necesidades de la población mapuche en el sur, y luego también en el norte, desde la Universidad Arturo Prat de Iquique, para responder a demandas y necesidades de jóvenes pertenecientes a la comunidad aimara (cf. Hernández 2007). Ligados ambos programas al desarrollo de la EIB chilena y a las acciones que impulsaba el Ministerio de Educación, desde Santiago, que posibilitó su funcionamiento otorgando becas a los participantes, estos comienzan a trascender el ámbito específico de la educación y de la EIB en particular, para incidir sobre otras esferas de conocimientos, como la salud intercultural y los derechos indígenas. La Universidad de la Frontera, de Temuco, desde la IX Región, ofrece ahora también diplomados en derechos indígenas y en salud intercultural, en el marco de la Red Universidad Indígena Intercultural impulsada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, que esta universidad integra junto a otros 14 centros superiores de estudios de un total de 10 países iberoamericanos, entre los que se incluye España²⁶.

Un componente estratégico de la Universidad Indígena Intercultural es el de la

26. El programa Universidad Indígena Intercultural es apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) para el desarrollo de tres componentes estratégicos: derechos indígenas, salud intercultural y educación intercultural bilingüe, cf. www.proeibandes.org, www.fondoindigena.org

Cátedra Indígena Itinerante, cuerpo colegiado compuesto por un conjunto de connotados pensadores indígenas de distintos países que se trasladan de un centro académico a otro para compartir y construir una visión indígena de la educación superior con vista a un diálogo de saberes y a un intercambio de conocimientos, en aras de la interculturalización de la educación superior. La Cátedra Indígena promueve discusiones en cada uno de los centros académicos que integran esta red sobre los siguientes ejes: espiritualidad indígena, geopolítica del conocimiento, movimiento indígena y construcción de sociedades interculturales. Desde estos cuatro pilares, la Cátedra interpela el conocimiento hegemónico y contribuye a una formación distinta de los profesionales indígenas y no indígenas, inscritos en estos programas para seguir cursos de especialización a nivel de postgrado.

El trabajo de la Cátedra Indígena, que inaugura una aproximación distinta en Chile a la atención de las necesidades educativas de la población indígena en la educación superior²⁷, se extenderá a partir del 2008 al Perú, cuando la Universidad Mayor de San Marcos, primera universidad colonial de América, reciba también a los catedráticos indígenas para instalar un curso de especialización en revitalización idiomática que, en el marco de la Red de Universidad Indígena Intercultural, desarrollará conjuntamente con el CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Avanzados de Antropología Social) de México.

Las acciones promovidas desde la Universidad Indígena Intercultural buscan, de esta forma, dar respuesta a los nuevos desafíos que el movimiento indígena latinoamericano viene planteando a la educación superior, en general, y a las universidades en particular. Estos desafíos que son tanto de índole política como epistemológica comienzan a desafiar, tal vez como no se hiciera desde inicios de la Colonia, la ontología del conocimiento. Como lo destacamos en los dos epígrafes con los que iniciamos este trabajo, los indígenas latinoamericanos se aproximan a la universidad ya no únicamente con reclamos y demandas de mayor acceso, sino también y, sobre todo, para exigir una mayor atención a sus especificidades lingüísticas y culturales y un espacio para su conocimiento y sus formas de aprender y de construir conocimientos en los planes y programas de estudio universitarios. En otras palabras, los términos de la equidad se complejizan desde el planteamiento indígena contemporáneo, pues no sólo reivindican atención e inclusión, sino más bien y, sobre todo, la transformación del conjunto de las instituciones de la sociedad hegemónica para que den cuenta de la diversidad inherente a las sociedades

27. La Cátedra Indígena ya ha hecho inserciones similares en Bolivia, en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, en la cual durante una jornada intensiva de 40 horas y dos semanas de duración, desarrolló la primera parte del programa de estudios que los catedráticos indígenas han elaborado. A partir de mayo 2007 harán lo propio en Nicaragua.

latinoamericanas y de las diferencias socioculturales e idiomáticas que no sólo persisten, sino que aparentemente ellos buscan consolidar, en busca ya no sólo de, la igualdad sino también de la dignidad.


No es raro que los movimientos de este tipo hayan comenzado en el Perú, desde la Amazonía peruana, cuando en 1988 se abriera el FORMABIAP, y desde Temuco, reducto histórico del pueblo mapuche, pues la fortaleza de la identidad étnica y del sentimiento de pueblo así lo han hecho posible.

Quedan muchas preguntas abiertas respecto a lo que ocurrirá en otros territorios considerados aquí también como indígenas, sobre todo en el Perú. Nos preguntamos, por ejemplo, si movimientos similares se gestarán en la sierra peruana o si, más bien, por equidad se entenderá sólo la posibilidad de cupos y cuotas, de mejores condiciones de acceso y de acompañamiento académico, como hoy ocurre en San Marcos, la Universidad Nacional de Educación, en la Universidad Nacional de Huancavelica y en la Universidad San Antonio Abad del Cusco.

De cualquier modo, no cabe duda que soplan nuevos vientos y que, por primera vez en siglos, las universidades del Perú y de Chile, y la institución universitaria en tanto tal, se ven desafiadas por un segmento de nuestra población que la historia y, en muchos casos también, las ciencias sociales de estos dos países, habían condenado a desaparecer. Si en las primeras décadas del siglo xx el movimiento popular desafió a la Universidad desde Córdoba para que abriese sus puertas, bajo el lema de la autonomía; en el siglo xxi parece que la lucha por la transformación universitaria la dará el movimiento indígena, desde la utopía de la interculturalización de la universidad y de las sociedades latinoamericanas en su conjunto. No es raro por ello, que lo que tímidamente aún observamos en Chile y en el Perú se dé hoy con una singular fuerza en lugares tan distintos como Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, e incluso, Brasil²⁸.

Como lo dijese un líder indígena boliviano ante el Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón, a la que pertenecemos, en abril del año 2005, los indígenas confían que la universidad pública, por simplemente serlo, tenga capacidad de cambio y busque su autotransformación, pues, de no ocurrir esto, a los indígenas no les quedará otra salida que la de crear sus propios centros de

28. Habida cuenta de esta situación, del 12 al 14 de marzo 2007, la Universidad Autónoma de México convocó a un seminario internacional de expertos para analizar la problemática de las universidades indígenas e interculturales y plantearse la urgencia de la interculturalización de la universidad latinoamericana y, en especial, la de la universidad pública. La convocatoria y el planteamiento vinieron desde el Programa Académico México Nación Multicultural que la UNAM ha abierto, precisamente, para transversalizar la cuestión de la interculturalidad en toda esta mega universidad.

educación superior, apelando a los artículos de las constituciones reformadas del continente que reconocen la condición multiétnica, pluricultural y multilingüe de nuestras sociedades. De hecho, ello ha comenzado a ocurrir en Ecuador, Colombia y Guatemala, con la apertura de universidades indígenas autónomas, y en el Perú y México, con la creación desde el Estado de universidades interculturales (siete en México y una en el Perú). 

Bibliografía y sitios web

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. 2003. "Informe final".

ALBÓ, X. 1991. "El retorno del indio". Revista Andina. 9/18. 299-345.

BENGOA, J. 2002. "La invención de las minorías: Las identidades étnicas en un mundo globalizado". Revista de la Academia. Estado actual y perspectivas del problema étnico en Chile. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

CUENCA, R.; N. NUCINLKIS Y V. ZAVALA. 2007. "Nuevos maestros para América Latina". Madrid: Morata Editores, Inwent, GTZ.

CHIRINOS, A. 2001. "Atlas lingüístico del Perú". Cusco: Ministerio de Educación y Centro Bartolomé de las Casas.

HALL, G. Y PATRINOS H. 2005. "Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004". Washington, D.C.: Banco Mundial.

HERNÁNDEZ, A. 2007. "La formación de maestros para la EIB en Chile". En: R. Cuenca, N. Nucinlkis y V. Zavala (eds.).

HERRERA, A. 2004 a. "Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de la Frontera, Chile". En L. Casillas y R. Ahuja (eds.) Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional. México, D.F.: UNESCO-IESALC y SEP- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. 257-262.

----- 2004 b. "La educación superior indígena en Chile". Presentación en Power Point. Seminario Regional sobre Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina. Oruro, Bolivia, octubre. Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. Perú. 2005. "Principales características sociodemográficas de la población indígena amazónica". Con base en el censo nacional 1993. Consulta en línea: 22.03.07. <http://www.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0029/CAR-I4.htm>

----- y UNICEF. 1997. "Resultados del censo indígena de la amazonía peruana de 1993". Lima: INEI.

INTERAMERICAN DEVELOPMENT BANK (IADB). "Sustainable Development Department". Indigenous Peoples and Community Development Unit. 2006. Strategy for Indigenous Development. Washington, DC: IADB.

LÓPEZ, L.E. En prensa. "Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America". En: N. Hornberger (ed.). Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents. Nueva York: Palgrave Macmillan.

----- 2006. *“De resquicios a boquerones”*. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: Plural Editores & PROEIB Andes.

----- 2004. *“Igualdad con dignidad”*. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina. Panamá: UNICEF.

----- 1998. *“La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”*. Revista Iberoamericana de Educación, 17, 51-90.

LÓPEZ, L.E.; R. MOYA Y R.E. HAMEL. 2007. *“Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”*. Documento de base. Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Tepoztlán, México: UNAM-PROEIB Andes. Marzo 12 a 14, 2007.

MARTÍNEZ-COBO, J. 1986. *“Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas”*. Vol v. Conclusiones, propuestas y recomendaciones. Nueva York: Naciones Unidas. (ERCN.4/Sub.2/1986/7/Add.4).

MEDINA, JAXIER. 2006. *“Suma qamaña. Por una conviviencia postindustrial”*. La Paz: Garza Azul Editores.

MELIA, BARTOMEU Y DOMINIQUE TEMPLE. 2004. *“El don, la venganza y otras formas de la economía guaraní”*. Asunción, Paraguay: Centro de Estudios Antonio Guasch.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *“Indicadores de la educación”*. Perú. 2004. Lima: MINEDU.

MUÑOZ, M.R. 2005. *“Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”*. Capítulo 9. En IESALC-UNESCO: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC. 129-143.

PANCHO, A.; G. BOLAÑOS, S. MANIOS, A.J. CHAVACO, J. VILUCHE, M. SISCO, R. POTO, A. BALBUENA Y W. MACA. 2005. *“Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza”*. Cali, Colombia: UNESCO-IESALC, ASCUN, CRIC, ONIC, Ministerio de Educación Nacional.

POZZI-ESCOT, I. 1988. *“La incomunicación verbal en el Perú”*. En L.E. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Puno-Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, GTZ. 109-120.

----- 1996. *“El multilingüismo en el Perú”*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas y PROEIB Andes.

TEMPLE, DOMINIQUE. 1989. *“Estructura comunitaria y reciprocidad”*. La Paz: HISBOL.

----- 2003. *“Teoría de la reciprocidad”*. La Paz: PADEP-GTZ.

TRAPNELL, L. Y E. NEIRA. 2006. *“La EIB en el Perú”*. En L.E. López y C. Rojas. *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores. 253-356.

YAMPARA, S. 2006. "Presentación sobre diálogo intercivilizador ante la Academia Diplomática de Bolivia". La Paz.

ZÚÑIGA, M. 2004. "La educación de jóvenes y adultos indígenas en el Perú". Mimeo.

Sitios web

www.amawtaywasi.org.ec

www.aulaintercultural.org

www.fondoindigena.org

www.katari.org

www.kawsay-unik.org

www.servindi.org