

Ana García de Fanelli
Marina Moguillansky
Julieta Rezaval
Augusto Trombetta

**REDUCIENDO LA BRECHA
DE OPORTUNIDADES
PARA LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS
DE ORIGEN INDÍGENA**

**EVALUACIÓN DE PATHWAYS TO HIGHER
EDUCATION EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAS
DEL CUSCO (PERÚ)**

Reduciendo la brecha de oportunidades para los
estudiantes universitarios de origen indígena:
evaluación de *Pathways to Higher Education* en la
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
(Perú) / Ana García de Fanelli... [et .al.]. -1 a ed.-
Buenos Aires: CEDES, 2007.

140 p.; 22x15 cm.

ISBN 978-987-21844-8-3

1. InvestigaciónEducativa

CDD 370.7

© 2007, CEDES

CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) Sánchez de Bustamante 27
C1173AA Buenos Aires, Argentina Tel.Fax: (54-11) 4865-1707/1704/1712
<http://www.cedes.org>

Todos los derechos reservados

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño gráfico de la tapa y de las páginas interiores pueden ser reproducidas, almacenadas o transmitidas de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste electrónico, mecánico, grabación, fotocopia o cualquier otro sin la previa autorización escrita de la Editorial.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723 Impreso en Argentina - Printed in
Argentina

ISBN 978-987-21844-8-3

Impreso en: Los Talleres Gráficos LUX S.A. H. Yrigoyen 2463 - S3000BLE Santa Fe

Primera edición: 300 ejemplares Buenos Aires, diciembre de 2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. CONDICIONAMIENTOS AL PROGRAMA PHE EN LA ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PERUANO

1. Estructura del SES peruano
2. Gobierno y gestión de las universidades públicas
 - 2.1. Políticas de acceso
 - 2.2. Gobierno
 - 2.3. Acreditación
3. Financiamiento de las universidades públicas
 - 3.1. Asignación de fondos públicos
 - 3.2. Fuentes de fondos
 - 3.3. Becas y créditos
4. Tensiones sociales en UNSAAC
5. Conclusiones

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN LA AGENDA DE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS Y DE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS

1. La cuestión indígena en la agenda política
2. Las organizaciones indígenas: caracterización general
3. Antecedentes en materia educativa
4. La educación superior indígena en la agenda de los organismos públicos
 - 4.1. Iniciativas desarrolladas en las universidades
5. Demandas de las organizaciones indígenas en la educación superior
6. Conclusiones

CAPÍTULO III. EL PROYECTO PILOTO HATUN ÑAN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO IÁIAD DEL CUSCO (PERÚ)

1. Introducción
2. Estructura organizacional y recursos humanos
 - 2.1. Estructura organizativa
 - 2.2. Equipo ejecutor del proyecto
 - 2.3. Proceso de selección del equipo ejecutor
 - 2.4. Proceso de selección de docentes y tutores del PAA
 - 2.5. Acciones de capacitación
3. Programa de Apoyo Académico
 - 3.1. Objetivos y componentes
 - 3.2. Población objetivo
 - 3.3. Criterios de selección de los beneficiarios
 - 3.4. Proceso de inscripción
 - 3.5. Cobertura global del Proyecto "Hatun Ñan"
 - 3.6. Tipología de beneficiarios
4. Cursos y talleres
 - 4.1. Objetivos específicos
 - 4.2. Mecanismos de definición de la oferta académica
 - 4.3. Oferta académica
 - 4.4. Cobertura
 - 4.5. Accesibilidad
 - 4.6. Evaluación de los estudiantes
5. Tutorías
 - 5.1. Diagnóstico previo
 - 5.2. Objetivo

- 5.3. Equipo de tutores
- 5.4. Implementación de la tutoría
- 5.5. Cobertura
- 5.6. Evaluación de los estudiantes
- 6. Actividades socioculturales
 - 6.1. Objetivo
 - 6.2. Actividades y eventos realizados
 - 6.3. Accesibilidad
 - 6.4. Cobertura
 - 6.5. Evaluación de los estudiantes
- 7. Centro de cómputos
 - 7.1. Características
 - 7.2. Cobertura
 - 7.3. Evaluación de los usuarios
- 8. Valoración global del PAA por parte de los estudiantes
- 9. Actividades de investigación
 - 9.1. Objetivo
 - 9.2. Equipo del componente investigación
 - 9.3. Líneas de investigación
 - 9.4. Difusión y utilización
- 10. Indicadores de resultados
 - 10.1. Base de datos para el seguimiento de actividades académicas y socioculturales
 - 10.2. Indicadores de seguimiento e impacto
- 11. Difusión del proyecto y redes de intercambio
 - 11.1 Organización de la difusión y actividades realizadas
 - 11.2. Perspectiva de los estudiantes
 - 11.3. Eficacia de las medidas de difusión según el equipo ejecutor
 - 11.4. Redes de cooperación e intercambio
- 12. Institucionalización del programa de acción afirmativa
 - 12.1. Cambios en la estructura de la universidad
 - 12.2. Cambios en la percepción de las autoridades
 - 12.3. Cambios en las políticas institucionales

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- 1. Estructura organizacional y recursos humanos
 - 2. Programa de Apoyo Académico
 - 3. Cursos y talleres
 - 4. Tutorías
 - 5. Actividades socioculturales
 - 6. Centro de cómputos
 - 7. Actividades de investigación
 - 8. Indicadores de resultados
 - 9. Difusión del proyecto y redes de cooperación e intercambio
 - 10. Institucionalización del programa de acción afirmativa
- Bibliografía

ANEXOS

- Anexo I. Relatos de vida de estudiantes de origen quechua del Proyecto "Hatun Nan"
- Anexo II. Lista de acrónimos
- Anexo III. Ponencias del componente de investigación presentadas en reuniones y conferencias
- Anexo IV. Dimensiones analíticas e instrumentos de recolección de datos primarios

INTRODUCCIÓN

Esta publicación es resultado de la evaluación externa realizada por un equipo de investigadores del Área de Educación Superior coordinado por la Dra. Ana M. G. de Fanelli del dentro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) por solicitud de la Fundación Ford, trabajo realizado consistió en la evaluación externa del proyecto piloto "Hatun Nan" implementado en la Universidad San Antonio Abad del Cusco de Perú, en el marco de la [iniciativa global Pathways to Higher Education (PHE) que la Fundación Ford lleva adelante en la Región Andina y el Cono Sur.

Para llevar a cabo este trabajo ha sido imprescindible la colaboración de un conjunto de personas e instituciones a las cuales agradecemos enormemente su valioso aporte: María Amelia Palacios, Oficial del Programa Reforma Educacional en la Oficina para la Región Andina y el Cono Sur de la Fundación Ford; los integrantes del equipo ejecutor, docentes, [tutores y estudiantes del Proyecto "Hatun Nan"; las autoridades y jefes de oficinas de la Universidad San Antonio Abad del Cusco; los representantes de organizaciones indígenas • de organizaciones no gubernamentales; los funcionarios de organismos del gobierno de Perú y de la Asamblea Nacional de Rectores.

La Oficina de la Fundación Ford en la Región Andina y el Cono Sur puso en marcha la iniciativa Pathways to Higher Education en el año 2003 por una duración aproximada de cinco años. El objetivo final es fortalecer, institucionalizar y expandir políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas de ambos sexos, que contribuyan a mejorar acceso a los estudios de grado, su rendimiento académico y graduación así como sus probabilidades de acceso a estudios de posgrado.

El programa PHE se divide en dos fases. En la primera etapa de la fase I (2001-2003) 1 seleccionaron dos universidades públicas en carácter de casos piloto: la Universidad de la Frontera (Temuco-Chile) y la Universidad San Antonio Abad del Cusco (Cusco-Perú). Los proyectos formulados por dichas instituciones, denominados "Rüpü" y "Hatun Nan" ¡respectivamente, se dirigen a los estudiantes matriculados de origen mapuche (UFRO) y de origen amazónico, quechua y aymará (UNSAAC). En la segunda etapa de la fase I (junio de 2004 hasta junio de 2006) ambas universidades elaboraron y establecieron programas de apoyo académico que brindan entrenamiento a los estudiantes indígenas a través de talleres, cursos y tutorías para que puedan alcanzar los mismos niveles de aprendizaje que el resto de los estudiantes y logren, además, adaptarse adecuadamente a la vida universitaria. La fase II del PHE -iniciada en el año 2006- tiene por fin documentar los proyectos piloto desarrollados por estas instituciones, diseminar los resultados y expandir los programas de acción afirmativa a otras instituciones de educación superior de ambos países y de la región.

El fin último de esta evaluación externa ha sido contribuir a la mejora del diseño e implementación de políticas integrales de acción afirmativa dirigidas a los estudiantes universitarios pertenecientes a las minorías étnicas de la región. Se buscó extraer de cada experiencia piloto lecciones de buenas prácticas que consoliden una cultura universitaria inclusiva y que brinden efectiva igualdad de oportunidades para los estudiantes de origen indígena que buscan concluir sus estudios de grado y continuar en el nivel de posgrado. También se buscó detectar cuáles son los obstáculos institucionales y culturales a superar en la consolidación de este tipo de políticas.

Esperamos que este libro contribuya a la difusión y socialización del conocimiento y aprendizaje obtenido a partir de la evaluación externa del caso piloto "Hatun Ñan" entre los demás proyectos Pathways que inician o ya tienen en marcha su propia experiencia, y entre los actores del campo de las políticas de educación superior interesados en el desarrollo e institucionalización de políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a minorías étnicas en las universidades de la región.

El objetivo central de este estudio externa ha sido evaluar el funcionamiento del Proyecto piloto Hatun Ñan en la segunda etapa de la fase I, identificando los logros susceptibles de ser repetidos en otras experiencias y las medidas a adoptar para su fortalecimiento e institucionalización como una política integral de acción afirmativa. El período analizado abarca desde junio de 2004 hasta junio de 2006.

Para esta evaluación se seleccionaron tres planos globales de análisis:

- 1) El programa PHE en la Fundación Ford.
- 2) El contexto del Proyecto "Hatun Ñan" (características del sistema de educación superior peruano y relevancia sociopolítica de la educación superior indígena).
- 3) El proceso de implementación del Proyecto "Hatun Ñan".

La metodología consistió en la combinación de un enfoque cuantitativo y cualitativo. El trabajo de campo supuso la utilización de una variedad de técnicas de recolección de datos primarios y secundarios. Particularmente, hemos intentado relevar la perspectiva de los actores involucrados directa e indirectamente en la ejecución de los proyectos, incorporándola como un insumo privilegiado para la evaluación. Por esta razón, el dispositivo de recolección de datos primarios comprendió la aplicación de:

- a. 12 actores del contexto (Gobierno de Perú, Asamblea Nacional de Rectores, organizaciones quechuas y amazónicas, organizaciones no gubernamentales);
 - b. 9 autoridades de la UNSAAC (órganos colegiados, decanatos y oficinas relevantes para el proyecto);
 - c. 5 integrantes del Equipo Ejecutor del Proyecto "Hatun Ñan";
 - d. 4 docentes y 6 tutores del Programa de Apoyo Académico.
- 2) Encuesta autoadministrada a una muestra (no probabilística) de 154 estudiantes que participan en el Proyecto "Hatun Ñan".
 - 3) Focus Group con 9 estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan".
 - 4) Relatos de vida de 3 estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan".
 - 5) Observación de la infraestructura del Proyecto "Hatun Ñan".

La información de fuentes primarias y secundarias fue procesada con distintos programas (SPSS y Atlas.ti) y estudiada a la luz de las dimensiones y variables de análisis definidas para esta evaluación.

Esta publicación está estructurada en cuatro capítulos. En los capítulos I y II se analiza el contexto con el fin de dar cuenta de los condicionamientos, oportunidades y desafíos para la instalación de programas de acción afirmativa como *Pathways* en el sistema de educación superior peruano. En el primer capítulo se presentan los rasgos y principios que guían el funcionamiento del sistema de educación superior peruano, haciendo referencia a su estructura general, los mecanismos de gobierno y gestión de las universidades públicas, el financiamiento de estas últimas y las tensiones sociales de la coyuntura inmediata a la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. En el segundo capítulo se sitúa al Proyecto "Hatun Ñan" en relación con la problemática étnica y la educación superior en el contexto nacional y local, analizando el lugar que ocupa en la agenda de los actores más relevantes (organizaciones indígenas y organismos públicos) y las medidas de acción afirmativa existentes en la educación superior peruana.

El capítulo III consiste en el análisis del Proyecto piloto "Hatun Ñan" en función de las dimensiones y variables definidas para la evaluación externa. Comienza con el estudio de la estructura organizacional y los recursos humanos involucrados en la ejecución del proyecto y las características principales del Programa de Apoyo Académico (PAA) para luego poner el foco en cada uno de sus componentes: los cursos y talleres académicos, la tutoría, las actividades socioculturales y el centro de cómputos. A continuación, se examina el componente de investigación, las actividades de monitoreo y seguimiento, la difusión y el avance del proyecto en la institucionalización como programa de acción afirmativa en la universidad. Gran parte de las secciones incluye un apartado con la perspectiva de los usuarios sobre las actividades del proyecto relevada a través de los distintos instrumentos de recolección de datos aplicados; la sección 8, en particular, presenta una síntesis de la valoración global del proyecto.

El capítulo IV expone las principales conclusiones y recomendaciones. Se realiza un recorrido por cada plano de análisis destacando, por un lado, aquellas lecciones de buena práctica en la consolidación de una política integral de acción afirmativa destinada a la población de origen indígena en la UNSAAC y, por el otro, los obstáculos institucionales, culturales y propios a la gestión del proyecto. Se plantean recomendaciones orientadas a la mejora y consolidación del programa de acción afirmativa en el contexto particular de la UNSAAC, las cuales también pueden ser de provecho para la construcción de nuevos proyectos *Pathways* en otras universidades públicas de Perú.

Al final de la publicación se presenta la bibliografía y cuatro anexos: I (relatos de vida de tres estudiantes de origen quechua que participan en el Proyecto "Hatun Ñan"), II (lista de acrónimos), III (ponencias del componente de investigación) y, IV (dimensiones analíticas e instrumentos de recolección de datos primarios aplicados).

CAPÍTULO I
Condicionamientos al programa PHE
en la estructura y funcionamiento
del sistema de educación superior peruano

1. Estructura del SES peruano

En la actualidad, la estructura del sistema de educación superior peruano cuenta con más de 1.300 instituciones universitarias y *no* universitarias a las que asisten más de 880 mil estudiantes de todo el país (véase cuadro N° 1). Existen centros de enseñanza oficiales y privados en cada uno de los tales segmentos institucionales. Todos los análisis coinciden en señalar que desde el principio de la década del ochenta se verificó un importante aumento de la oferta institucional, particularmente en el sector privado.

CUADRO IM° 1. Estructura del sistema de educación superior peruano, 2004

Tipo y categoría	Instituciones	Matrícula
Universidades	82	498.502
Estatales	35	s/d
Privadas	47	s/d
Instituciones no	1.286	390.734
Institutos	399	112.580
Estatales	128	s/d
Privados	271	s/d
Institutos	844	269.759
Estatales	297	s/d
Privados	547	s/d
Escuelas	43	8.395
Estatales	35	s/d
Privadas	8	s/d
Total del SES	1.368	889.236

Fuente: Oficina de Coordinación Universitaria (2005)

De acuerdo con las funciones que desempeñan, el sistema de educación superior peruano reconoce cuatro grandes categorías institucionales (Oficina de Coordinación Universitaria, 2005):

1) *Universidades*. Son instituciones complejas que ofrecen toda clase de programas de grado y posgrado; también desarrollan actividades científicas. Sus estudios, de una duración variada, conducen a grados académicos y a títulos profesionales. Existe una fuerte heterogeneidad dentro de esta categoría.

2) *Institutos Superiores Pedagógicos*. Brindan formación académica a lo largo de diez semestres y sus estudios conducen al título de docente de Educación Básica. No otorgan grados académicos, de manera que sus egresados no pueden continuar estudios de posgrado.

3) *Institutos Superiores Tecnológicos*. Brindan formación tecnológica y sus estudios conducen a títulos profesionales y de segunda especialización.

4) *Escuelas Superiores*. Se trata de instituciones diversas, entre las que se encuentran las escuelas superiores de formación artística, las escuelas de formación para las fuerzas armadas y de seguridad, la Academia Diplomática del Perú y algunas otras.

La Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), una de las instituciones universitarias más antiguas de América—fue fundada en 1692 durante la dominación española - es una universidad estatal que cuenta con una sede central localizada en la ciudad del Cusco y seis sedes ubicadas en las provincias de Aymaraes, Canas, Canchis, Espinar, La Convención y Puerto Maldonado, pertenecientes a los departamentos de Apurímac, Cusco y Madre de Dios. Académicamente, está organizada en 22 facultades donde se imparten 35 carreras. En promedio, desde mediados de la década del noventa, cuenta con unos 14.500 estudiantes de grado y 1.200 de posgrado (Villasante Llerena, 2006a).

Según la información disponible (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005) (véase cuadro N° 2), de la población total del Perú calculada en 27.148.000 para el año 2003, se una que más de 4.328.000 (el 15,9%) son poblaciones indígenas en sentido restringido (el autoreconocimiento como indígena entre los pueblos amazónicos y el tener como lengua materna una lengua indígena entre los pueblos andinos). Dentro de este grupo, unos 309.000 pertenecen a poblaciones amazónicas y más de 4.000.000 corresponden a poblaciones andinas de la sierra. Sin embargo, si se tomaran en cuenta criterios más amplios, según Chirinos Rivera y Zegarra Leyva (2005) la población indígena podría superar el 50% de la población total del país.

CUADRO N°2. Participación de la población indígena en distintos agregados. Perú, 2003

Dimensión	Personas	Porcentaje
Población indígena en Perú (estimación restringida 2003)	4.328.000	15,9 %
Población rural en la región del Cusco (estimación 2000)	605.000	51,4 %
Estudiantes indígenas en la UNSAAC (estimación amplia 2006)	4.500	35 %

Fuente: Chirinos Rivera y Zegarra Leyva (2005), Villasante Llerena (2006b)

EN 1996, año de realización del único relevamiento censal universitario en Perú, se registró que el 5,8% de los alumnos matriculados en carreras de pregrado de las universidades peruanas provenía de hogares cuya lengua materna era indígena³, específicamente el quechua en el 2,6% de los casos y nativa en el 3,2% (INEI, 1996). A su vez, en ese año la presencia de alumnos de pregrado con lengua materna indígena (quechua o nativa) era significativamente más elevada entre las universidades ubicadas en zonas con alta presencia de población indígena que en el resto de las universidades (véase cuadro N° 3). Así, estos estudiantes representaban cerca de un cuarto de la matrícula en la Universidad Nacional de Huancavelica y en la Universidad Nacional del Altiplano (para el caso de la lengua materna nativa), alrededor del 20% en la Universidad San Antonio Abad del Cusco, la Universidad Tecnológica de los Andes, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Andina Caceres (para el caso de los estudiantes con lengua materna nativa).

CUADRO N° 3: Universidades de Perú con mayor porcentaje de alumnos de pregrado cuya lengua materna es indígena, 1996

Universidad	Quechua	Nativa
Univ. Nac. de Huancavelica	22,7%	22,8%
Univ. Nac. San Antonio Abad del Cusco	21,0%	21,4%
Univ. Tecnológica de los Andes	19,6%	20,2%
Univ. Nac. San Cristóbal de Huamanga	17,8%	17,8%
Univ. Nac. del Altiplano	13,8%	26,9%
Univ. Andina N. Cáceres Velasquez	13,8%	19,5%

Fuente: I Censo Nacional Universitario, INEI (1996)

Cusco es una de las regiones del país donde la población indígena es mayoritaria. Estimaciones más actualizadas (del año 2003) calculan que el 28% (4.378) de los estudiantes de la UNSAAC son de origen quechua, aymará o amazónico, con un marcado predominio de la primera etnia (Villasante Llerena, 2006a).

2. Gobierno y gestión de las universidades públicas

2.1. Políticas de acceso

En Perú, cada universidad establece sus modalidades y formas de admisión, de modo que el acceso a la universidad peruana constituye "un acto descentralizado y autónomo" (Villasante Llerena, 2006a). De manera general, para acceder a los estudios universitarios se requiere haber aprobado la escuela secundaria y cumplir con los requisitos fijados en cada reglamento de admisión. Lo normal es que las universidades incorporen nuevos estudiantes por medio de concursos públicos que se desarrollan una o dos veces al año, oportunidad en la que "se evalúan los intereses vocacionales, aptitudes y rasgos de personalidad" de los aspirantes (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). El ingreso de estudiantes se encuentra limitado por el número de vacantes fijado por cada universidad para sus distintas carreras: la oferta de plazas, una vez establecida y publicitada, no se modifica.

El sistema de ingreso a las universidades públicas peruanas es fuertemente selectivo, como se puede derivar del hecho de que sólo uno de cada cinco postulantes termina accediendo a una vacante. Algunas cifras agregadas se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 4. Postulantes (P) e ingresantes (I) a las universidades públicas. Perú, 1995-2002

Universidades	1995		2000		2002	
	P	I	P	I	P	I
Universidades (Incesantes)	229.484	44.823	312.914	50.840	301.917	51.478
UNSAAC	13.210	1.906	13.118	1.350	26.230	2.897
Incesantes/Iniliasantes/		14%		10%		11%

Fuente: Chirinos Rivera y Zegarra Leyva (2005) Anexo 4

Los rasgos generales del acceso al sistema universitario peruano son, según el análisis de Villasante Llerena (2006a), los siguientes:

- a) La oferta de vacantes siempre se encuentra por debajo de su demanda;
- b) Los postulantes suelen presentarse hasta cuatro veces a los exámenes de admisión antes de poder ingresar;
- c) De manera creciente, la preparación en una academia preuniversitaria se convierte en una condición para el ingreso;
- d) Los postulantes no se distribuyen de manera uniforme entre las distintas carreras y tampoco reciben asesoramiento vocacional en la elección de sus estudios.

Visto en su conjunto, el sistema de admisión reconoce algunas formas alternativas al mecanismo habitual de acceso, muchas veces provenientes de disposiciones legales. Así, la Ley Universitaria prevé diversas circunstancias bajo las que quedan suspendidos i, procesos normales de admisión: "Están exonerados del procedimiento ordinario de admisión a las universidades: a) Los titulados o graduados en otros centros educativos de educación superior; b) Quienes hayan aprobado en dichos centros de educación por lo menos dos períodos lectivos semestrales o uno anual o 36 (treinta y seis) créditos; y c) Los dos primeros alumnos de los centros educativos de nivel secundario, respecto a las universidades de la región" (artículo 56). Además, en muchas universidades se exime de los exámenes de admisión establecidos a diversos grupos de personas: a) deportistas destacados no profesionales, b) beneficiarios de convenios especiales, c) defensores de la patria, d) descendientes de las víctimas del terrorismo, d) postulantes con vacante obtenida en el centro preuniversitario respectivo (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005). Aun cuando mantengan dentro de ciertos patrones regulares, los reglamentos de admisión a las universidades oficiales pueden variar de un año a otro.

Durante la década del noventa se extendió la práctica de que las universidades crearan sus centros preuniversitarios preparatorios, los que vinieron a suplantar a las academias de preparación preuniversitaria características de los años ochenta. Desde lo académico, ||R justificación de tales centros se relaciona con la necesidad de nivelar el relativamente bajo desempeño de los egresados de la escuela media. En términos económicos, las universidades, sean estatales o privadas, perciben ingresos por las actividades de sus centros preuniversitarios, ya que se trata de un ciclo de estudios no gratuito. La clave del sistema se encuentra en que estos cursos preparatorios, de aproximadamente un trimestre de duración, habilitan a sus cursantes a ingresar a la universidad sin rendir los exámenes del proceso de selección ordinario, ya que cada institución "fija un cupo de vacantes para los estudiantes más destacados de su centro preuniversitario" (Chirinos Rivera y Zegarra Ley va, 2005). En las universidades estatales, uno de cada tres ingresantes accede gracias a esta modalidad especial de admisión, que suele recibir observaciones por establecer "privilegios de acceso directo en función de la capacidad adquisitiva de los postulantes" (Oficina de Coordinación Universitaria, 2005).

Dentro del marco general de las formas de incorporación de nuevos estudiantes a las universidades peruanas, resulta sencillo entender que la UNSAAC disponga de un complicado sistema para admitir nuevos estudiantes, ya que junto al concurso de admisión primera oportunidad (la modalidad selectiva de ingreso para estudiantes en edad típica) coexisten numerosas modalidades alternativas, incluidas las no selectivas.

El reglamento de admisión de la UNSAAC establece de manera general que, para poder postular a una plaza, los candidatos deben alcanzar un mínimo de 450/1.000 puntos en las pruebas de admisión, siempre que la modalidad de acceso las requiera.

A principios de la década del noventa, la UNSAAC comenzó a establecer relaciones formales con los pueblos amazónicos asentados en su zona de influencia, particularmente a través de sus distintas asociaciones representativas. Como consecuencia de estos contactos, las organizaciones fueron elevando propuestas, entre ellas la de articular un mecanismo de "ingreso especial para los estudiantes nativos

que concluyeron la secundaria" (Proyecto "Hatun Ñan", 2003). Como forma de atender los pedidos, en 1998 se estableció una modalidad de admisión especial a partir de la firma de un convenio marco⁵ entre la UNSAAC y cuatro organizaciones indígenas de la amazonia de la región Cusco (CECONAMA, FECONAYY, FENAMAD y COHARYIMA)⁶. Se trata de un procedimiento coherente con los fines institucionales de promover el desarrollo de la⁷, comunidades nativas y de permitir la formación profesional de sus miembros. El objetivo central que anima al convenio es el de "brindar formación académica en las carreras profesionales a los estudiantes de las comunidades nativas de las cuencas del río Urubamba, Manu y Madre de Dios con la finalidad de optar al título profesional" (León y Holguín, 2004:64). Vigente por cinco años, el convenio fue renovado en agosto de 2003 por igual período⁷, aunque esta vez sólo lo firmaron CECONAMA y FECONAYY y se incorpore COMARU⁸, quedando fuera FENAMAD⁹ y COHARYIMA.

Por ser una vía especial, los estudiantes quedan exonerados del requisito de rendir y obtener las calificaciones mínimas en los exámenes regulares de admisión para ingresar a la universidad. De acuerdo a lo estipulado por el convenio, los estudiantes amazónicos seleccionados para ingresar por esta vía deben realizar un ciclo del CBU —accediendo a él en forma gratuita— que opera como un curso nivelatorio y de actualización antes de iniciar los estudios en sus respectivas carreras. El convenio se aplica para 13 carreras profesionales, excluyendo las ingenierías (salvo Ingeniería Química), Derecho, Medicina Humana y Odontología.

Las cláusulas del convenio marco imponen a la UNSAAC que, a través del Vicerrectorado Académico y la Oficina de Admisión, reglamente y revise las pautas de admisión y calificación para los postulantes presentados por las organizaciones indígenas. Hasta el año 2003 la UNSAAC no había reglamentado "los requisitos ni los criterios de calificación expedientes para la admisión de los nativos amazónicos" (Proyecto "Hatun Ñan", 2003) y tampoco había elaborado un informe de seguimiento y evaluación del convenio. Las organizaciones indígenas, por su parte, se comprometen a presentar a los candidatos para su selección y a asegurar el sostenimiento de los estudiantes seleccionados, aspecto en el que pueden tener cabida los programas de becas y de apoyo académico que las organizaciones acuerden con organismos nacionales o internacionales. En cuanto a sus beneficiarios, los estudiantes que concluyan sus estudios asumen el compromiso de regresar a sus comunidades de origen para prestar servicios profesionales por el doble del tiempo que demandó el estudio.

Para la admisión al primer semestre de 2003, los estudiantes acreditados por la CECONAMA y la FECONAYY pasaron por el CBU y recibieron "una beca otorgada por la Plus Petrol Company de s/,600 mensuales por alumno para cubrir los gastos de vivienda, alimentación y materiales educativos" (Proyecto "Hatun Ñan", 2003). Además dos tutoras del Instituto de Estudios Amazónicos Regionales los asistieron en cuestiones académicas y administrativas. Entre los años 1998 y 2003 ingresaron un total de estudiantes nativos al CBU, 26 de ellos avalados por la CECONAMA y la FECONA-¹ 21 por la FENAMAD¹⁰. Las organizaciones nativas aplican criterios propios para elegir a los candidatos que presentan ante la UNSAAC, en ocasiones más ligados al cimiento y vínculo personal con el estudiante que a su rendimiento académico, generando, de alguna manera, una situación no funcional. En estas circunstancias, la participación de la UNSAAC en el proceso selectivo se cumple de manera muy formal:

— La comisión [de admisión de la UNSAAC] en pleno hace una revisión, verificación de los documentos, y la selección —valga la redundancia— la hace la misma comunidad. Ellos acreditan a sus mejores alumnos, tienen un criterio de selección propio; nosotros sólo vemos la revisión, que cumplan con los requisitos y [que] estas comunidades estén dentro de lo que es el convenio.

(Entrevista a Jefa Administrativa de la Oficina de Admisión de la UNSAAC, 2006)

A modo de cierre, cuando se mira en conjunto el sistema de admisión a las universidades oficiales peruanas, su complejidad parece contrastar con cierta simplicidad en su funcionamiento. De hecho, se trata de un sistema selectivo clásico, armado sobre pruebas estandarizadas; este esquema inicial de admisión, en definitiva el que resulta más operativo, se ve ampliado, sin embargo, por la introducción de numerosos procedimientos especiales que responden a orientaciones y fines diversos. La lógica selectiva que se transparenta en los concursos de admisión queda complementada, entonces, con lógicas de otros órdenes (social, cultural, político, deportivo, económico). Lo que no termina de quedar claro es cuál es el valor, más allá del estrictamente retórico-discursivo, de todas estas vías especiales de admisión y, en particular, de los mecanismos específicos orientados a las poblaciones indígenas. Como en todo sistema tradicional, los concursos de admisión regulares a las universidades peruanas resultan selectivos a dos niveles: académico (las pruebas de aptitud y de conocimientos pretenden separar a los candidatos mejor preparados) y físico (cada facultad ofrece un número de vacantes que no se altera). Un dato relevante es que muchas de las vacantes ofrecidas en los concursos regulares de admisión (entre el 15 y el 30%) no llegan a cubrirse; de esta manera quedan plazas disponibles para asignar por otros mecanismos. En suma, el mismo sistema selectivo (en rigor, una imperfección en él) genera los espacios para aplicar criterios adicionales o complementarios.

En algún sentido, entonces, el sistema de ingreso a la UNSAAC, inscripto dentro del marco general de los mecanismos de admisión de las universidades públicas peruanas, constituye un condicionamiento ambiguo frente a un programa como *Pathways*. En su faz selectiva, el sistema de admisión se puede ver en términos negativos, ya que responde a una lógica diferente de la que anima a los programas de acción afirmativa; en su faz no selectiva, el sistema de admisión se puede ver en términos positivos, ya que permite la inclusión de lógicas compatibles con la de los programas de acción afirmativa: ¿hacia qué polo se decanta esta ambigüedad?

En la actualidad, la vía especial de admisión para estudiantes amazónicos se parece más a un mecanismo formal de admisión (firma del acuerdo marco, evaluación de expedientes y asignación de vacantes remanentes) que a una política explícita y comprometida de acción afirmativa. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la ambigüedad está resuelta en términos negativos. La UNSAAC, sin embargo, es una universidad que, como parte de sus fines declarados, señala la tarea de rescatar y afirmar "preferentemente los valores de la cultura andina, de la cual el Cusco es su centro generador" (sitio web UNSAAC, 2006); es decir, se trata de una universidad que parece asumir un compromiso institucional con la diversidad cultural, piedra angular para un programa como *Pathways*, de acción afirmativa. En definitiva, una vía para dar entrada a esta iniciativa debería derivar de un trabajo sobre la forma en que la universidad responde a sus propios fines institucionales y las acciones remediales y compensatorias que se desarrollan bajo el auspicio del programa constituyen un buen argumento en este sentido. De cualquier manera, hay un cambio mucho más fundamental, un cambio en cómo se conciben las políticas institucionales, que debería operarse para evitar que la eventual instalación del programa *Pathways* se transforme en un nuevo ámbito burocrático-administrativo. Se trata de modificar una cultura institucional que constituye, indudablemente, un condicionamiento negativo no tanto para la puesta en marcha del programa cuanto para su aplicación y resultados, que es lo realmente importante.

2.2. Gobierno

El sistema universitario peruano se rige por una ley específica, la Ley Universitaria (ley N° 23.733, del año 1983), y distintas normas complementarias. Este dispositivo formal se inscribe, no obstante, dentro de un marco constitucional más amplio, según el cual "cada universidad es autónoma" (López Soria, 2004). La Ley Universitaria, por lo tanto, brinda el marco general dentro del que se desarrollan las actividades de las universidades peruanas y señala los alcances de la autonomía. Así, las instituciones universitarias, tanto oficiales como privadas, "son autónomas para definir su régimen académico, administrativo y económico, su sistema de admisión, el número de vacantes, las carreras que ofrecerán" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004).

El Ministerio de Educación se ocupa de la educación primaria, secundaria, especial, superior pedagógica y tecnológica. Dentro de este ministerio, la Dirección de Coordinación Universitaria posee funciones limitadas: realiza tareas de investigación y asesoramiento en la educación superior, propone criterios de política y promueve mecanismos de cooperación entre las universidades y el Ministerio de Educación. En términos organizativos y de coordinación del sistema universitario, existe la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), un organismo estatal autónomo y descentralizado formado por los rectores de las universidades tanto estatales como privadas. Sus funciones originales fueron las de "estudio, coordinación y orientación general de las actividades universitarias en el país", pero durante la década del noventa la ANR incorporó, por mandato legal, atribuciones mucho más políticas, como la "de intervenir en las universidades públicas y privadas, cuando se presenten en ellas graves irregularidades académicas, administrativas, normativas o económicas" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). En el orden regional existen los Consejos Regionales Interuniversitarios (CRI), formados por los rectores de las universidades asentadas en cada región: Norte, Lima, Amazónica, Centro y Sur. Sus actividades son de carácter técnico, ya que típicamente producen informes o dictámenes a solicitud de la ANR. Sin embargo, se puede afirmar que, dejando de lado la ANR y los CRI, las acciones de coordinación interuniversitaria son débiles, en particular por la relativa ausencia de organismos nacionales encargados de definir políticas para el sector y de evaluar las instituciones que lo constituyen.

Dentro de un esquema de instituciones legalmente autónomas y débilmente coordinadas, la UNSAAC destaca como el primero de sus principios el de la autonomía, por ser "inherente a su esencia y fines" (sitio web UNSAAC, 2006). En sus distintos niveles de gobierno participan tanto docentes como estudiantes; la representación de los graduados, finque prevista estatutariamente, no se encuentra cubierta en la actualidad; funcionarios Universitarios y representantes gremiales participan, a su vez, como observadores con voz pero sin voto. Los órganos colegiados de gobierno de la universidad son la Asamblea Universitaria y el Consejo Universitario; en el nivel de las facultades (22 en total) actúa el Consejo de Facultad. Las autoridades unipersonales (Rector, vicerrectores Académico y Administrativo, y decanos) completan el cuadro directivo (sitio web UNSAAC, 2006).

La Asamblea Universitaria, que se reúne semestralmente y constituye el máximo órgano de gobierno de la UNSAAC, está formada por:

- a) todas las autoridades unipersonales (el Rector, los vicerrectores Académico y Administrativo y los decanos de las facultades) más el director de la Escuela de Post-Grado;
- b) los representantes de los docentes, cuyo número es igual al doble del de todas las autoridades universitarias elegidas en las facultades, y se distribuye el 50% entre docentes principales, el 30% entre docentes asociados y el 20% entre docentes auxiliares;
- c) los representantes estudiantiles, cuyo número es equivalente a un tercio del total de assembleístas;
- d) los representantes de los graduados, cuyo número puede ser igual al de la mitad de los decanos (sin representación hasta el presente).

También participan de la Asamblea, con voz pero sin voto, distintos funcionarios (docentes y personal administrativo) de manera permanente o a requerimiento del cuerpo, según corresponda a la función desempeñada.

El Consejo Universitario, órgano encargado de dirigir y coordinar la ejecución de las acciones de la UNSAAC, está formado por:

- a. Todas las autoridades unipersonales (el Rector, los vicerrectores Académico y Administrativo y los decanos de las facultades) más el director de la Escuela de Post-Grado;
- b. El tercio estudiantil (representantes elegidos en las diferentes facultades);

- c. El representante de los graduados (sin representación hasta el presente).

Junto a éstos, participan del Consejo, con voz pero sin voto, los representantes gremiales del SINDUC (docentes), del SINTUC (personal administrativo) y de la FUC((estudiantes).

Finalmente, cada Consejo de Facultad, que elige al respectivo decano, está formado por:

- a. representantes de profesores en sus tres categorías (docentes principales, asociados y auxiliares);
- b. el tercio estudiantil.

En Perú, la participación de los estudiantes en la vida de las universidades públicas se da no sólo a través de su representación como tercio en los órganos colegiados de gobierno sino también por medio de las distintas federaciones de estudiantes que conforman, a nivel nacional, la Federación de Estudiantes del Perú. De manera análoga, los docentes participan de la vida universitaria no sólo como autoridades (colegiadas o unipersonales) sino también como miembros de las respectivas asociaciones de docentes, constituidas, a nivel nacional, por la Federación Nacional de Docentes del Perú (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). Por su parte, el personal no docente", que no participa plenamente del gobierno universitario, se agrupa en las respectivas federaciones de trabajadores universitarios que, a su vez, dan forma a la Federación Nacional de Trabajadores Universitarios del Perú.

En lo que respecta al cuerpo docente, el acceso a la cátedra universitaria se produce por concurso público de mérito y prueba de capacidad docentes o por oposición. De manera característica, la *carrera* docente comienza en la primera de las tres categorías reconocidas: auxiliar, asociado y principal. El avance en ella se produce tras evaluar las tareas académicas y las actividades de actualización desarrolladas por el docente durante el período de su nombramiento (3 años para los auxiliares, 5 para los asociados y 7 para los principales). Si el puntaje obtenido en la evaluación lo habilita, el docente es promovido a la categoría inmediata superior; si no obtiene el puntaje de promoción, pueden suceder dos cosas: que alcance el puntaje de ratificación, en cuyo caso es confirmado en su puesto, o que no lo alcance, en cuyo caso es separado del cargo (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). De manera paralela al esquema anterior, existen los profesores investigadores: docentes retirados o profesionales que se dedican con exclusividad a la tarea científica. Dentro de las pautas comunes que hacen a la incorporación y promoción de los docentes universitarios, las universidades organizan programas de capacitación en didáctica universitaria. Además, fomentan su actualización y perfeccionamiento profesional a través de programas de posgrado (maestrías y doctorados).

El presupuesto de las universidades está prácticamente circunscrito a financiar gastos corrientes (González de la Cuba, 2005), centralmente salarios. Aun así, las remuneraciones docentes resultan precarias y los incentivos especiales que establece el gobierno tienen las mismas características, funcionando como complementos salariales. En cuanto al equipamiento, es claro que las inversiones

correspondientes no cuentan con el debido financiero oficial, lo que se traduce en su deterioro y obsolescencia.

En síntesis, el marco legal e institucional en el que desarrollan sus actividades las universidades peruanas resulta notablemente ambiguo y por momentos contradictorio. El choque entre la autonomía para funcionar, constitucional y legalmente sostenida, y las restricciones operativas, derivadas de un escaso financiamiento, hace que las instituciones universitarias deban atender muy precariamente algunas de sus actividades. Este contexto puede representar un condicionamiento desfavorable para la institucionalización de un programa como *Pathways*, que supone manejar recursos (humanos y financieros) orientados a un fin específico.

En efecto, la instalación de un programa innovador y orientado a la equidad, medida coherente con la perspectiva de la autonomía institucional, puede ser sabotada en términos operativos por las fuertes restricciones reales entre las que se mueven los actores universitarios, particularmente en lo que respecta a la gestión financiera de la institución. En la medida en que los niveles salariales son bajos y la escala de remuneraciones es homogénea para el conjunto del profesorado (variando sólo según categoría y antigüedad en el cargo), el plus de ingresos que se asigne para aquellos que participen en las actividades del programa de acción afirmativa puede generar competencia entre los docentes que participan del programa y los que no lo hacen. A su vez, esto puede generar un clima negativo en el contexto institucional. Al mismo tiempo, debido al modo de gestión de los recursos propios, el fondo destinado para el programa de acción afirmativa manejado por las autoridades universitarias como una fuente de ingresos alternativa puede correr el riesgo de incumplir sus objetivos centrales debido a las trabas burocráticas existentes.

La universidad peruana presenta, sin embargo, una dimensión institucional que podría operar como un fuerte anclaje para un programa de acción afirmativa: la dimensión política. La constitución plural de sus órganos de gobierno, por ejemplo, puede servir para ir instalando el tema: incluir representantes indígenas en los cuerpos colegiados, abrir sedes y subsedes en zonas apartadas de las capitales regionales, tender a una enseñanza multicultural y plurilingüe. Se trata, en definitiva, de un trabajo de concientización sobre los múltiples actores (docentes, estudiantes, funcionarios) que intervienen en el gobierno de la institución.

2.3. Acreditación

De acuerdo con López Soria (2004), en Perú "la cultura y la práctica moderna de la acreditación son muy recientes, incluso más que en los países vecinos". Modernamente, la acreditación de estudios universitarios comienza en 1999, con la promulgación de la ley N°27.154, "que instituciona liza la acreditación de las facultades y escuelas de Medicina". A partir del año 2000 quedaron reglamentados los requisitos que deben cumplir tales instituciones "para garantizar la idoneidad y la calidad en la formación de médicos cirujanos" y quedó establecida la normativa que regula la constitución y funcionamiento de la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana (CAFME), el organismo encargado de elaborar "los estándares mínimos para la acreditación" y de administrar, supervisar y evaluar el proceso acreditativo.

Al evaluar la importancia del proceso de acreditación iniciado en 2001 con las facultades de Medicina de las universidades peruanas, López Soria (2004) destaca, además de las consecuencias particulares para el área médica, dos consecuencias generales para el sistema universitario: el haber llevado a "la agenda política y universitaria la necesidad de la acreditación" y el haber elaborado diversos "criterios y procedimientos que pueden servir de antecedentes para la extensión de la práctica de la acreditación a

otras áreas , profesionales". Contra tales logros, se señalan críticas que apuntan a la lógica misma del proceso evaluativo:

- a. confundir acreditación con certificación para operar, ya que la acreditación se circunscribe al cumplimiento de requisitos para autorizar nuevas creaciones académicas o para que las existentes puedan continuar funcionando;
- b. establecer estándares de calidad no equivalentes a los internacionales;
- c. transformar este proceso en una "instancia de legitimación de la mediocridad y de la falta de idoneidad", ya que prácticamente acreditan todas las facultades existentes.

Dando fuerza a la incipiente cultura de la acreditación universitaria, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) formó, a principios de 2002, la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria (CNRAU), con la función de proponer estándares de acreditación y evaluación universitarias, difundir la cultura de la evaluación y favorecer el establecimiento de mecanismos de autoevaluación. Dentro del ámbito oficial, la Dirección General de Investigación y Acreditación Universitaria es la encargada de informar sobre los procesos de mejoramiento de la calidad universitaria. En el marco de las acciones desarrolladas por estos organismos, hacia el año 2003 existían 28 universidades públicas y 29 privadas con oficinas de acreditación y evaluación dentro de su estructura funcional.

La CNRAU, en cooperación con otros organismos y autoridades académicas, estableció los estándares de calidad para distintas especialidades profesionales (por ejemplo, Educación y Derecho), y los de aplicación en el proceso autoevaluador de las carreras de ingeniería. La ANR, al mismo tiempo, creó el Consejo Nacional de Acreditación Universitaria (CNAU), un "organismo autónomo, técnico, administrativo y con recursos propios, encargado de elaborar las normas para llevar a cabo los procesos de acreditación de la educación universitaria, así como la administración, la supervisión y la evaluación permanentes de las universidades" (López Soria, 2004).

En cuanto a los estudios de posgrado, se destaca la labor del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), que impulsó el establecimiento del "Programa de Promoción y Evaluación de la Calidad de los Estudios de Postgrado" (PECEP). De acuerdo con López Soria (2004), el programa está dirigido a "proveer de criterios, de instrumentos operativos y de información precisa" a todos los organismos encargados de apoyar la investigación y la formación cuaternaria, promoviendo, asimismo, la cultura de la evaluación y definiendo sus mecanismos operativos. En esta misma dirección opera la ANR, que desde el año 2002 elabora documentos dirigidos a lograr la acreditación de programas de posgrado y a fijar los requisitos mínimos aplicables al funcionamiento de las escuelas de cuarto nivel (organización, planes de estudio, facilidades para el uso de bibliotecas y de laboratorios, número y calidad de docentes, etcétera).

El carácter reciente de los procesos de evaluación y acreditación de carreras universitarias puede convertirse en un factor que favorezca la institucionalización de un programa como *Pathways*, dirigido a estudiantes de ascendencia indígena. En este sentido, la introducción de variables institucionales que contemplen dimensiones de equidad puede servir para dar un marco adecuado a las actividades desarrolladas bajo el programa. Como todas éstas, por otro lado, se encaminan a apoyar el desarrollo académico de los estudiantes indígenas, resultan compatibles con los objetivos generales de los procesos evaluadores.

Con todo, parece necesario realizar algún esfuerzo adicional para despejar las dudas arrolladas junto con la propia práctica evaluadora, que "nació bajo sospecha, o sea, percibida como parte de una estrategia de avance sobre las demás universidades o pares, producto supuestamente de las exigencias de un determinado modelo político y económico" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). Este dato, si bien no anuncia un condicionamiento negativo hacia el programa, constituye un factor contextual de importancia para evaluar la viabilidad política del proceso evaluador mismo, de manera que, por el momento, es necesario asignarle un valor relativo y poco relevante a dicho proceso.

3. Financiamiento de las universidades públicas.-

3.1. Asignación de fondos públicos

En su artículo 17, la Constitución (modificada en 1993) establece que, respecto de las universidades oficiales, queda a cargo del Estado garantizar "el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). Según la Ley Universitaria, "las universidades tienen derecho a la contribución pública de acuerdo con sus méritos y necesidades", quedando en manos del Estado la responsabilidad de financiar al conjunto de las universidades públicas¹³, lo que se encuentra en consonancia con las disposiciones constitucionales, que aseguran a las instituciones de enseñanza superior el financiamiento público y la no aplicación de impuestos sobre las actividades desarrolladas alrededor de sus fines propios.

Las universidades estatales elaboran anualmente sus necesidades presupuestarias, que la Asamblea Nacional de Rectores eleva al Poder Ejecutivo para su inclusión en el ejercicio correspondiente, de manera que las asignaciones que recibe cada una de ellas quedan sujetas a la aprobación legislativa del presupuesto para el sector público. En términos relativos, el financiamiento público a las universidades se mide como "un porcentaje del gasto corriente que no puede ser menor al del año anterior" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). Operativamente, administran sus recursos financieros a través de las respectivas direcciones de presupuesto "en coordinación directa y permanente con el Ministerio de Economía", dividiendo el año en períodos trimestrales para recibir las asignaciones fiscales y hacer frente a los diversos gastos. Cada año, las universidades públicas deben presentar ante la Contraloría General de la República el dictamen y los informes de la auditoría presupuestaria y financiera del ejercicio correspondiente.

Como queda planteado, la distribución principal de recursos públicos entre las universidades es inercial y negociada (García de Fanelli, 2000), ya que la determinación del monto a distribuir en cada institución se basa en el nivel alcanzado en el año previo y en procesos de negociación política que se dan en las distintas dependencias estatales encargadas de las cuestiones presupuestarias. Con todo, según González de la Cuba (2005), el margen para la negociación resulta escaso, ya que el procedimiento se ha convertido en una práctica burocrática y vertical: el Ministerio de Economía y Finanzas fija y comunica a las universidades el monto de sus respectivos presupuestos, teniendo en cuenta los patrones anteriores.

Por otro lado, el Estado asigna fondos a las universidades a través del CONCYTEC, que otorga subvenciones para proyectos orientados tanto a la investigación científica como a la innovación tecnológica. Se trata de fondos concursables para financiar programas y proyectos radicados en instituciones de investigación o empresas, siempre con un investigador principal como responsable de la propuesta. Las universidades, tanto privadas como oficiales, son las instituciones donde se ejecuta el 60% de las actividades de investigación científica y tecnológica y el 45% de las actividades de investigación y desarrollo (RICYT, 2004). Con todo, la capacidad investigativa de las universidades no es pareja: de los 34 proyectos de investigación científica e innovación tecnológica aprobados en 2005, más de la mitad se encuentran radicados en sólo tres universidades¹⁴ (CONCYTEC, 2005). Toda la actividad científica y tecnológica, a su vez, se desarrolla en el contexto de una relativa escasez de recursos, los que se han visto disminuidos en años recientes, dificultando la realización de esta tarea en universidades y centros de investigación.

Finalmente, el complejo cuadro normativo que regula el uso de recursos fiscales dentro del sector público obliga a las instituciones universitarias a burocratizar todo trámite que implique movimiento de fondos¹⁵. El impacto institucional que se produce dentro de esta

lógica de funcionamiento resulta negativo, ya que tales normas "constituyen muchas veces obstáculos para la gestión universitaria, reducen la autonomía administrativa y económica y determinan, en muchos casos, una desproporción entre el gasto administrativo y el presupuesto destinado a las actividades académicas" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004).

Según lo señalado, la gestión financiera de las universidades oficiales se encuentra sujeta a las normas y dispositivos que caracterizan al sector público, lo que se traduce en un rígido control del empleo de los fondos, por el cual se evalúan los procesos antes que los resultados, desvinculado de la naturaleza académica de las instituciones y, muchas veces, sujeto a criterios más relacionados con lo político que con lo técnico. Este marco de baja autonomía para el manejo económico-financiero, muchas veces entendido como una forma de salvaguardar el destino final de los aportes fiscales, se extiende a todo tipo de recurso captado por las universidades. En efecto, las condiciones administrativas poco flexibles también se aplican al manejo de los recursos propios generados por cada institución, lo que atenta contra la eficiencia en la gestión y las deja en desventaja respecto de las universidades privadas. Asimismo, existen trabas legales y administrativas que dificultan el acceso a los fondos provenientes de la cooperación internacional.

De la descripción previa se desprende que la escasez presupuestaria y la rigidez operativa representan dos verdaderos retos para el manejo general de las instituciones universitarias. Ambas características, a su tiempo, constituyen condicionamientos altamente desfavorables para la institucionalización de un programa como *Pathways*, ya que podría correr la misma suerte de toda operatoria económico-financiera de la universidad: su burocratización. En efecto, la forma en que se financian las universidades peruanas conlleva el riesgo cierto de que cualquier programa innovador que se inserte en ellas termine formando parte del mecanismo burocrático y de control establecido, desnaturalizándose así sus objetivos.

3.2. Fuentes de fondos

Los recursos económicos con que cuentan las universidades oficiales son: las asignaciones fiscales contenidas en la ley de presupuesto, los ingresos provenientes de leyes especiales (en rigor, una parte muy poco significativa en el total)¹⁶ y los ingresos propios (donaciones y otros recursos recaudados directamente por las universidades). Dentro de los fondos que el gobierno asigna a las universidades se incluyen las partidas destinadas al pago de pensiones (personal jubilado y cesante), de manera que los recursos operativos —los disponibles para el financiamiento de las actividades académicas— representan sólo una parte de la asignación fiscal total.

Cabe destacar cierta estabilidad observada en la constitución de la masa de recursos con que cuentan las universidades en los últimos años, con variaciones que no acompañan el crecimiento anual de la matrícula. Dentro de este contexto, sin embargo, se debe señalar que el aporte real del gobierno disminuyó de manera significativa, al tiempo que se incrementaron los ingresos generados por las propias universidades (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004). Así, por ejemplo, mientras que en 1995 el aporte estatal operativo representaba el 85% de las finanzas universitarias, en 2004 sólo alcanzaba al 67% (Gonzales de la Cuba, 2005).

En cuanto a la naturaleza de los ingresos propios, estos provienen de diversas áreas, tanto académicas de grado (cobros por derechos de examen de ingreso y por preparación preuniversitaria) y de posgrado (los estudios de cuarto nivel no son gratuitos), como de servicios (consultoría, laboratorio, capacitación, etc.) y empresariales (algunas universidades desarrollan actividades empresariales en petróleo, construcción e ingeniería ambiental). El aporte por donaciones y otros rubros es escaso. Respecto de los aranceles por la enseñanza de grado, las normas constitucionales imponen que la instrucción brindada por las universidades públicas sea gratuita. Como único gravamen, "los

estudiantes abonan una suma casi simbólica por derecho de matrícula" (Delgado de la Flor y Alcázar, 2004); además, como es habitual, las universidades gravan ciertos trámites administrativos (inscripción a los concursos de admisión, otorgamiento de título, certificado¹) de estudios, etc.). El grueso de los ingresos propios de las universidades públicas (dos tercios del total) surge del pago efectuado por los postulantes en concepto de derecho de examen de ingreso y del pago simbólico efectuado por los alumnos en concepto de derecho de matrícula (González de la Cuba, 2005). El manejo de los recursos propios está sujeto al mismo control administrativo que los fondos aportados por el Estado, e incluso deben ir al fisco los recursos generados y no gastados al cierre del año¹⁷.

En el contexto de una gran insuficiencia económico-financiera, las universidades estatales peruanas se descapitalizan fuertemente, dado que la mayor parte de su presupuesto se dirige a financiar gastos corrientes (básicamente salarios), desatendiendo los gastos en bienes de capital (inversión en infraestructura y logística), los que sustentan la capacidad operativa de las instituciones y contribuyen al desarrollo de sus tareas. Esto no significa, sin embargo, que el monto de los salarios de los docentes universitarios sea suficiente; por el contrario, en las universidades oficiales las remuneraciones acordadas han quedado rezagadas frente a las de otros empleados del Estado, hecho que constituye una fuente de permanentes conflictos.

En cuanto a las universidades privadas, éstas reciben sus fondos casi exclusivamente del mercado a través del cobro de los servicios de enseñanza y, en menor medida, por medio de la venta de servicios. Algunas instituciones logran captar donaciones de empresas privadas, pero la importancia de esta fuente varía significativamente entre ellas. Con respecto a los fondos públicos, en el pasado las universidades privadas que estuvieran organizadas como instituciones no lucrativas podían recibir fondos públicos, fundamentalmente aplicados a becas y créditos estudiantiles; durante la década del noventa, sin embargo, esta práctica fue discontinuada. El único financiamiento oficial que hoy pueden recibir estas universidades (y acceden a él de manera indirecta, a través de sus investigadores) es el disponible en forma concursal para la investigación en ciencia y tecnología (se trata de los fondos que administra el CONCYTEC).

Se puede decir que, dentro del sistema universitario peruano, la diversificación en las fuentes de financiamiento corrió pareja con la disminución del aporte fiscal y que todo ello se produce en el contexto de fuertes restricciones presupuestarias. En este marco, introducir un programa innovador y con financiamiento propio, como es el caso de *Pathways*, simplemente puede llevar a que se lo acepte como una manera de obtener recursos adicionales, haciendo que funcione bajo la lógica de las rutinas administrativas institucionales, descuidando sus objetivos fundamentales. Como alternativa, es posible canalizar el manejo del financiamiento vía una fundación creada por la universidad a fin de flexibilizar la gestión financiera de los recursos propios. Sin embargo, cabe acotar que, en caso de inexistencia de prácticas de transparencia de la gestión y mecanismos de rendición de cuentas, esta alternativa puede conllevar el peligro de corrupción en el uso de los fondos.

Muchas universidades peruanas ofrecen programas de bienestar estudiantil. Una gran cantidad de universidades públicas proveen raciones gratuitas diarias de alimentación a los estudiantes de menores recursos, al tiempo que brindan otros servicios generales (atención de la salud, deportes y recreación, por ejemplo) a una población más amplia. La cantidad, tipo y cobertura de tales servicios varía según las iniciativas de cada institución posibilidades presupuestarias. Por ejemplo: "La UNSAAC, con excepción de muy pocos casos ha tenido y tiene muy poca experiencia en asignar becas de estudio y de manutención con recursos estatales y con recursos propios" (Villasante Llerena, 2006a). Algunas universidades privadas otorgan beneficios a los estudiantes con buen rendimiento académico e insuficientes recursos económicos, eximiéndolos total o parcialmente del I aranceles (León y Hurtado, 2005).

Por el lado del gobierno, el Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC) y el Ministerio de Educación canaliza planes de becas y créditos educativos para la educación superior, pero su cobertura es modesta dado el bajo nivel presupuestario con el que cuenta. Los recursos

administrados por este organismo provienen del Tesoro Público y del repago de los créditos.

El Crédito Educativo del INABEC es un préstamo que permite financiar parcial o totalmente los estudios de la educación superior y se otorga bajo condiciones preferenciales de costos y plazos y con un criterio de solidaridad social¹⁸. Cuando el estudiante finaliza estudios, paga el préstamo y la entidad utiliza este dinero para otorgar créditos a otros estudiantes, lo que supone un proceso rotatorio y un uso indefinido en el tiempo línico administrado (Téllez Fuentes y Rodríguez Oróstegui, 2003). El préstamo está destinado a cubrir, según sea el caso, los gastos de: a) matrícula; b) pensión de enseñanza en el país o el extranjero; c) obtención del bachillerato, titulación, revalidación de título por traslados; d) colegiatura; e) pasaje internacional (para estudios en el extranjero); y f) otros gastos necesarios (no especificados) para el desarrollo de los estudios.

Son candidatos a obtener esta ayuda financiera los estudiantes de pregrado de universidades públicas y privadas (tanto del país como del extranjero) y los que concluyen sus estudios superiores y son declarados aptos para obtener el grado académico o título profesional correspondiente (tanto en el país como en el extranjero). También califican los estudiantes que asisten a centros de educación ocupacional, a centros de educación superior no universitaria o a centros de posgrado. Formalmente, los estudiantes universitarios que desean acceder al crédito educativo deben ser peruanos de nacimiento, estar matriculados en una universidad, tener rendimiento académico meritorio, canalizar sus estudios hacia áreas consideradas prioritarias para el desarrollo del país, mostrar la necesidad del crédito y garantizar su devolución. Quienes solicitan el crédito también deben presentar un responsable de pago y un garante que demuestren solvencia económica. De hecho, entre los motivos por los que se rechaza una solicitud se encuentra la insuficiencia de ingresos del responsable de pago, además del bajo rendimiento académico del candidato.

Los datos provistos por el INABEC (2005a y 2005b) muestran que en el período 2002-2004 aumentó la disponibilidad de créditos, con lo que se fue logrando una mayor cobertura en este servicio. Igualmente, el número de personas que accedió a estos beneficios sigue siendo mínimo en relación con los 504.767 estudiantes matriculados en el nivel universitario en el año 2004. Así, en dicho año se distribuyeron beneficios entre 8 585 estudiantes, de los cuales el 50% aplicó a la capacitación profesional; el 34% a estudios universitarios de grado; el 11% a maestrías y doctorados y el 5% a estudios técnicos.

En cuanto a las becas para la educación superior, el INABEC sólo canaliza¹⁹ las ofrecidas por los centros educativos nacionales que firmaron convenios con el INABEC y por los organismos extranjeros cooperantes de este organismo. En el caso de las becas nacionales, son los centros educativos los que establecen las condiciones de acceso, realizan la selección final fijan el monto del estipendio y los gastos financiados y definen el período de duración de la beca. Por esta razón, los requisitos y los tipos de becas varían de una convocatoria a otra. Las becas pueden ser integrales o parciales y en general son renovables. Las becas nacionales se dirigen a estudiantes y profesionales que siguen carreras de distinto tipo (técnicas, tecnológicas, universitarias o de mando medio) que se preparan para el ingreso a las universidades o que desarrollan cursos de capacitación y actualización profesional. Los requisitos generales para obtener una beca son: el mérito académico (establecido por el promedio de notas en el colegio secundario y el orden de mérito dentro de su promoción) y el nivel socioeconómico deficitario (evaluado a través de una entrevista con asistentes sociales del organismo).

En términos cuantitativos, durante el año 2004 el INABEC distribuyó 2 076 becas nacionales, la mayor parte de ellas (64%) de cobertura integral; esta cifra, con todo, no llega a cubrir el 50% del total solicitadas. De este conjunto de becas, el 32% fue ofrecido por academias preuniversitarias y el 5% por universidades (las restantes fueron ofrecidas por otras instituciones educativas). La mayor parte de ellas (63%) se destinó a cursos de especialización y de capacitación de posgrado, a lo que se suma un 15% de beneficios dirigidos a facilitar estudios de maestría y doctorado. En contraste, el 22% se orientó a estudios de grado (INABEC, 2005a y 2005b).

Por otro lado, el CONCYTEC otorga becas para realizar estudios de posgrado en universidades locales en áreas prioritarias de ciencia y tecnología. Están dirigidas a que los becarios alcancen el grado de magíster o de doctor y son flexibles en cuanto a los objetivos que favorecen (iniciar y continuar los distintos ciclos de estudios o finalizar la redacción de la respectiva tesis). Finalmente, en cumplimiento de las leyes N° 13406 y N° 26271 se encargó a la Asamblea Nacional de Rectores la gestión del carnet universitario (procesamiento de información, selección de beneficiarios y entrega del carnet), que ofrece una reducción de 50% en el costo del transporte urbano e interurbano dentro del área de influencia de las universidades e institutos superiores a las que asisten los estudiantes.

A modo de cierre, la gratuidad de los estudios universitarios tiene su correlato casi directo en la virtual inexistencia de un programa oficial de becas. De alguna manera se puede decir que el sistema universitario estatal proporciona una beca implícita a todos sus estudiantes. Con todo, subsisten los costos indirectos relacionados con el estudio que no constituyen un aspecto menor para poblaciones campesinas e indígenas y, en general para sectores de bajos recursos. Este aspecto contextual representa un condicionamiento negativo frente a un programa de apoyo como *Pathways*, aunque señala, al mismo tiempo, la existencia de un amplio margen para el desarrollo de programas especiales de becas y otras ayudas estudiantiles.

En efecto, las acciones desarrolladas bajo la cobertura del programa *Pathways* estarían perfectamente ensambladas con un generoso programa de becas, ya que las exigencias de miento académico planteadas para mantener el beneficio se podrían resolver a través de los cursos de apoyo y demás actividades del programa. En este sentido, la inexistencia toda iniciativa oficial al respecto es una señal inequívocamente negativa para su institucionalización. Esta falta de acción oficial contrasta, con todo, con la necesidad de dar una respuesta a las demandas de las poblaciones más desfavorecidas económicamente, de manera que por allí se abre un campo para desarrollar acciones coordinadas: el Estado tiendo becas de mantenimiento para los estudiantes indígenas y el programa *Pathways* apoyando el desarrollo académico de los becarios.

4. Tensiones sociales en UNSAAC.-

Entre julio y septiembre de 2005 las universidades públicas estuvieron paralizadas y las clases fueron suspendidas por 70 días a raíz de la huelga nacional protagonizada por docentes universitarios. Las demandas elevadas al Poder Ejecutivo fueron dos: aumento salarial y nivelación escalonada de los sueldos con los de los magistrados del Poder Judicial. En este último sentido, solamente se pedía el cumplimiento de las previsiones anales estipuladas en la Ley Universitaria.

Tras varias negociaciones, a fines de 2005 se brindó una solución al conflicto y se firmó el decreto de homologación salarial. El presidente Toledo señaló que, de acuerdo la política implementada, a partir de "enero de 2006 alrededor de 16 mil catedráticos recibirán un aumento de 10% adicional [...] y en el segundo trimestre, habrá otro incremento también de 10%". De esta manera, al término del proceso de homologación, "los profesores universitarios percibirán un aumento real del 58% en sus haberes" (UNP, 2005). Resulta importante destacar, más allá de cualquier consideración de índole política, la magnitud de la recomposición salarial acordada, lo que es una muestra de la precariedad en la que se encuentra inmerso el salario docente.

Aun cuando la situación salarial docente tenga un principio de solución, conviene tener presente que, muchas veces, las decisiones oficiales fracasan por falta de continuidad en su implementación. En la medida en que no se logre dar un definitivo encuadre político y técnico a la cuestión salarial docente, este aspecto va a condicionar muy negadamente cualquier intento de institucionalizar un programa como *Pathways*, ya que se va a correr el riesgo de que sus ejecutores lo tomen como una manera de mejorar su salario de bolsillo, sin preocuparse por el cumplimiento de los objetivos.

Con todo, el mismo contexto puede ser tomado en su faz positiva y pensar que el proceso de mejoramiento salarial es funcional al surgimiento de distintos tipos de incentivos que generen un ambiente positivo entre los docentes peruanos. Inserto en un esquema de mejoramiento general del contexto en que se desarrolla la actividad académica, el

programa *Pathways* podría llevar beneficios no sólo a sus beneficiarios declarados, sino también al sistema universitario en su conjunto.

5. Conclusiones.-

El sistema de educación superior peruano está centralmente definido por la lógica del control burocrático-administrativo, la autonomía formal de las universidades y la participación política de distintos sectores académicos al interior de ellas. El choque entre la autonomía para funcionar -constitucional y legalmente sostenida - y las restricciones operativas derivadas de la escasez presupuestaria, hace que las instituciones universitarias atiendan muy precariamente algunas de sus actividades, lo cual puede operar como una restricción a las posibilidades de cumplimentar programas que demandan el manejo de recursos (humanos y financieros) orientados hacia los objetivos de equidad. Sin embargo, la universidad peruana presenta una dimensión institucional que puede operar como un fuerte anclaje para un programa como *Pathways*: la participación política plural en los órganos de gobierno. Existen mecanismos para persuadir a los múltiples actores (docentes, estudiantes, funcionarios) que intervienen en el gobierno de la universidad de la necesidad de desarrollar políticas de acción afirmativa. De alguna manera, el desafío para un programa como *Pathways* es convencer a los actores de la vida universitaria y eventualmente a los que toman las decisiones a nivel nacional, de la necesidad de desarrollar políticas explícitas de acción afirmativa. El diseño final puede ser diverso, pero la relativa ausencia de ellas deja ver un amplio campo por el que es posible avanzar.

Las reducidas medidas de acción afirmativa en la universidad (la vía especial de admisión a la UNSAAC para estudiantes de etnias amazónicas) se resuelven como un mero trámite administrativo; la débil acción estatal (que se refleja en la ausencia de una beca indígena) contrasta con la necesidad de atender a los grupos históricamente marginados de la educación superior como los indígenas. De esta manera, se abre un campo para impulsar el desarrollo y la mejora de acciones coordinadas: el Estado ofreciendo becas de mantenimiento para los estudiantes indígenas, las universidades implementando vías de admisión especial y *Pathways* apoyando el desarrollo académico de los becarios. Asimismo, la incipiente creación de un sistema de evaluación y acreditación universitaria puede convertirse en un factor facilitador en la medida en que se otorgue importancia a variables institucionales orientadas por objetivos de equidad que den marco adecuado a las actividades desarrolladas por *Pathways*.

CAPÍTULO II

La educación superior indígena en la agenda de las organizaciones indígenas y de los organismos públicos.

1. La cuestión indígena en la agenda política.-

En Perú, lo étnico es un criterio difuso; existen problemas de conformación de una identidad cultural en la medida en que lo indígena tiene socialmente una connotación peyorativa al ser asociado con la pertenencia a un nivel socioeconómico bajo y a una cultura poco valorizada (León y Holguín, 2004). Paralelamente, su identificación estadística se ha basado en una concepción limitada de lo indígena en tanto "lengua hablante". A diferencia de otros países de América Latina²⁰, todavía no se han incorporado preguntas que permitan relevar otras dimensiones como el autoreconocimiento de la pertenencia y de la descendencia de un pueblo indígena.

En la historia política reciente de Perú, uno de los antecedentes más significativos es la dictadura de Juan Velazco Alvarado iniciada en 1968, que en el marco de un proyecto modernizador y desarrollista realizó una serie de reformas radicales orientadas a la redistribución de la riqueza. Como señalan León y Hurtado (2005:60) este gobierno, que reconoció el quechua como lengua oficial, elaboró un discurso integrador y cuestionador del racismo, reemplazando el uso del término indígena o indio por el de "campesino", lo llevó a que las poblaciones indígenas de la sierra pasaran a ser denominadas "comunidades campesinas" y las de la selva "comunidades nativas". Este cambio de denominación contribuyó a la desaparición paulatina del término indígena.

En la década del noventa entró en vigencia una diversidad de instrumentos normativos que avanzaron en el reconocimiento de los pueblos indígenas. La reforma de la Constitución Nacional en el año 1993 recogió los principios del pluralismo étnico y cultural. La carta magna reconoce la existencia de las comunidades y culturas nativas, su lengua, identidad cultural, la autonomía en su organización, en el trabajo mal y en el uso y disposición de sus tierras, así como el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Así, el artículo 2, inciso 19, establece que: "Toda persona tiene derecho a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma y ante cualquier autoridad mediante un intérprete". Un año después, el Estado peruano ratificó el convenio N° 169 de la OIT; que reconoce a los pueblos indígenas y promueve el respeto u su cultura, religión, organización social y económica y, en particular, el derecho a ser consultados y a participar en los asuntos propios que los afecten organizaciones indígenas fueron incorporando crecientemente este convenio en su programa de reivindicaciones políticas.

Durante el gobierno de Alejandro Toledo Manrique²¹ (2001-2006) se produjo un impulso en la creación de nuevos organismos y programas involucrados con la temática indígena. En el año 2001 se creó la Comisión Nacional de los pueblos Andinos y Amazónicos (CONAPA) como organismo dependiente de la presidencia del Consejo de Ministros. Esta entidad tuvo un desempeño pobre y operó como un espacio de concertación; fue cuestionada por numerosas organizaciones indígenas y llegó a crisis institucional que produjo su ocaso en 2004. Paralelamente, en el año 2001 se comenzó a ejecutar el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Afroperuanos (PDPIA), una iniciativa piloto con financiamiento mayoritario del Banco Mundial, conducida por el Consejo de Ministros a nivel político-institucional a través de la Secretaría Ejecutiva

de la CONAPA. Este proyecto estuvo orientado hacia comunidades de cinco zonas de estos pueblos, con un enfoque de género. Sus objetivos fueron: 1) Fortalecer las capacidades organizativas, institucionales, técnicas y empresariales de las comunidades y organizaciones indígenas y afroperuanas y 2) Preparar subproyectos de desarrollo comunal basados en diseños participativos, organizar propuestas técnicas e implementarlas. Aunque su plazo de ejecución vencía en junio de 2004, ya para el año 2003 había ejecutado poco presupuesto y no gozaba de gran aceptación entre las organizaciones indígenas, que lo cuestionaron por su lenta ejecución, manejo irregular favoritismo e ineficiencia.

Por iniciativa del poder ejecutivo y con apoyo de gran parte de las organizaciones, representantes de los distintos colectivos indígenas, en 2005 el Congreso de la República aprobó la Ley 28.945 de creación del Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos, en reemplazo de la CONAPA. El propósito del INDEPA es proponer y supervisar las políticas nacionales de desarrollo y defensa de estos pueblos. A fines de ese año se conformó este organismo con un carácter descentralizado, multisectorial y de rango ministerial adscrito a la Presidencia del Consejo de Ministros pero con autonomía. Entre sus funciones se encuentran: a) aprobar las políticas, programas y proyectos de alcance nacional dirigidos a promover el desarrollo sostenible con identidad cultural de los pueblos andinos, amazónicos y afroperuano; b) coordinar políticas a nivel multisectorial en favor de estos pueblos, concertar y articular las acciones de apoyo, fomento, consulta, capacitación, asistencia técnica, y otras a cargo de las entidades públicas y privadas; y c) institucionalizar las manifestaciones culturales de las comunidades y etnias para considerarlos en el plan de acción.

A pesar de que el gobierno de Toledo Manrique ha prestado mayor atención a la inclusión de los indígenas, tanto las organizaciones indígenas como algunos funcionarios de organismos gubernamentales entrevistados²² han reconocido que el Estado no se ha ocupado de la cuestión indígena y que las iniciativas que lleva adelante, cuando las hay, son claramente insuficientes.

– *¿ Y qué lugar ocupa la cuestión indígena en las políticas públicas?*

– *Bueno, a nivel del Estado yo creo que estamos en un nivel muy bajo aún, aunque con este gobierno se ha hecho eso de la inclusión, de darle una importancia mayor; pero creo que la mayoría de los funcionarios públicos aún no entiende esta situación y bueno... es un proceso que va ir mejorando y va aparecer, y eso también depende de nosotros.*

(Entrevista INDEPA³. 2006)

Para el funcionario del INDEPA, todavía existe en los organismos públicos un desconocimiento de la realidad de los pueblos indígenas. En su opinión, esto se debe en parte a la de una representación y participación acorde con la importancia cuantitativa de éstos en los altos poderes de gobierno -como el Congreso-, donde se discuten las nacionales. Por lo tanto, aunque en los últimos tiempos se registran avances, la indígena posee escasa visibilidad en la agenda política de Perú. Esta situación al modesto interés que han presentado los actores políticos gubernamentales y a la dificultad de los propios sectores indígenas para conformar un movimiento sólido y cohesionado en torno a la cuestión étnica.

2. Las organizaciones indígenas: caracterización general.-

En la actualidad, si bien una significativa parte de la población peruana podría ser calificada de indígena, los únicos que se autoadscriben como tales son los amazónicos. El término "amazónico" o "nativo" en realidad aglutina a un conjunto de grupos con diversas lenguas y costumbres que residen en la selva amazónica peruana y presentan, importante anclaje en sus zonas y una valoración de sus tradiciones y costumbres; algunos incluso poseen un contacto poco frecuente con la sociedad urbana. Los grupos iónicos han conformado organizaciones que se agruparon en grandes asociaciones -

étnicas con elevada representatividad, capacidad de acción y liderazgo, optando por estrategias de lucha en pos del reconocimiento de sus derechos.

En el caso de la población andina (quechuas y aymarás) la mayor parte no se reconoce como indígena y tampoco es reconocida como tal por la población urbana, aunque ambos perciban que porta valores culturales distintos a los dominantes en las áreas mas (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005). Debido a la carga peyorativa que ha tío tradicionalmente este término y a los esfuerzos políticos -como el de la dictadura de Velazco Alvarado— por erradicar su uso, estas comunidades no se denominan indígenas sino mestizas o campesinas. Además, los procesos de migración de las zonas rurales hacia la ciudad han provocado una discontinuidad en la transmisión de pautas Culturales -especialmente la lengua- de padres a hijos y una socialización en la cultura urbana, provocando que las nuevas generaciones no se identifiquen fuertemente con el término indígena.

Esta cuestión de identificación de lo indígena, particularmente en relación con la población quechua, se revela como un obstáculo tanto para la conformación de organizaciones políticas representativas así como para el diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a esta población. En efecto, algunos funcionarios de gobierno entrevistados para este estudio no consideran a la población quechua como indígena y opinaron que las políticas de acción afirmativa deberían tomar como población objetivo solamente a las etnias amazónicas.

— El campesino quechua, porque ese no es considerado indígena propiamente dicho (...) es una etnia de suma importancia indudablemente pero ya esta incorporada al sistema educativo nacional a plenitud. El aspecto tendría que ser vinculado solamente con las etnias consideradas amazónicas y pueblos que no son quechua hablantes.

(Entrevista a Gobierno Regional de Cusco, 2006)

De todas formas, en los últimos años se observa que algunos factores como el interés por adquirir tierras - han impulsado que muchos pueblos reivindiquen sus orígenes cultura y comiencen a autoconsiderarse "indígenas". Esto ha aparecido en las entrevistas realizadas con representantes de organizaciones que agrupan a población quechua hablante y se reconocen como indígenas:

— Nosotros nos consideramos como una organización indígena porque realmente nosotros estamos promoviendo consumir lo que producimos y también recuperar nuestro idioma materno, hacerlo como siempre lo hacían, por ejemplo, transformar ecológicamente.

(Entrevista a Secretario General Colegiado de la Federación Departamental de Campesinos del Cusco -FDCC-, 2006)

En esta cita resulta clara la afirmación de la condición étnica centrada en la diferencia cultural del idioma y de una cosmovisión ligada al cultivo de la tierra. Estos factores son esgrimidos como cuestiones valoradas en la construcción de la identidad. Ahora bien, al tema de la indefinición étnica de los pueblos quechua hablantes se suma un obstáculo mayor, que es la dificultad para la conformación de un movimiento indígena en Perú. A diferencia de otros países de la región, Perú presentó históricamente dificultades para establecer una organización nacional de carácter indígena, obtener representación política o definir una identidad étnica orgánica (COPPIP, 2005). De todas formas, las organizaciones están comenzando a visualizar la importancia de vincularse con otros grupos étnicos y de concebirse como un colectivo, reconociendo los elementos comunes y diferentes. En la entrevista realizada a un representante de una organización de origen quechua, hay una expresión de esta naciente unidad indígena:

— *Somos una sola persona, ya sea del amazonas o de los andes; somos indígenas y reclamamos nuestros derechos, toda la vida hemos sido marginados por las autoridades políticas.*

(Entrevista Federación Agraria Revolucionaria Tupac Amaru del Cusco -FARTAC-, 2006)

Resulta muy significativo el cambio que comienza a registrarse en los últimos años a partir de la aparición de organizaciones que se proponen nuclear a las distintas etnias. Una de las más importantes es la Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP) cuya presencia en la esfera política ha ido creciendo progresivamente.

3. Antecedentes en materia educativa.-

En Perú, las primeras iniciativas en educación destinadas a la población indígena del Estado como de organizaciones no estatales se orientaron a dar respuesta a un reclamo importante de distintas organizaciones indígenas: la formación de maestros en educación bilingüe intercultural (EBI). El primer antecedente se ubica en el año 1952, el Instituto Lingüístico de Verano establecido en la amazonia peruana firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación para realizar un programa de educación bilingüe en las comunidades indígenas. El objetivo fue capacitar en la actividad de docencia a miembros seleccionados por comunidades amazónicas, quienes luego ejercieron la enseñanza en las primeras escuelas bilingües de carácter oficial asentadas en las comunidades de la selva peruana (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005:21).

A lo largo de las décadas se desarrollaron una variedad de actividades de este tipo con población amazónica encaradas por organismos públicos y organizaciones no gubernamentales que contaron en muchos casos con el apoyo de fondos extranjeros. Tal es así que desde 1988 funciona en Perú el reconocido "Programa de Formación de Maestros de la Amazonia" (FORMABIAP) mediante un convenio entre el Ministerio de Educación, el Instituto Superior Pedagógico Público de Loreto localizado en la ciudad Iquitos y la organización amazónica AIDSESP (Asociación Interétnica de Desarrollo Selva Peruana). En el caso de la población andina, la formación bilingüe docente se en la década de 1980. Desde 1989 hasta 1993 funcionó en el Instituto Superior Pedagógico de Puno un programa de formación de profesores bilingües para los pueblos quechua y aymará que contó con el apoyo del "Programa de Educación Bilingüe de Puno" a través de un convenio del Ministerio de Educación y la Cooperación Alemana de Desarrollo. Asimismo, en el año 1989, se inició en Cusco un programa de profesionalización para docentes del área rural andina (principalmente quechuas) en convenio Universidad Católica del Perú y la Universidad Mc Gill (canadiense), el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba y el Ministerio de Educación. A partir se dedicó a la elaboración de materiales para las escuelas rurales y la capacitación de docentes (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005).

En el año 1991 el gobierno peruano lanzó la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural aún vigente, que significó un adelanto al reconocer a la interculturalidad —y no sólo el bilingüismo- como un principio rector del sistema educativo que contribuye al progreso tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad. A su vez, la Ley General de Educación N° 28.044 sancionada en forma posterior (julio de 2003) reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la educación y prevé el establecimiento de programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades en el ámbito rural y donde sea pertinente. Asimismo, establece que la Educación Bilingüe Intercultural debe ofrecerse en todo el sistema educativo, reafirmando la valoración de la propia cultura, el respeto a la

diversidad cultural, el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del español como segunda lengua, y la obligación de los docentes de hablar la lengua originaria de la zona donde ejercen su actividad (Sánchez Garrafa, 2003). El Ministerio de Educación posee una dependencia específica, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) encargada de definir, diseñar e implementar, en coordinación con las organizaciones indígenas y otras instituciones representativas de la sociedad civil, la Educación Bilingüe Intercultural en todos los niveles y modalidades acorde con las distintas realidades sociolingüísticas y culturales del país. A pesar de este último enunciado, un experto en el tema señalaba:

— La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú, en el Ministerio de Educación, siempre se ha limitado a la primaria, ni siquiera se ha planteado el problema de la secundaria EBI y menos en la educación superior (...). El Estado no está haciendo nada porque el Estado sigue con la ley clásica que es primaria y en zonas rurales (...). La educación bilingüe intercultural acaba de ser fusionada a la educación rural o sea ahora se ruraliza más la educación bilingüe intercultural.

Esto significa que la EBI como política estatal ha sido planteada como un enfoque pertinente para la educación básica en las zonas rurales, desatendiendo a la población bilingüe de las ciudades; su desarrollo ha sido muy limitado en el nivel medio y casi inexistente en la educación superior.

Por otro lado, desde 1995 se implementa el "Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos" (PROEIB Andes), vía convenio bilateral de cooperación técnica entre los gobiernos de Bolivia y de la República Federal de Alemania, destinado a la formación de recursos humanos, investigación, información y documentación. En este marco, se lleva a cabo una maestría dirigida a profesionales hablantes de lenguas nativas que desarrollan su actividad en programas educativos en zonas con población indígena. El programa trabaja con una red de organizaciones de diversos pueblos indígenas, ministerios de educación, universidades comprometidas con el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe y organizaciones no gubernamentales. En Perú su punto focal es el Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A su vez, desde el año 2002 hasta el 2006 se implementó el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana de Desarrollo (PROEDUCA-GTZ) que tiene como contraparte a la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación de Perú. Este centra su esfuerzo en los profesores en formación y en servicio, particularmente los que trabajan en educación bilingüe intercultural de la zona andina. La tarea de formación docente en EBI para todos los niveles educativos es coordinada con la DINFOCAD y la DINEBI, y se centra en cuatro ejes: lenguas, cultura, pedagogía e investigación.

4. La educación superior indígena en la agenda de los organismos públicos.-

En Perú, excepto por la EBI, no existe una política pública nacional -tanto en términos de legislación como de implementación efectiva de políticas- orientada a incentivar inclusión de los pueblos indígenas en los sistemas de educación superior. Por esta razón, no es llamativo que en las entrevistas realizadas a actores relevantes de organizaciones indígenas, organismos públicos educativos y organizaciones no gubernamentales de Perú haya un amplio consenso en señalar la falta de políticas públicas adecuadas para mejorar las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena en la educación superior. En todo caso, como ilustran algunas citas anteriores, el principal tema que constituye un objeto de preocupación para los entrevistados de los distintos sectores (gobierno, organizaciones indígenas y no

indígenas, educación superior) es el bajo nivel de calidad de la enseñanza básica, particularmente en las zonas rurales, donde reside la mayor proporción de población pobre.

El escaso tratamiento de este tema se observa en los programas y organismos gubernamentales creados para promover el desarrollo de la población indígena, tales como la CONAPA y el PDPIA, mencionados anteriormente. En la entrevista a un integrante del INDEPA, vuelve a aparecer el predominio de la educación básica y media como foco de políticas:

— *Por ejemplo, en el problema de la lengua se está trabajando pero eso es a nivel de primaria, secundaria, los niveles básicos, donde se debe dictarle a la gente en la lengua materna. Eso se va a promover y fortalecer desde el INDEPA.*

(Entrevista INDEPA, 2006) i

En esta entrevista se desprende que en este organismo la educación superior de los jóvenes indígenas no ha sido abordada como problemática. De todas formas, en la actualidad resulta difícil apreciar la incidencia del INDEPA, puesto que ha comenzado a funcionar muy recientemente. De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas, aún no ha establecido vínculos con otros actores relevantes —como el Foro Educativo y el INABEC— y la propia entidad corre el riesgo de no institucionalizarse, lo cual dejaría el futuro del INDEPA a la voluntad del flamante gobierno.

El Poder Ejecutivo en Perú, en sus diferentes niveles (nacional, regional, local), y el propio Ministerio de Educación tienen una relación distante con el tema, dado que no tienen injerencia en la política universitaria²⁷. La Dirección de Coordinación Universitaria (unidad del Ministerio de Educación) no incluye entre sus objetivos y actividades una consideración particular de la cuestión indígena.

El Consejo Nacional de Educación es uno de los actores más relevantes en el plano educativo. Creado por decreto en el año 2002, es un organismo plural y autónomo, integrado por veinticuatro miembros de la sociedad peruana y de los sectores educativos designados por el Poder Ejecutivo. El Consejo tiene entre sus objetivos la elaboración de una propuesta educativa para el país a partir de un proceso de consulta con los distintos sectores de la sociedad. La primera versión del Proyecto Educativo Nacional 2006-2021 publicada en agosto de 2005, fue objeto de diversas críticas. En relación con el tema que nos ocupa, algunos intelectuales encuentran que las propuestas son insuficientes en su consideración de la diversidad cultural, el bilingüismo y los problemas de discriminación racial y cultural presentes en el sistema educativo. Uno de los especialistas entrevistados evaluaba que, en este proyecto, en comparación con la Ley General de Educación, hay un retroceso de las políticas públicas en cuanto al tratamiento de la interculturalidad y la inequidad en el acceso a la educación superior²⁹.

Por último, el INABEC no posee programas específicos para los potenciales estudiantes indígenas ni prevé mecanismos institucionales de difusión y asistencia para favorecer el acceso de esta población. Ha llevado a cabo algunas acciones de promoción aisladas en zonas de residencia de la población indígena y ha establecido un convenio con la organización amazónica CECONSEC (Central de Comunidades Nativas de Selva Central) para que colabore en la difusión de los programas del INABEC en sus comunidades. Sin embargo, la estrategia central de comunicación de las convocatorias se realiza regularmente a través del sitio web, al cual no necesariamente tienen acceso los jóvenes indígenas que asisten a la educación secundaria o superior. El funcionario de este organismo afirmó que no es posible analizar el impacto de las becas y créditos en la población indígena porque el INABEC no posee datos estadísticos que discriminen por criterio étnico. Finalmente, se han otorgado algunos créditos para estudios de pregrado a jóvenes de comunidades indígenas pero, según la entrevistada, es una línea de acción poco apropiada para esta población, por su vulnerabilidad socioeconómica:

— *Hemos otorgado algunos créditos chicos a algunos miembros de las comunidades indígenas pero tenemos problemas para la recuperación del crédito.*

Por eso es que yo tengo entendido que para ellos es mejor las becas que el crédito, porque muchos no son sujetos de crédito.

(Entrevista INABEC, 2006)

Uno de los problemas del INABEC es que sólo cuenta con fondos para el crédito educativo. Las becas provienen de entidades externas y el INABEC sólo se ocupa de canalizarlas. En palabras del funcionario, la política más adecuada sería que el Estado destinara recursos para la constitución de un fondo de becas propio del INABEC, para poder así establecer un programa específico dirigido a los estudiantes universitarios de origen indígena, como sucede con la Beca Indígena en Chile.

Para evaluar la relevancia de la cuestión indígena en la educación superior, existe una organización no gubernamental que resulta un informante clave: el Foro Educativo Especializado en la temática, es una de las entidades con mayor prestigio e influencia en el campo educativo. Si bien la organización o sus miembros en forma individual se han preocupado por colocar en los espacios de discusión y definición de políticas (como el Consejo Nacional de Educación) la cuestión de la inequidad en el acceso a la educación superior, no se ha prestado especial atención a la dimensión indígena. Al respecto, uno de los académicos que mantiene vínculos con la institución lo afirmaba en la entrevista: "Yo creo que no hay antenas para percibir el tema todavía, lamentablemente, en el foro educativo ni en el consejo educativo nacional".

En el sector universitario, cabe destacar que la Asamblea Nacional de Rectores no incluye a la cuestión indígena dentro de su agenda, como se puede constatar en su declaración pública de misiones. Más aún, pareciera que el organismo no ha realizado una lectura crítica sobre la especificidad de lo étnico como una variable condicionante de la desigualdad en el acceso a la educación superior. En la entrevista, un funcionario de este organismo, expresaba:

— Nosotros como Asamblea Nacional de Rectores, sobre este caso de la educación superior accesible a los grupos nativos, a los grupos quechua hablantes o aymará hablantes no tenemos en absoluto ninguna posición en contra, porque los consideramos tan peruanos como cualquier otro ciudadano del país, de tal manera que inclusive hay universidades que dentro de su autonomía se interesan bastante por ellos.

(Entrevista ANR, 2006)

Este organismo no ha elaborado propuestas para la promoción de la población indígena la educación superior y es destacable la ausencia de una problematización de este tema. Como se mencionó anteriormente, aquí la cuestión de la autonomía universitaria aparece como un resguardo para la implementación de políticas, dado que cada universidad puede fijar de manera autónoma sus modalidades de ingreso.

4.1. Iniciativas desarrolladas en las universidades

En Perú, las medidas más extendidas dirigidas a la inclusión de la población indígena en la educación superior consisten en el establecimiento de vías de admisión especial. Estas Constituyen un canal diferenciado de ingreso con una menor exigencia académica que la vía regular de admisión³⁰. En un sistema de ingreso fundado en el mérito (medido a través de los exámenes de admisión), se introduce un criterio de equidad que busca garantizar la presencia en la universidad de estudiantes que enfrentan desigualdades socioeconómicas y educativas, así como una marginación cultural.

Estas medidas han surgido en los contextos locales con alta presencia de población indígena, por iniciativa de las propias universidades públicas o de las

organizaciones o comunidades indígenas -principalmente amazónicas-, y generalmente se apoyan en la firma de un convenio específico entre ambos que estipula sus características. Como señala Muñoz (2006:134) la vía de admisión especial "se asocia a políticas de cupos, pero con decisión asociada a las comunidades y no sólo a niveles inferiores de formación"³¹. Cabe destacar que la extensión de estas medidas es muy acotada: en la mayoría de los casos se reserva un cupo reducido (en términos porcentuales) para los ingresantes por esta vía, en algunas universidades se incluyen restricciones al ingreso de ciertas facultades y en general el programa se aplica únicamente a los estudiantes provenientes de las zonas donde se localizan las organizaciones o municipalidades que han firmado convenio con la universidad.

A su vez, en contadas ocasiones son acompañadas por medidas de apoyo académico y no académico que favorezcan la permanencia y graduación de los jóvenes que ingresan por esta vía especial. Algunos casos pueden tomarse como ilustrativos: la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle ofrece un programa de formación de maestros especializados en Educación Bilingüe Intercultural, con mención en las áreas andina y amazónica, en el cual los jóvenes que ingresan pueden acceder a sesiones nivelación en lengua y matemática, y a consejería y asesoría legal. Asimismo, a través del convenio firmado con una organización ashaninka, la universidad se compromete a admitir a los jóvenes por una vía especial en las diferentes carreras y escuelas profesionales, cubriendo los gastos de matrícula y brindando servicios de alimentación gratuita. Por último, la UNSAAC ofrece un conjunto de medidas - como la vía de admisión especial para estudiantes amazónicos y el Proyecto "Hatun Nan" financiado por la Fundado Ford— que brinda apoyo académico y sociocultural a estudiantes de origen quechua, amazónico y aymará.

Finalmente, una de las iniciativas más importantes es la creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, con sede en Pucallpa, departamento de Ucayali, dedicada exclusivamente a formar profesionales de los pueblos amazónicos y al desarrollo integral y sostenido de esta zona. Esta universidad es de carácter público, lo cual tiene una elevada significación, pues es el propio Estado el que crea, por demanda de las organizaciones, una institución de educación superior específica para la formación de estos pueblos. En el año 2003, el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de las Universidades (CONAFU) autorizó su funcionamiento provisional mediante resolución N° 228-2003 con fecha 15/12/2003. La universidad comenzó a funcionar en el segundo semestre de 2005. Su inicio se vio postergado, en parte, debido al retraso, del Ministerio de Educación en la asignación de los recursos financieros. La propuesta original consideraba las carreras profesionales de educación, Ingeniería Agroforestal, Ingeniería Agroindustrial y Ciencias Farmacológicas Naturales. Hasta el momento, ofrece, cuatro carreras que han sido autorizadas por el CONAFU: Educación Inicial Bilingüe, Educación Primaria Bilingüe (en ambos casos con 50 vacantes), Ingeniería Agroforestal Acuícola e Ingeniería Agroindustrial (con 60 vacantes cada una) (CONAFU, 2006).

5. Demandas de las organizaciones indígenas en la educación superior.-

Aun teniendo en cuenta los problemas metodológicos existentes para la medición de la magnitud de la población indígena que producen un subregistro de la misma, los datos provistos por el Censo Universitario evidencian que, en Perú, el acceso de los estudiantes indígenas a la formación profesional es bajo. Sin embargo, esto no se ha constituido en un tema central para los actores más relevantes de la temática indígena y son escasas las políticas públicas en esta materia. La coalición interétnica COPPIP ha presentado demandas explícitas en el plano educativo, aunque de tipo general, como un mayor desarrollo de la formación intercultural en todos los niveles del sistema educativo. Las federaciones amazónicas son las que más se han movilizadas con el fin de lograr el acceso de los estudiantes de sus comunidades a la universidad. Es ilustrativa la afirmación de un representante de la CONAP³², organización que agrupa a estos pueblos, acerca de la relevancia de la educación universitaria para su organización:

- *Si, yo veo que es muy vital, es muy importante porque yo no quiero ver mañana más tarde a mis jóvenes, quizás indígenas, postergados y que no tengan ningún nivel de educación, y mi preocupación y la preocupación de la CONAP es justamente prepararlos, buscar los medios de cómo poder ayudar.*

(Entrevista CONAP, 2006)

Como se mencionó anteriormente, varias de estas organizaciones han materializado estas demandas mediante la firma de convenios con universidades públicas para el establecimiento de programas de admisión especial dirigidos a estudiantes amazónicos. En materia de educación superior indígena, se destaca el rol activista de AIDSESP³³, una de las organizaciones más importantes de carácter nacional que representa a las comunidades amazónicas. Esta entidad ha definido la educación y la cultura, y en particular, el derecho a una educación bilingüe intercultural y a la formación académica y científica de los jóvenes, como líneas prioritarias para alcanzar los objetivos de desarrollo de los amazónicos. De acuerdo con esta prioridad: 1) co-ejecuta el programa FORMABIAP anteriormente mencionado; 2) ha impulsado acuerdos con universidades para establecer vías de admisión especial para estudiantes de origen amazónico (Universidad Nacional de la Amazonia Peruana) o ha respaldado dichas modalidades (La Universidad Nacional Mayor de San Marcos); 3) ha desarrollado programas de becas universitarias; y 4) ha trabajado en las gestiones para la creación de la primera universidad indígena en Perú, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA).

El acceso a la educación superior no es una prioridad en la agenda de las organizaciones andinas quechuas puesto que muestran un bajo compromiso con este tema. La Confederación Nacional Agraria y la Confederación Campesina del Perú son organizaciones representativas de los campesinos y productores agrarios que agrupan al mayor número de andinos quechua hablantes³⁴. La CNA y la CCP están integradas por distintas federaciones departamentales, tales como FARTAC para la primera y FDCC para la segunda, ambas entrevistadas para esta investigación. Estas organizaciones han centrado sus reivindicaciones en torno al derecho al territorio, la lengua y la cultura. Así, el integrante de la FDCC señalaba en la entrevista que "siempre estamos descuidando la cuestión de la educación superior". Tanto éste como el miembro de FARTAC reconocieron las entrevistas que las demandas educativas de sus organizaciones se centran en nivel básico y medio. Estas se refieren al mejoramiento de la calidad de la educación rural, a la formación de docentes bilingües y a la poca articulación de la educación con propias realidades. De todas formas, algunas organizaciones quechuas, si bien no tienen un discurso elaborado y una plataforma de acción para la educación superior, la conciben como un medio para el desarrollo de sus jóvenes y para el ascenso social, y están comenzando a impulsar la firma de convenios con universidades para facilitar el ingreso los estudiantes de origen quechua. El integrante de la FARTAC mencionaba en la entrevista la realización de gestiones con la UNSAAC con el fin de favorecer el ingreso de los estudiantes de origen quechua:

- Estamos haciendo un convenio con "Hatun Ñan", con la universidad, para que los hijos de los campesinos puedan entrar a la universidad, porque somos capaces de competir con cualquier estudiante del Cusco y luchar por el beneficio que la educación nos da para podernos superar (Entrevista FARTAC, 2006)

Las organizaciones indígenas entrevistadas, tanto amazónicas como quechuas, percibieron obstáculos para la integración de sus jóvenes a la educación superior, que consisten tanto en barreras al acceso como a la permanencia y graduación de sus estudiantes. Las dificultades mencionadas para acceder a la educación superior se vinculan con la deficiente formación de base, producto de la baja calidad de la educación básica y media recibida en las zonas rurales, que impide la obtención de los puntajes requeridos en los exámenes de ingreso de las universidades. En el discurso de los entrevistados, los factores que provocan la deserción universitaria refieren no sólo a la deficiente formación inicial sino también a la dificultad de hacer frente a los altos

costos de sostenimiento para los jóvenes que deben trasladarse a otra ciudad, así como a la diferencia cultural que se manifiesta en problemas con el idioma y la discriminación.

La percepción de los problemas que enfrenta la población indígena en la educación superior se puede constatar también en los testimonios de entrevistados pertenecientes a instituciones educativas de Cusco que tienen contacto con la realidad de la población indígena local. El integrante del Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas" (CBC)³⁵ hacía referencia a la lejanía de los centros de estudio y a las dificultades económicas que implica el estudio en la universidad para los jóvenes indígenas:

— Tienen que hacer grandes esfuerzos para poder llegar hasta los centros donde se oferta la instrucción superior y no encuentran ningún tipo de facilidades; desde el transporte para poder llegar, la vivienda, la alimentación les resulta sumamente caro. No hay ningún programa tipo becas o créditos, que den facilidades para el acceso a la universidad o a los institutos superiores.

(Entrevista CBC, 2006)

Ante esta situación, las políticas públicas se quedan sin respuesta: las posibilidades de acceso a financiamiento para afrontar los costos directos e indirectos asociados al estudio son bajas, así como también a otro tipo de programas que apoyen la permanencia de los estudiantes en la universidad. Además, los entrevistados de origen indígena (organizaciones y estudiantes) han señalado el trato discriminatorio que reciben los jóvenes, en parte vinculado con la diferencia idiomática:

- *Pero llegamos acá al Cusco y los Estudiantes de las provincias somos marginados, porque no hablamos El castellano correctamente (...). Nos dicen "cholos", "oye ni siquiera sabes hablar castellano", y nos marginan y mis compañeros con esa timidez se regresan a sus provincias.*

[Entrevista FARTAC, 2006]

- *Cuando yo estaba con mis compañeros, no podía hablar nítidamente el español, se reían de mí; de manera similar pasa con un profesor, por este motivo no puedo o tengo miedo de expresarme.*

[Encuesta a estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan", 2006]

Como ilustra el último fragmento, este tema también ha sido mencionado en las respuestas de varios de los estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan" encuestados y también fue confirmado por una autoridad de la UNSAAC que es quechua hablante y se considera de origen indígena:

— Viendo la cuestión étnica dentro de la universidad. ¿Cuál ha sido su experiencia en la temática indígena en la universidad?

— Vemos que hay una discriminación hacia los estudiantes quechua hablantes, la gran mayoría de los estudiantes quechua hablantes están relegados en la parte académica por

la lengua que ellos manejan, hay una confusión de los vocablos que ellos tienen y esto hace que ellos sean el hazme reír de los estudiantes que no son quechua hablantes.

(Entrevista UNSAAC³⁶, 2006)

El problema de la discriminación hacia las poblaciones de origen indígena está presente en otras esferas de la vida pública de Perú, aunque en la universidad se hace especialmente visible, dado que esta institución se ha convertido en un ámbito especialmente cerrado a la diversidad cultural y étnica del estudiantado. Así lo expresaba un experto en temas de interculturalidad y educación superior:

— Yo creo que la universidad peruana hasta ahora no es una universidad en primer lugar inclusiva de la diversidad. Si tú revisas el currículo, por ejemplo, de las universidades son muy culturalmente sesgados. Con excepción de antropología, tú no encuentras mayores referencias, aperturas a otro tipo de contextos culturales que existen en nuestro país, etc., etc. Entonces hay un sesgo bastante fuerte, una mentalidad muy rígida en la, universidad sobre el tema de la..., porque la inclusión de la diversidad no es solamente el acceso de estudiantes indígenas al campus sino qué es lo que se enseña dentro la universidad.

(Entrevista RIDEI, 2006)

Los reclamos de las organizaciones indígenas entrevistadas se han centrado en la necesidad de una capacitación o nivelación para pasar los exámenes de ingreso³⁷, en el mejoramiento de la calidad de la provisión de la educación media rural que garantice una adecuada formación para los potenciales estudiantes universitarios³⁸, en el emplazamiento de filiales de universidades nacionales en lugares cercanos a sus comunidades ("exigimos en nuestra plataforma de lucha filiales en las provincias"³⁹) y en el desarrollo de políticas públicas que ofrezcan apoyo económico para solventar los gastos asociados al estudio. A continuación se presenta un fragmento de la entrevista realizada a un integrante de la FDCC:

— Yo quisiera que el gobierno y la autoridad educativa pongan más empeño en promover que haya mayor presupuesto para la alimentación, en los pasajes también [los estudiantes] podrían estar exonerados. En cuanto a los libros, que haya bibliotecas, se refortalezcan, se implementen más, porque hoy en día un libro cuesta 400-500 soles, entonces un hijo de un campesino pobre nunca va a poder comprarlo.

(Entrevista FDCC, 2006)

Algunas organizaciones también plantearon que sería provechoso que las universidades incorporen el idioma indígena en la curricula universitaria. En primer lugar, para que se formen docentes bilingües que luego puedan enseñar en sus zonas en el mismo idioma que hablan los alumnos y en segundo lugar, para que se reduzca la barrera idiomática entre docentes y estudiantes universitarios, que además aliviaría las situaciones de discriminación muchas veces ligadas precisamente a este factor:

— *Hemos pedido que se haga una facultad que enseñe en quechua en el Cusco, en amazonas también, según su idioma, para que salgan los profesores, para que enseñen en su zona y en su idioma, en la provincias no hay profesores que hablen el idioma quechua.*

(Entrevista FARTAC, 2006)

Por otro lado, de acuerdo al entrevistado del CBC, la educación superior está dejando de responder a una expectativa social de potenciar el desarrollo personal y colectivo. El resultado es que la población indígena percibe un desajuste entre la formación profesional y las necesidades de su comunidad:

— *Lo que está pasando es que hay una desconexión, no hay una sintonía entre la educación superior y lo que está demandando la zona rural.*

(Entrevista CBC, 2006)

En el mismo sentido, el integrante del Instituto Casa Taller de Arariwa señalaba que la educación superior está divorciada de la realidad y que es preciso un cambio para que la formación responda a los intereses concretos de los jóvenes y a su entorno laboral, con mayor énfasis en la educación práctica y técnica:

— *Acercar estos institutos y también mejorar la calidad de enseñanza de los institutos superiores, que respondan a las necesidades de las localidades como también de los jóvenes y del entorno laboral; porque tenemos un ejército de jóvenes que estudiaron en institutos superiores que están conformando el ejército de desempleados, entonces, es un aspecto que hay que tomar en cuenta.*

(Entrevista Instituto Superior Casa Taller Arariwa, 2006)

En este reclamo coincidieron los entrevistados provenientes tanto de las organizaciones indígenas (FARTAC y FDCC) como de las instituciones públicas como el Consejo Nacional de Educación y la Asamblea Nacional de Rectores. En un sentido amplio, los entrevistados de las instituciones educativas vinculadas con las poblaciones indígenas, como el CBC o la Asociación Arariwa⁴⁰, han planteado que las universidades deberían tener una mayor pertinencia productiva y social para las comunidades. Es decir, acercarse a la realidad de la población indígena y brindar una formación que resulte útil para el contexto en el que estos estudiantes deberán desempeñarse.

6. Conclusiones.-

La educación superior no tiene un lugar destacado en la agenda del poder ejecutivo y legislativo nacional en Perú, por lo cual, se comprende que un tema más específico y complejo como el acceso y permanencia de los jóvenes de origen indígena en la universidad tampoco lo tenga. Además, existe una relativa ausencia de organismos nacionales encargados de definir políticas para el sector.

La indefinición del concepto de lo indígena, particularmente en relación con la población quechua, se ha revelado como un obstáculo tanto para la conformación de organizaciones políticas que los representen como también para la visualización de

esta problemática como objeto de intervención estatal. Sin embargo, en los últimos años se observa un creciente interés por la educación superior en el campo de las asociaciones indígenas -particularmente las amazónicas- y en algunas universidades regionales que un marco para la operación de PHE y para la generación de consensos en torno a las medidas de acción afirmativa. Las experiencias más completas son aquellas encaradas por la UNSAAC y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, que han acompañado esta modalidad especial de admisión con medidas de apoyo académico y no académico dirigidas a facilitar la permanencia y graduación de los jóvenes en la universidad. Otra iniciativa relevante es la creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, institución de carácter estatal dedicada exclusivamente a formar profesionales de los pueblos amazónicos.

CAPÍTULO III

El Proyecto Piloto “Hatun Ñan” en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (Perú)

1. Introducción.-

A fines del año 2002, la Oficina de la Región Andina y Cono Sur de la Fundador Ford invitó a la Universidad de San Antonio Abad de Cusco a participar del Programa "Pathways to Higher Education" como institución piloto para implementar un proyecto de acción afirmativa por un período de cinco años segmentado en fases y etapas sucesivas. El programa PHE en la UNSAAC se denomina Proyecto "Hatun Ñan", que significa "gran camino" en el idioma quechua.

En el año 2003 comenzó la primera etapa de la Fase I del Proyecto "Hatun Ñan", la que abarcó aproximadamente un año. En esta etapa se generó conocimiento sobre la situación de la población estudiantil de origen indígena en la UNSAAC y sobre las políticas de acción afirmativa existentes dirigidas a dichos estudiantes en la universidad. Sobre esta base se diseñó un programa de acción afirmativa. La segunda etapa de esa fase abarca desde junio de 2004 hasta junio de 2006 y consiste en la implementación del proyecto "Políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes de origen indígena". Éste se propone desarrollar acciones de apoyo académico y sociocultural, de investigación y proyección social dirigidas a los estudiantes inscritos en el proyecto en la sede central de Cusco de la UNSAAC y en dos de sus filiales (Espinar y Quillabamba), con el objetivo de mejorar sus niveles de aprendizaje, tasas de aprobación y titulación, para que luego ESTÉN en mejores condiciones académicas para postular a becas de posgrado.

El objetivo general de la segunda fase del Proyecto "Hatun Ñan" (2004b:9) es: "Fortalecer el desempeño académico de los estudiantes quechuas y amazónicos que siguen una carrera profesional, así como incrementar el ingreso de estudiantes indígenas por medio de apoyos y actividades pedagógicas de aprendizaje, de formación y de difusión, que permitan el desarrollo de sus habilidades, potencialidades y talentos al tiempo de reafirmar sus valores culturales, sus identidades y sus características étnicas, para prestar atención a las deficiencias académicas y de formación profesional y mejorar los índices de deserción, desempeño académico, egreso y de titulación".

Como objetivos específicos, se propone:

- 1) Crear la Oficina de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas organizando y gestionando procedimientos académicos y administrativos adecuados para asegurar su permanencia, mejorando su aprendizaje y elevando las tasas de aprobación semestral, conclusión, graduación y titulación.
- 2) Diseñar, organizar y gestionar el Programa de Apoyo Académico (PAA) por medio de tutorías, asesorías, cursos de nivelación y sesiones de reforzamiento, dirigidos a los estudiantes quechuas y amazónicos que siguen estudios en el Cusco y en las filiales de

Espinar y Quillabamba, conducentes a mejorar sus niveles de aprendizaje y de rendimiento para incrementar la tasa de titulación.

3) Implementar las políticas de admisión a la universidad por medio de acciones afirmativas que pongan énfasis en el talento, el mérito y la inclusión de estudiantes indígenas a través de la asignación de cupos de ingreso, la preparación en el Centro Básico Universitario y acciones de orientación vocacional de los futuros candidatos para incidir en las tasas de ingreso.

4) Desarrollar un programa de investigación socioeducativa que identifique a toda la población de estudiantes quechua y amazónicos de la UNSAAC y estudie sus problemas de aprendizaje para proponer políticas regionales de educación superior universitaria.

5) Fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas para facilitar su reconocimiento cultural y su presencia en la comunidad universitaria, valorando sus elementos culturales para mejorar su autoestima y el desarrollo de sus capacidades por medio de un entorno bicultural.

6) Difundir las actividades y las acciones del proyecto en la UNSAAC y en las instancias regionales para promover convenios interinstitucionales con entidades que ofrezcan becas de estudio para los estudiantes indígenas.

7) Ampliar la red latinoamericana conformada por la UFRO y la UNSAAC con universidades de México y Brasil que participan de la iniciativa PHE, para el interaprendizaje y el apoyo mutuo en la implementación de políticas de acción afirmativa en la educación universitaria, dirigidas al mejoramiento del aprendizaje, de las tasas de titulación e ingreso de estudiantes indígenas, e implementando intercambios estudiantiles y de resultados y experiencias en reuniones de trabajo.

La evaluación externa desarrollada por el CEDES se centra en la segunda etapa de la del Proyecto "Hatun Ñan", correspondiente al período comprendido entre junio de 2004 y junio de 2006. Inicialmente, estaba previsto abarcar cuatro semestres de ejecución del Proyecto. Sin embargo, como se explicará más adelante, la UNSAAC debió reprogramar su calendario académico debido a una huelga docente que en el año 2005 provocó la postergación del dictado de clases. Por lo tanto, debido a estos cambios realizados por la universidad, esta evaluación abarca sólo tres semestres académicos completos (2º semestre de 2004, 1º y 2º semestres de 2005).

2. Estructura organizacional y recursos humanos.-

2.1. Estructura Organizativa

El Proyecto "Hatun Ñan" creó en agosto de 2004 una Oficina de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas, como sede institucional para la gestión de sus actividades, responsabilidades fueron en el apoyo académico a estudiantes indígenas, la difusión de las actividades, el desarrollo de la investigación socioeducativa y la organización de un Foro sobre "La educación de estudiantes indígenas" Esta oficina sería el punto articulador de todos los componentes del Proyecto "HatunÑan".

El objetivo inicial del equipo era ubicar dicha oficina como una dependencia de la Vicerrectoría Académica. Sin embargo, el Consejo Universitario aprobó su creación pero dispuso que estuviera subordinada a la Oficina de Bienestar Estudiantil, a su vez dependiente de la Vicerrectoría Administrativa. Esta ubicación institucional no conformó al equipo ejecutor porque configuraba al proyecto como un servicio asistencia!, desligado de las políticas académicas de la universidad. Es así que se iniciaron gestiones para

modificar este esquema organizacional y, finalmente, en octubre del 2006 el Proyecto "Hatun Ñan" fue transformado en una dependencia administrativa del Rectorado de la UNSAAC⁴¹. La Oficina de Apoyo Académico sigue siendo una dependencia de la Oficina de Bienestar Estudiantil.

La estructura organizacional del proyecto, tal como fue diseñada en la propuesta inicial, comprendía tres grandes funciones: en primer lugar, los cargos directivos, en segundo lugar, las posiciones de coordinación, y en tercer lugar, los responsables de áreas técnicas o administrativas. La Oficina de Apoyo Académico contó con seis cargos académicos, incorporando así las figuras previstas en el diseño inicial: Director Ejecutivo, Director Académico; Coordinadora de Actividades Académicas; Coordinador de Actividades Estudiantiles; Coordinador de Difusión (este cargo en un principio tenía el rango de Responsable y luego fue transformado en una Coordinación); y Responsable de Registro Informático⁴². La gestión administrativa estuvo a cargo de una Secretaria Ejecutiva.

El equipo ejecutor del Proyecto "Hatun Ñan" estuvo compuesto en su mayoría por un conjunto de docentes de la UNSAAC con experiencia en investigación, formación de posgrado y con conocimientos ligados a la temática de la interculturalidad étnica. Este equipo, a su vez, supervisó la tarea del grupo de tutores y docentes, integrado por docentes de la UNSAAC seleccionados para tal fin.

Integrantes del Equipo Ejecutor del Proyecto "Haun Ñan":

- Ing. Dante Astete Canal, Director Ejecutivo.
- Mg. Marco Villasante Llerena, Director Académico.
- Dra. Elizabeth Dueñas Peña, Coordinadora de Actividades Académicas.
- Dra. Rina Cornejo Muñoz, Coordinadora de Actividades Estudiantiles.
- Lic. Wilbert Medina Salas, Coordinador de Difusión.
- Lic. Juan Cruz Tello, Responsable de Informática

Las siguientes personas colaboraron en el desarrollo de las actividades del proyecto:

- Estudiante Seida Maribel Carrasco Herrera, Secretaria Ejecutiva.
- Estudiantes Rómulo Huillca Sulca, Yesica Chacón Gonzáles, Jimmy Vásquez Delgado y Francisco Xavier García, Asistentes administrativos.
- Estudiantes Yaneth Carrillo y Hugo Rivera, Asistentes de investigación entre agosto de 2004 y junio de 2005.

Con posterioridad al cierre de este informe, en diciembre de 2006, se produjeron cambios en la composición del equipo ejecutor del Proyecto "Hatun Ñan", incluyendo la designación de nuevas autoridades. De este modo, asumió como Director Ejecutivo quien previamente fue el Director Académico del proyecto, el Mg. Marco Villasante Llerena⁴³.

2.2. Equipo ejecutor del proyecto

Función Directiva.-

El equipo ejecutor que llevó adelante el Proyecto "Hatun Ñan" estuvo encabezado por un Director Ejecutivo y un Director Académico. Las funciones más relevantes del Director Ejecutivo fueron las siguientes: la gestión administrativa y financiera del proyecto (en las tareas de cursos, tutorías y actividades socioculturales); la supervisión de las redes interinstitucionales que establece el proyecto con otras universidades; el ejercicio de la presidencia del Foro; y la supervisión de las actividades académicas del proyecto. Para este cargo se designó al Vicerrector Académico de la UNSAAC. Después de finalizado su mandato, en Septiembre de 2005, este profesional continuó con la dirección ejecutiva del proyecto hasta fines de 2006, momento en el cual presentó la renuncia a su cargo. Dante Astete es profesor principal con dedicación exclusiva de la UNSAAC, de formación Ingeniero Zootecnista con estudios de Magíster en Producción Agraria. Su perfil profesional es mixto, ya que se ha desempeñado como consultor en el área privada y también como docente e investigador en el área académica. Su inserción académica lo ubica en el área de desarrollo rural.

El Director Académico se encargó de la gestión académica, que comprendía las siguientes tareas: organización y ejecución de los proyectos de investigación socioeducativa y de su difusión, supervisión del trabajo de los coordinadores del PAA, convocatoria y dirección de la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades del PAA, así como difusión de las actividades, documentos y resultados del PAA. El Director Académico obtuvo su grado de Licenciado en Sociología en la Universidad de California y el título de Magíster en Sociología Rural en la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos. Es un docente con treinta años de trayectoria en el Departamento de Antropología de la UNSAAC; ocupa el cargo de profesor principal con dedicación exclusiva en dicha universidad, donde se desempeña como docente en los niveles de pregrado y posgrado. Simultáneamente, realiza actividades de investigación. Su perfil profesional es netamente académico.

Coordinación.-

Siguiendo la jerarquía de funciones, el equipo contó con un Coordinador de Actividades Académicas y un Coordinador de Actividades Estudiantiles. El primer cargo tuvo la responsabilidad de gestionar e implementar los cursos de nivelación y refuerzo que componen el Programa de Apoyo Académico. Se encargó de organizar y evaluar los cursos, seleccionar a los tutores, organizar su capacitación y supervisar su trabajo; así como del seguimiento académico de los alumnos. Este cargo fue asumido por una profesora principal de la UNSAAC cuya formación incluye la obtención del título de Profesora de Educación secundaria con especialidad en Ciencias Biológicas, y de Doctora en Educación con Mención en Educación Superior de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Esta profesional cuenta con un perfil netamente académico.

La Coordinadora de Actividades Estudiantiles se encargó del seguimiento académico de los estudiantes: les brindó asesoramiento, promovió su organización y realizó la selección e inscripción de los estudiantes al proyecto. Además, organizó eventos académicos (seminarios, talleres), concursos monográficos y actividades socioculturales (festivales de música y danza, visitas guiadas a zonas de patrimonio cultural). Quien asumió este puesto es Antropóloga, con estudios de posgrado en demografía y población de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y Doctora en Ciencias Humanas con especialidad en Antropología de la UNSAAC. Es profesora principal con dedicación exclusiva, realiza investigación y posee experiencia en cargos de gestión; su perfil es académico.

El cargo de Coordinador de Difusión fue en un principio un puesto de "Responsable"; para jerarquizar este cargo, el proyecto luego lo convirtió en una coordinación pero con las mismas funciones: promoción, comunicación y difusión de las actividades y los resultados del proyecto. Según lo previsto en el Manual de Funciones,

este puesto involucra, entre otras cuestiones: la implementación de la página web, la elaboración de todo tipo de material de difusión, la organización de actividades radiales y televisivas, la edición de las publicaciones resultantes de las actividades de investigación y la colaboración con el Foro Universitario. Quien ejerció este cargo es Licenciado en Comunicación con experiencia profesional en el área del periodismo, profesor de la Facultad de Comunicación Social de la UNSAAC. Su perfil es mixto, dado que posee formación e inserción académica y trayectoria en la profesión.

En los periodos en que hubo un vacío en este cargo, la responsabilidad por la difusión y las comunicaciones del proyecto quedó provisoriamente en manos de los dos directores del proyecto.

Responsables.-

En un tercer nivel jerárquico, se encontraban los Responsables de Informática y Contabilidad. El Responsable de Informática se encargó del centro de cómputos, de la implementación del software para el seguimiento académico de los estudiantes y de la actualización de la página web del proyecto. Quien ocupó este puesto es un profesor de la Facultad de Ciencias Químicas, Físicas y Matemáticas de la UNSAAC.

En el diseño del proyecto, el equipo ejecutor contaba con un Responsable Contable a cargo de la gestión administrativa y financiera del proyecto; en él se desempeñó un contador hasta que el puesto fue suprimido, recayendo estas tareas en el Director Ejecutivo, la Secretaria Ejecutiva y los asistentes administrativos.

Administración.-

El proyecto contó con una Secretaria Ejecutiva que realizó tareas de apoyo administrativo y de gestión. Fue la responsable de la generación, mantenimiento y control de la información. Junto con ella se desempeñaron cuatro estudiantes de la universidad que brindaron apoyo administrativo; dos de ellos se encargaron del centro de cómputos, recibiendo a los estudiantes y ayudándolos en el uso de las computadoras.

Asistentes de investigación.-

El equipo encargado de desarrollar el componente de investigación estuvo compuesto por el Director Académico y dos ayudantes de investigación que se desempeñaron en el periodo comprendido entre agosto de 2004 y junio de 2005. Se trató de estudiantes de la carrera de Antropología de la UNSAAC, originarios de las provincias de Chumbivilcas y La Convención. Ambos realizaron tareas de asistencia en investigación y elaboraron sus proyectos para la tesis de grado. La ayudante de investigación nacida en Chumbivilcas es quechua hablante y su actividad científica dentro del proyecto (desarrollo de tesis de licenciatura) le permitió alcanzar su graduación profesional. La otra tesis de licenciatura no llegó a concluirse en el marco del proyecto debido a que el estudiante a cargo retiró su avance. Además, el componente de investigación incluyó el desarrollo de dos prácticas preprofesionales por parte de estudiantes de la carrera de Antropología de la UNSAAC.

2.3. Proceso de Selección del equipo ejecutor.-

La Oficina Regional de la Fundación Ford decidió colocar los proyectos pilotos PHE a cargo de los Vicerrectores Académicos de las universidades elegidas, en vistas del vínculo de estos cargos con el área de intervención de los proyectos. El Vicerrector Académico de

la UNSAAC preparó la propuesta que fue presentada a la Fundación Ford para iniciar el Proyecto "Hatun Nan". Al requerirse ciertas modificaciones en la presentación, convocó a otro académico con experiencia en las áreas de sociología rural y de metodología de la investigación social, a participar en la elaboración del proyecto. Al aprobarse la propuesta, el primero asumió como Director Ejecutivo del proyecto y responsable institucional y el segundo, como Director Académico. Así quedó conformado el núcleo de dirección del proyecto.

Luego se convocó a los coordinadores y responsables de áreas. En el proceso de selección se privilegió a los profesores principales con antigüedad en la universidad y con experiencia en el tema de la interculturalidad.

En los casos del Responsable de Informática y de Comunicaciones, hubo dificultades para realizar la selección y para mantener la continuidad del profesional en el puesto. En el primer caso, la persona designada dejó el cargo al poco tiempo de asumir y resultó difícil encontrar reemplazante. En el segundo caso (Comunicaciones-Difusión), el profesor inicialmente encargado de ello, a la brevedad renunció al cargo por motivos profesionales. Luego, se contrató a periodistas locales externos a la UNSAAC con los que no se logró un compromiso adecuado con la actividad, por lo que también dejaron las tareas. Finalmente, en el año 2006, se contrató a un profesor de la UNSAAC especializado en periodismo.

2.4. Proceso de selección de docentes y tutores del PAA.-

La selección de los tutores y docentes estuvo a cargo de la Coordinadora de Actividades Académicas. En el caso de los tutores, el mecanismo de convocatoria utilizado fue mixto. Por un lado, el Director Ejecutivo envió una carta a los jefes de departamento de la universidad para que propusieran una terna de profesores para trabajar en el proyecto. Paralelamente, en muchos casos se convocó directamente a los tutores a través de una invitación personal del Director Ejecutivo o de la Coordinadora de Actividades Académicas.

Se establecieron las siguientes condiciones: docente nombrado en la categoría Principal Asociado; dedicación a la tutoría de 8 horas semanales y voluntad para participar en el proyecto asistiendo a todas las actividades programadas. Según lo relatado por el Director Ejecutivo en la entrevista, en la selección de los tutores se priorizó que fueran profesores con dedicación exclusiva, con amplia experiencia académica y tutorial y que no trabajaran en otros centros educativos. Además, se decidió no incorporar a los docentes que dictan cursos en el Programa de Apoyo Académico así como tampoco a aquellos que dan clases en el CBU arancelado para no beneficiar económicamente a las mismas personas.

Además, cuando se realizó la invitación a la comunidad académica para participar en la tutoría, algunos decanos de facultades se presentaron y fueron aceptados para rol. En su momento, el equipo ejecutor evaluó que la inclusión de este tipo de perfil podía resultar positiva para la institucionalización del proyecto:

— Es un apoyo muy importante, un apoyo estratégico porque necesitamos decanos que entiendan cómo es este proceso para que el momento en que se discutan las políticas de acción afirmativa en la universidad (...) queremos que se plasme en políticas universitarias. Para eso necesitamos decanos que tienen poder de decisión al interior del consejo universitario y en la asamblea universitaria. Tienen una mejor capacidad de convocatoria que cualquier otro profesor que no tenga, ese cargo, yo diría que es muy importante la presencia de los decanos como tutores.

(Entrevista a integrante del Equipo Ejecutor del Proyecto "Hatun Nan", 2006)

Por otro lado, la incorporación del equipo docente de los cursos de nivelación y de reforzamiento del PAA se realizó en etapas. Al principio, se realizó una primera selección

en la que no hubo convocatoria abierta; en una segunda etapa se abrió un concurso mediante el cual los docentes interesados pudieron enviar sus currículos para ser evaluados. Al igual que con los tutores, también en muchos casos se hicieron invitaciones personales. Los criterios de selección, en términos generales, fueron: que fueran profesores con experiencia suficiente, buenos antecedentes en su área de actuación y que hablaran o al menos comprendieran alguna lengua indígena, de preferencia el quechua.

Para los cursos de la sede Espinar se seleccionaron docentes de la sede central de Cusco. Esto ha sido congruente con el mecanismo de reclutamiento de los docentes utilizado por la UNSAAC, puesto que la sede de Espinar con mayoría de profesores de la ciudad de Cusco, contratados, quienes deben desplazarse hacia la filial para dictar las clases. Como se verá más adelante, la necesidad de trasladar a los docentes hasta las dos filiales y de gestionar el pago de viáticos trajo inconvenientes para implementar en tiempo y en forma completa los cursos previstos. Por estas razones, al momento de finalizar esta evaluación no se habían realizado cursos en la filial de Quillabamba, aunque se estaba planificando comenzar a efectuarlos en el semestre siguiente. Los dos cursos propuestos no iban a ser dictados por docentes de esta filial sino por un profesional que reside en la zona:

- *¿Y hay académicos de la filial de Quillabamba que participen en el proyecto como docentes de los cursos?*
- *No, ninguno, estos dos primeros cursos los va a dictar un profesional de Quillabamba, que no está ligado a la universidad pero su nivel de competencia estamos pidiendo sus servicios pero los demás profesores [de Quillabamba] todavía no participan.*

Cabe recordar que la sede de Quillabamba cuenta con una amplia planta docente, compuesta en el año 2003 por 18 profesores (13 de ellos con nombramiento regular) de los cuales 3 poseen título de Magíster (León y Holguín, 2004). En cambio, en Espinar los poseen una mayor inestabilidad laboral (debido a que son contratados) y una menor remuneración debido a los costos de transporte que genera el desplazamiento hacia la filial.

2.5. Acciones de capacitación.-

El Proyecto no realizó acciones de capacitación para los cargos directivos del equipo, por no considerarse necesario. Para algunos docentes de los cursos del PAA se brindó una capacitación en temas de didáctica y pedagogía. La capacitación que ofreció el Proyecto "Hatun Ñan" estuvo destinada casi exclusivamente al equipo de tutores. Se organizó una serie de actividades de formación en la temática de la tutoría como dispositivo pedagógico⁴⁵.

Los tutores entrevistados por lo general evaluaron satisfactoriamente las actividades de capacitación recibidas. En sus comentarios han destacado que, a pesar de ser especialistas en su área de trabajo, no tenían formación específica para realizar tareas tutoriales:

— *Nosotros somos especialistas en nuestro tema, en nuestra área pero desconocemos esta parte de la tutoría, sin embargo; estos cursos que hemos llevado nos han servido para que reorientemos nuestra forma de trabajo para valorar, escuchar a los jóvenes (...). La capacitación de tutoría nos ha servido mucho.*

(Entrevista a Tutor del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

Por otra parte, los tutores han destacado particularmente el Seminario Taller de Capacitación en Tutorías a cargo de un equipo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

— *Me parece que con mucho acierto la mesa directiva del programa contrató a muchos docentes de la [Universidad] Católica para que desarrollaran cursos de capacitación de labor tutorial. Ha sido fundamental ese trabajo académico de aprendizaje porque, además de escuchar la exposición de los docentes, nos entregaron materiales donde recién hemos comprendido la verdadera función de ejercer la tutoría a los estudiantes; antes simplemente nos comportábamos como docentes.*

(Entrevista a Tutor del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

A todo lo anterior debe añadirse el curso de "Ciudadanía y Liderazgo Intercultural", promovido por la Fundación Ford⁴⁶, destinado en forma conjunta a los tutores del equipo y a los estudiantes que participan del proyecto. A diferencia de las actividades antes mencionadas, dedicadas a la técnica tutorial, ésta se centró en las temáticas de la ciudadanía y el liderazgo en contextos de interculturalidad, abordando la cuestión de la identidad cultural y de las diferencias étnicas en América Latina. El desarrollo de este curso fue valorado en forma positiva por los tutores que participaron. Al respecto, recogimos opiniones de los participantes sobre el desarrollo del curso y su utilidad; reproducimos la de un tutor:

— *Nos permitió revisar literatura, de identidad cultural. Soy economista y desconocía totalmente ese tema pero cuando nos facilitaron diversas lecturas sobre el tema de identidad cultural nos abrieron mucho más la visión, y lo más interesante es que estos temas fueron discutidos con los estudiantes del "Hatun Ñan" (...). Me sorprendió sobre su propia forma de abordar el problema de la identidad cultural.*

(Entrevista a Tutor del Proyecto "Hatun Ñan". 2006)

En el testimonio del tutor se destaca la importancia de realizar una actividad en junto con los estudiantes del proyecto en la que se conformó un espacio de comunia e intercambio de distintas perspectivas, aspecto también señalado por los estudia Otros tutores consultados destacaron la metodología del curso y afirmaron que les mitió acceder al conocimiento de otras realidades:

— *Ha sido excelente, ha sido quizás uno de los mejores porque hemos tenido una relación directa y se han analizado casos, hemos leído y ha sido muy importante, diferentes realidades, es lo que hemos tenido y me parece que ha sido el mejor curso.*

(Entrevista a Tutor del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

En síntesis, la experiencia de las capacitaciones tutoriales y el curso de "Ciudadanía y Liderazgo Intercultural" en particular han sido satisfactorios para los participantes y sus efectos en la práctica profesional de los docentes-tutores fueron evaluados positivamente.

3. Programa de Apoyo Académico.-

3.1. Objetivos y componentes.-

El Programa de Apoyo Académico (PAA) consiste en una serie de actividades pedagógicas y servicios educativos destinados a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes indígenas de la UNSAAC. El objetivo de fortalecer el desempeño

académico se basa en el diagnóstico previamente realizado, según el cual la población indígena tiene un rendimiento menor al del promedio de los estudiantes de la universidad. El promedio general de notas de la universidad es de 12,25/20 mientras que el promedio de la población quechua es de 11,72/20 y el de los estudiantes de origen amazónico es 10,20/20 puntos ("Hatun Nan", 2006a). Según este diagnóstico, el bajo rendimiento de los estudiantes de procedencia indígena tiene varios motivos, entre los principales es la deficiente formación en la educación básica y media que reciben los estudiantes indígenas, especialmente en zonas rurales. A ello se suman las barreras culturales – la diferencia idiomática, los prejuicios y la discriminación-, las condiciones de pobreza y la ausencia de apoyo familiar debido a la distancia de sus lugares de origen con respecto a la universidad.

El PAA posee 4 componentes:

- 1) Cursos de reforzamiento y curso-taller de nivelación.
- 2) Tutorías individuales y grupales.
- 3) Actividades socioculturales.
- 4) Centro de cómputos.

En términos generales, el primer componente del PAA, consistente en cursos y talleres, se dirige a paliar las falencias de formación; las tutorías, en tanto segundo componente del programa, mitigan la ausencia del grupo familiar y buscan guiar a los estudiantes; las actividades socioculturales apuntan a fortalecer su autoestima y a reducir las barreras culturales y el centro de cómputos tiene como objetivo acortar la brecha económica y la falta de recursos de la población indígena. La idea de establecer una sala con computadoras para los estudiantes en la sede Cusco no estuvo contemplada en el diseño original del proyecto sino que surgió en el año 2005, cuando el equipo de "Hatun Nan" visitó la institución piloto del programa PHE (la Universidad de la Frontera) que propuso la construcción de un espacio físico con estas características, y el equipo decidió entonces emprender una obra similar.

Por otro lado, cabe mencionar que la propuesta original del proyecto contempló el desarrollo de otro componente, los monitores estudiantiles, que debía complementar la función tutorial aprovechando la mayor cercanía generacional. El sistema de monitores consistiría en un grupo de estudiantes avanzados que serían capacitados en la tarea tutorial y luego brindarían apoyo personal a otros estudiantes iniciales. Sin embargo, este componente no pudo ser implementado por la resistencia ejercida por algunos sectores de la universidad. Según los testimonios de distintos integrantes del equipo ejecutor, la comunidad universitaria no estaba acostumbrada a recibir subsidios provenientes de Entidades extranjeras, lo cual en un principio fue mal visto y rechazado por determinados sectores. Al mismo tiempo, también se generó competencia entre distintos grupos por hacerse cargo del proyecto; quienes quedaron afuera asumieron actitudes de recelo, levantando sospechas sobre el proyecto cuando comenzó a instrumentarse. Como estos conflictos fueron particularmente álgidos con respecto a la contratación de profesores en el rol de tutores, y puesto que estaba previsto que el sistema de monitores estudiantiles también pagaría a los que se desempeñaran allí, el equipo ejecutor del Proyecto "Hatun Nan" decidió suspender la implementación de este componente, aunque se decidió seguir adelante con las tutorías de profesores.

Con el paso del tiempo y la consolidación del proyecto en la universidad, las sospechas fueron disminuyendo y se produjo un proceso de legitimación de esta iniciativa.

Incluso, luego de los encuentros de intercambio de experiencias que se realizaron entre las distintas universidades integrantes del programa PHE, los estudiantes participantes de "Hatun Nan" tomaron conocimiento de la existencia del sistema de

monitores estudiantiles y comenzaron a solicitar su implementación. Según los testimonios recabados algunos consideraron que con un monitor estudiante podía existir mayor cercanía y familiaridad, lo que podría favorecer la comunicación. Así se observa en el relato de uno de los integrantes de la Junta Directiva de alumnos del Proyecto "Hatun Nan":

— *Como tienen tutores que son alumnos, con los alumnos es más práctico, más dinámico que con el docente; porque siempre entre docente y alumno hay una distancia, hay un problema.. Cada taller que ellos dan, los alumnos sugieren qué quieren. Eso me pareció interesante; bueno eso es lo mismo que queremos enfocar en "Hatun Nan".*

(Entrevista a integrante de la Junta Directiva de alumnos del Proyecto "Hatun Nan", 20061)

3.2. Población Objetivo.-

La identificación de la población objetivo al principio resultó un aspecto problemático debido a que la UNSAAC "no solicitaba información a los estudiantes sobre idioma materno, identificación étnica, lugar de residencia, ocupación de los padres" (Proyecto "Hatun Nan", 2004b:9). Con la autorización de la Oficina de Planificación Universitaria, el proyecto aplicó una ficha de identificación étnica⁴⁷ y una encuesta socioeducativa a los estudiantes de la UNSAAC. De este modo, se identificó a un universo de 1.776 alumnos de origen indígena (andino 1.729) y amazónico (47), cursando estudios en la sede Cusco y las cinco filiales, lo que representa el 11,7% del total de estudiantes matriculados en la UNSAAC en el año académico 2003. Sin embargo, se estima que el total de estudiantes indígenas en esta universidad sería de 4.500 estudiantes, que representan entre el 30 y el 35% de la población estudiantil total de la universidad (15.000 alumnos).

La población objetivo del programa consiste en los estudiantes de origen quechua, aymará⁴⁸ y amazónico matriculados en carreras de pregrado (profesionales) de la UNSAAC. El proyecto propuso como meta de cobertura la inscripción de 1.700 estudiantes de origen indígena al PAA (Proyecto "Hatun Nan", 2004b) y, de este modo, su participación en las distintas actividades que ofrece el programa. Cabe especificar que el proyecto se limita a las sedes de Cusco, Quillabamba y Espinar de dicha universidad.

Caracterización general de la población objetivo.-

Según el estudio diagnóstico realizado por el proyecto, de los 1.776 alumnos indígenas identificados de la UNSAAC, el 35,6% nació en una comunidad campesina y el 64,4% fuera de ella. Un 25,1% de las familias de estos estudiantes residen en comunidades rurales. El 58,8% son varones y el 41,2%, mujeres. El 42,8% realiza trabajos temporales para financiar sus estudios, mientras que el resto cuenta con aportes familiares (47,2%).

Con respecto a la educación de sus padres, se observó que de los estudiantes nacidos en comunidades campesinas, el 7% tiene padres analfabetos y el 21% con primaria incompleta, por lo tanto, no reciben ningún apoyo académico por parte de sus progenitores. El 87,5% de los estudiantes con ascendencia indígena ha estudiado en colegios estatales carencias notorias para su aprendizaje que afectan su rendimiento universitario (Proyecto "Hatun Nan", 2004b). Finalmente, con respecto al rendimiento académico de los estudiantes indígenas, se observó que la tasa de éxito de los estudiantes quechuas es del 30%, lo que significa que sólo este porcentaje de estudiantes está invicto en los diferentes semestres académicos cursados. La tasa total de éxito de los estudiantes amazónicos es del 0%, lo cual muestra que todos tienen una

o más asignaturas desaprobadas en todos los semestres (Proyecto "Hatun Ñan", 2004b).

Los estudiantes de las filiales, si bien presentan diferencias socioeconómicas con respecto a los estudiantes de la sede central de Cusco, han mostrado que no difieren significativamente en su rendimiento académico. No obstante, queda por ver si los resultados de puntuación en exámenes de las filiales son comparables a los obtenidos en la sede central. De acuerdo con los puntajes trabajados por el Proyecto "Hatun Ñan", los estudiantes de las filiales no difieren significativamente de los estudiantes andinos que estudian en la sede central de Cusco (León y Holguín, 2004). A continuación presentamos una breve caracterización de la población beneficiaria en las sedes de Quillabamba y Espinar, basada en el estudio diagnóstico realizado por un consultor externo encargado por la Fundación Ford (León y Holguín, 2004) y el estudio inicial realizado por el Proyecto "Hatun Ñan" (2003).

De acuerdo con las estadísticas presentadas en el primer informe del Proyecto "Hatun Ñan" (2003), el 80,6% de los estudiantes de la filial de Quillabamba, de una muestra de 31 estudiantes, proviene de alguna comunidad campesina (en su mayoría de origen andino) y un 19,4% proviene de sectores urbanos de la zona. De la población estudiada, el 58,1% es de sexo masculino y el 41,9% femenino. En cuanto a las características académicas, se debe señalar que los estudiantes de la filial de Quillabamba ingresan a la carrera de Agronomía Tropical mediante el examen de admisión de la filial y el promedio el puntaje en este examen es de 10,59/20 puntos. Adicionalmente, de acuerdo con la formación suministrada por el informe del Proyecto "Hatun Ñan", en Quillabamba los estudiantes presentan el examen de admisión en promedio 1,84 veces, llevan en promedio 5,48 cursos semestrales y estudian diariamente en promedio 2,55 horas fuera de clase. Por otro lado, el 85% de los estudiantes que asiste a la filial de Espinar proviene de la zona rural de la provincia. El 15% restante proviene de la zona urbana y de otros lugares del Departamento de Cusco y alrededores, especialmente de Arequipa y Puno. En cuanto a las características académicas, los estudiantes que ingresan a la filial de Espinar cuentan con un promedio más alto de notas de secundaria si se compara con los estudiantes que ingresan a las demás filiales. Para el caso de Espinar, los estudiantes tienen un promedio de notas en la secundaria de 14,21/20 puntos. Los estudiantes de la filial de Espinar ingresan a la carrera profesional de educación por medio de examen de admisión que se aplica en la ciudad de Espinar. La media en el puntaje obtenido por los estudiantes en este examen es de 10,68/20. Adicionalmente, los estudiantes postulan 1,73 veces para Ingresar a la universidad, llevan en promedio 5,85 cursos por semestre y estudian en promedio 2,63 horas fuera de las clases (Proyecto "Hatun Ñan", 2003).

3.3. Criterios de selección de los beneficiarios.-

En los documentos generados por el proyecto (Villasante Llerena, 2006b y 2006c) y en las entrevistas a los directores ejecutivo y académico se ha indicado que los requisitos de admisión de los destinatarios son:

1. Lugar de nacimiento (comunidad campesina o nativa).
2. Lengua materna (quechua, aymará o un dialecto amazónico).
3. Apellido (quechua, aymará o amazónico).
4. Colegio secundario de procedencia (localizado en área rural).
5. Ocupación del padre (producción agropecuaria en una comunidad campesina capital de distrito).

Empero, debe señalarse que no es necesario que los estudiantes cumplan con todos los requisitos para ser admitidos en el proyecto. Según relataba el Director Ejecutivo, el criterio de selección consiste en una evaluación caso por caso de la combinación de los cinco requisitos que da lugar a la decisión de incorporación.

— *¿Se tienen que dar todos para ser seleccionado?*

— *Los criterios se cruzan, porque no necesariamente todos: habla quechua y su papá es campesino, perfecto, incorporado; nació en un villón y habla quechua, incorporado; tiene apellido indígena y nació en un hospital del Cusco porque la trajeron de emergencia, hay que tener en cuenta ese criterio, porque no son excluyentes sino mas bien convergen.*

(Entrevista a Director Ejecutivo del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

Al principio no estaba prevista la participación de estudiantes de origen aymará debido a que es un grupo pequeño y minoritario dentro de la universidad, sin embargo, luego se decidió su incorporación al proyecto. Al respecto, el Director Académico señalaba:

— *¿Cuáles han sido los criterios de inclusión de los estudiantes aymará dentro del programa?*

— *Bueno, no hay ningún criterio en realidad, criterios de inclusión no los hay, es voluntariamente. Nosotros hemos motivado para que puedan participar (...) al Hatun Ñan es que se aplica a cualquiera, aymará, amazónico o quechua. A los aymará no los hemos contactado como un grupo porque es un poco difícil, básicamente no se identifican ellos. La referencia ha sido primero que sean de Puno, entonces a partir de eso de qué provincias uno va identificando quienes son los aymará, entonces voluntariamente han venido ellos, lo que pasa es que acá en la UNSAAC de alguna manera hay redes provinciales, por provincias que se identifican; entonces hemos contactado esas redes y así han venido.*

(Entrevista a Director Académico del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

En resumen, se ha aplicado un criterio flexible de selección de los beneficiarios, lo cual, por un lado, implica cierto grado de discrecionalidad y puede generar falta de transparencia pero, por otro lado, es una estrategia adecuada para lidiar con la complejidad que presenta la identificación étnica en Perú (León y Holguín, 2004).

3.4. Proceso de inscripción.-

En el momento de la inscripción se aplica una ficha para registrar los datos de los estudiantes acompañada de una fotocopia de la partida de nacimiento o del documento de identificación. A los alumnos admitidos en el proyecto se les realizan cuatro pruebas (razonamiento matemático, razonamiento verbal, autoestima y manejo de técnicas de aprendizaje) para determinar un conjunto de indicadores educativos.

Con el objetivo de difundir la existencia del proyecto y promover la inscripción voluntaria de los alumnos, se han enviado avisos de invitación a las oficinas pertinentes en las carreras profesionales de la universidad. Asimismo, se han publicado listas con los nombres de los estudiantes de origen indígena identificados a partir del relevamiento realizado en la primera etapa del proyecto. También se han mantenido reuniones de INFORMACIÓN con líderes de los Centros Federados, con los círculos de estudios universitarios de las distintas facultades de la universidad y con asociaciones representativas de los estudiantes provincianos (Proyecto "Hatun Ñan", 2005a).

3.5. Cobertura global del Proyecto "Hatun Ñan".-

La incorporación de estudiantes al proyecto ha sido al comienzo de gran envergadura (945 estudiantes) y ha mostrado un crecimiento en los restantes semestres

de ejecución, alcanzado a 1.223 estudiantes en el último de ellos (abril 2006), como se observa en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 8 Evolución de los inscritos en el Proyecto "Hatun Ñan", 2004-2006

	Diciembre 2004	Agosto 2005	Abril 2006
Estudiantes inscritos	945	1081	1223

Fuente: Informes del Proyecto "Hatun Ñan" (2005a, 2005b y 2006b)

La mayor proporción de estudiantes inscritos pertenece a la sede central de Cusco. En el período comprendido entre diciembre de 2004 y abril de 2006, la sede Espinar ha mantenido una participación de estudiantes estable en el proyecto, mientras que la sede Quillabamba recién fue incorporada en el año 2005 y para abril del año 2006 había aumentado notablemente la cantidad de inscritos.

4. Cursos y talleres.-

4.1. Objetivos específicos.-

Los objetivos específicos de los cursos y talleres desarrollados en el marco del PAA son los siguientes: *Apoyar y mejorar la calidad del aprendizaje;

* Elevar la tasa de conclusión de estudios de grado;

* Elevar la tasa de ingreso a estudios de posgrado.

4.2. Mecanismos de definición de la oferta académica

El procedimiento de definición de la oferta académica de cursos en principio debía realizarse, de acuerdo al diseño del proyecto, a través del análisis del rendimiento de los estudiantes indígenas en las distintas asignaturas. La idea era generar una serie de datos sobre el desempeño de estos estudiantes para poder identificar en qué áreas poseen dificultades. Según el relato de un miembro del equipo ejecutor, esto no se cumplió por desacuerdos internos y problemas de organización en el equipo ejecutor.

La definición de la oferta académica y del contenido de los cursos estaba a cargo de la Coordinadora de Actividades Académicas. Los indicadores de desempeño académico de los estudiantes desarrollados por el Director Académico no se han aprovechado como insumo para tomar decisiones sobre los cursos. En los hechos, para determinar la oferta académica la coordinadora tuvo en cuenta, en algunos casos, las propuestas de los tutores, quienes a su vez evaluaban las necesidades de los estudiantes en el curso de sus reuniones tutoriales. Así lo reconocía la Coordinadora de Actividades Académicas cuando relataba el procedimiento utilizado:

— Veo los resultados semestrales, me reúno con los tutores, les pedimos informes sobre la dificultad [de los alumnos] que ellos han encontrado. Aparte, nosotros hacemos también un sondeo en el centro de cómputos de rendimiento académico. O sea, los tutores proponen cursos recibiendo la sugerencia de los estudiantes y después, yo empiezo a buscar a los mejores profesores que puedan dictar esas asignaturas.

(Entrevista a Coordinadora de Actividades Académicas del Proyecto "Hatun Ñan, 2006).

De acuerdo con las opiniones expresadas por los estudiantes en la encuesta realizada para esta evaluación externa, su participación en la definición de la oferta no es determinante:

— *Cuando se toman decisiones sobre cuestiones como qué cursos deben dictarse no se nos consulta a nosotros; Sería más importante si se coordinara con los alumnos, para así poder organizar de mejor manera; Debe consultarse más con los alumnos para saber qué precisan.*

(Encuesta a estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan")

En la discusión del grupo focal realizado con los estudiantes, las opiniones estuvieron divididas: algunos señalaron que tuvieron la oportunidad de manifestar sus intereses, mientras que otros dijeron que ello no ocurrió. Finalmente, los estudiantes opinaron que en la primera etapa de implementación del proyecto no se les preguntó acerca de sus necesidades y preferencias, pero que el equipo del proyecto luego empezó consultas -a través de los tutores- para la programación de los cursos subsiguientes:

— *Yo diría que al principio ellos establecían los temas y tú tenías que ver si asistes o no, luego en el transcurso, cuando hubo un consenso de estudiantes, cuando empezaron a saber qué querían, pienso que lo han hecho previa evaluación o un diálogo de tutores y nos han hecho llegar los cursos que se iban a dictar.*

(Focus Group con los estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

— *Efectivamente, al principio ya había cursos, entonces uno tenía que ver en función de su especialidad cuál le interesaba. Ahora, al menos en mi caso, nuestro tutor nos ha preguntado qué cursos nos interesan y le hemos dado esa pista y él ha mandado acá.*

(Focus Group con los estudiantes del Proyecto "Hatun Ñan", 2006)

En las sedes de la UNSAAC el proceso de definición de la oferta tuvo algunas particularidades, lo cual puede explicarse debido a que el desarrollo del proyecto en Espinar y en Quillabamba ha sido más limitado en cuanto a las iniciativas que se llevan a cabo, así como por las dimensiones de la población estudiantil inscrita. Además, cabe considerar que la definición de la oferta académica estuvo también condicionada por la disponibilidad de docentes que puedan viajar a dictar los cursos, dadas las grandes distancias y dificultades de acceso geográfico a ambas sedes (especialmente a Quillabamba). Las líneas generales de la oferta académica del PAA fueron definidas previamente por el equipo ejecutor y luego se han realizado consultas a los estudiantes de la filial acerca de sus necesidades. El coordinador de la sede de Espinar señalaba que en su sede se realizó una encuesta a los estudiantes para consultarles sobre los cursos que les interesarían o necesitarían tomar:

- *Lo que nosotros tenemos que hacer es consultar a los estudiantes, analizamos, vemos qué es lo que los muchachos necesitan realmente. Una vez que ellos han analizado sus problemas vemos qué es lo que necesitan, qué es lo que quieren, sacamos una encuesta en la que pedimos que nos digan qué cursos son los que necesitan ahora, ellos nos dicen qué cursos, y vemos qué es lo que dificulta la mayoría y ese curso es el que pedimos a coordinación.*

(Entrevista a Coordinador de la Sede Espinar de la UNSAAC, 2006)

En la experiencia de la sede de Quillabamba, la definición de la oferta también ha sido un proceso más participativo de los estudiantes, pero siempre contando con la predefinición de las líneas del PAA por parte de la sede central:

- *Yo he convocado a una reunión a estudiantes del programa el semestre anterior y ellos han señalado claramente cuáles son sus prioridades, claro que la sede central me dijo que los cursos pueden ser de ciertas áreas; entonces yo les he planteado esto a los estudiantes y ellos han seleccionado tres temas prioritarios.*

(Entrevista a Coordinador de la Sede Espinar de la UNSAAC, 2006)

En síntesis, la definición de la oferta académica ha sido más abierta y participativa en las sedes de la UNSAAC que en Cusco, lo cual se explica posiblemente por sus menores dimensiones, que permiten realizar consultas con los estudiantes. No obstante, esta apertura a la opinión estudiantil estuvo limitada, por un lado, por la disponibilidad de recursos materiales y humanos y, por el otro, por la definición centralizada de las propuestas académicas por parte del equipo ejecutor de la sede central de Cusco.

.....

CAPÍTULO IV

Conclusiones y Recomendaciones

1. Estructura organizacional y recursos humanos.-

Uno de los principales desafíos que enfrenta el Proyecto "Hatun Ñan" es la mejora de su gestión administrativa y de sus recursos humanos. En tal sentido, cabe señalar que se observa cierta falta de claridad en la definición de funciones y tareas correspondientes a cada uno de los miembros del equipo ejecutor. Existe superposición en algunos aspectos y vacíos organizacionales en otros. Algunas funciones están a cargo de distintas personas que se superponen en su cumplimiento, mientras que otras funciones vitales para el proyecto no han sido realizadas por ninguno de los miembros del equipo. Ejemplo de lo primero es el seguimiento académico de los estudiantes. El Manual de Funciones establece que esta actividad sería realizada por el Responsable de Informática, el Coordinador de Actividades Académicas y el Coordinador de Actividades Estudiantiles. Es decir que a nivel organizacional hay una situación de superposición de funciones; empero, ninguno de ellos ha llevado adelante el seguimiento académico de los estudiantes en forma sistemática. Ejemplo de vacío organizacional es la responsabilidad frente a la tarea de difusión, la cual por problemas con las diferentes personas que fueron ocupando este cargo quedó en los hechos vacante por largo tiempo hasta que se designó a una nueva persona en el último semestre de 2006. En el diseño del organigrama existen también ciertas ambigüedades en la delimitación de responsabilidades, por ejemplo entre el Responsable de Informática y el Responsable de Comunicaciones. Aparece cierta difuminación de las diferencias entre las funciones netamente técnicas y las funciones directivas.

Por otra parte, el proceso de selección de docentes y tutores ha sido poco sistemático, registrándose varias excepciones a los criterios definidos originalmente por el propio proyecto. Una gran cantidad de tutores son idóneos; cabe en tal sentido destacar cuan beneficiosa ha sido la adecuada designación de estos docentes para ejercer la tutoría, que han sido altamente valorados por los estudiantes y que contribuyeron, además, a elevar la participación de estos jóvenes en los cursos ofrecidos por el PAA. Sin embargo, la designación de tutores entre miembros de la comunidad universitaria que ocupan cargos políticos, tales como decanatos, ha traído dificultades para llevar adelante la actividad comprometida por falta de tiempo para cumplir con ambas actividades y por el distanciamiento que impone esta figura académica en la relación con los estudiantes indígenas.

En este sentido, las excepciones al perfil deseado para los tutores, toleradas en función de una apuesta estratégica por la institucionalización del proyecto, resultaron perjudiciales para el proceso de acompañamiento académico de los estudiantes tutorados.

En un contexto universitario marcado por un bajo nivel de recursos financieros, homogeneidad de la escala salarial y alta politización, se torna de alta relevancia realizar convocatorias abiertas para la selección de los recursos humanos. De este modo se evitan los rumores y rechazos que despierta el proyecto entre aquellos que no se han visto beneficiados con los recursos adicionales que provee el proyecto.

Por otro lado, las actividades de capacitación para los tutores han sido muy fructíferas según la evaluación de quienes participaron de ellas.

Recomendaciones.-

- Establecer un claro organigrama con la estructura organizacional y la jerarquía de funciones entre los miembros del equipo. Es preciso definir las funciones de cada cargo con una mirada de conjunto que atienda y evite las superposiciones y los vacíos de responsabilidades. Además, sería útil distinguir claramente los cargos y las funciones técnico-administrativas de las directivas en la estructura organizacional del proyecto, ya que esta diferenciación permitirá elegir con mayor adecuación los perfiles de recursos humanos para cada caso.
- Realizar convocatorias abiertas y competitivas para la selección de los docentes y tutores, respetando estrictamente los requisitos acordados.
- Afinar los criterios y mecanismos de selección de los tutores, privilegiando aquellos perfiles sólidos en el plano académico, con tiempo disponible, vocación por la enseñanza intercultural y sensibilidad hacia la realidad indígena (resultando muy importante el dominio del idioma quechua, amazónico o aymará). Simultáneamente, se debe evitar la designación de aquellos profesores que se desempeñen dentro del gobierno de la universidad.
- Aprovechar los recursos humanos capacitados ubicados en la zona de las filiales de la UNSAAC para contratarlos como docentes de los cursos del PAA. De este modo, se evitan complicaciones y retrasos en la implementación de la oferta relacionados con el traslado de los profesionales y la gestión de viáticos y se favorece el trabajo cotidiano y sistemático de los profesionales con los estudiantes que asisten a la filial. En particular, la sede de Quillabamba cuenta con una amplia planta docente que reside en la zona, en su mayoría con nombramiento regular, que debería ser considerada para el dictado de cursos y talleres del PAA.

2. Programa de Apoyo Académico.-

El diseño del Programa de Apoyo Académico (PAA), basado en un diagnóstico cuidadoso de los problemas de la población objetivo, ha sido adecuado en relación con los objetivos planteados. Los distintos componentes del PAA se corresponden con las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de origen indígena para atravesar con éxito la educación universitaria.

Los criterios de la selección de beneficiarios fueron definidos cuidadosamente, atendiendo a la complejidad de la situación étnica en el Perú, caracterizada por un permanente subregistro de las diferencias étnicas y la

existencia de resabios de experiencias históricas de discriminación. Esta indefinición de la cuestión indígena requiere de cierta flexibilidad y una complejización de la mirada para captar las diversas situaciones que la población indígena habita en Perú. Es así que la definición de criterios múltiples y la adopción de un sistema de evaluación caso por caso para la selección de los beneficiarios resulta, en principio, una estrategia adecuada para el programa de acción afirmativa. Sin embargo, esta misma flexibilidad puede volverse un factor de discrecionalidad y falta de transparencia.

La cobertura alcanzada por el PAA se acerca bastante a las metas cuantitativas en su propuesta inicial. No obstante, deben hacerse dos señalamientos que matizan este dato. Por un lado, un grupo pequeño de los estudiantes que figuran como inscriptos no participa en ninguna actividad que ofrece el programa y otro grupo hace un uso esporádico de los servicios y actividades. Por otro lado, dado que la oferta del proyecto se concentra en la sede central de Cusco, se ha logrado parcialmente el objetivo de atender a los estudiantes indígenas que asisten a las dos filiales de la UNSAAC.

La evaluación global del proyecto de parte de los estudiantes usuarios es positiva. En algún sentido, a través del Programa de Apoyo Académico se ha realizado un trabajo sobre la *subjetividad* de los estudiantes de ascendencia indígena. La fundamentación relacionada con el interés personal para decidir qué actividades realizar, la percepción como futuros profesionales y estudiantes de posgrado, la reivindicación de su cultura y lengua, entre otros, son elementos que pueden pensarse como facetas de una personalidad potenciada con el aporte del proyecto. Dentro de un contexto general de valoración positiva, el último señalamiento sirve también para comprender la presencia de observaciones críticas entre los estudiantes, sobre todo alrededor de sus aspectos organizativos (difusión de las actividades, participación de las sedes, superposición horaria) y del componente tutorial (opiniones fuertemente polarizadas sobre la labor de los tutores). La forma contundente con que muchas veces se han expresado estos comentarios puede derivarse de ese refuerzo de la autoestima alcanzada.

De este modo, aun con las limitaciones señaladas a lo largo de este libro, pareciera que el proyecto ha cumplido con un aspecto importante de sus objetivos: el dirigido a revalorizar la cultura y la personalidad de los estudiantes de ascendencia indígena.

Recomendaciones.-

- Lograr mayor transparencia en la selección de beneficiarios apuntando, a formular reglas objetivas que permitan a la vez mantener la flexibilidad lograda y mejorar la información que recibe la población beneficiaria.
- Avanzar en una identificación más precisa de la población efectivamente activa en el proyecto, para así también explorar las causas por las cuales un grupo importante de beneficiarios se mantiene al margen de las actividades del programa.
- Extender de manera efectiva y completa la oferta del programa a las filiales seleccionadas (Espinar y Quillabamba) ya que éstas concentran una proporción muy importante de la población objetivo con múltiples dificultades en el estudio.

3. Cursos y talleres.-

Los cursos de nivelación y refuerzo han resultado una iniciativa bien orientada a la resolución de las necesidades académicas de los estudiantes, constituyendo un aporte vital para el avance en la carrera.

Las principales dificultades detectadas en el desarrollo de los cursos de apoyo académico han sido : la brevedad y, por consiguiente, la falta de profundización de los temas abordados en algunos cursos, la organización de los horarios, cierta desconexión entre los estudios diagnósticos realizados y la definición de la oferta académica, y la insuficiente atención a la diversidad disciplinaria de los estudiantes. La mayoría de estas dificultades han sido reconocidas por el propio proyecto ejecutor y se están tomando medidas tendientes a su resolución.

Recomendaciones.-

- Reforzar la oferta académica del programa mediante el aumento del tipo y cantidad de cursos y talleres de nivelación y refuerzo, la atención a la diversidad disciplinaria del conjunto de los estudiantes y la incorporación de estudios de rendimiento de los estudiantes de origen indígena en las distintas carreras y asignaturas.
- Fortalecer las instancias de participación estudiantil con el fin de coordinar horarios apropiados para los distintos perfiles de estudiantes y de considerar su opinión en la definición de las áreas temáticas a cubrir en la oferta académica.

4. Tutorías.-

El sistema de tutorías ha demostrado ser la espina dorsal del Proyecto "Hatun Ñan" y su principal fortaleza. Mediante la labor de apoyo académico y acompañamiento personal a los estudiantes, ha logrado abordar algunos de los problemas más serios y menos atendidos por las medidas académicas tradicionales. La tutoría opera como una correa de transmisión entre el programa de apoyo académico y los estudiantes; el tutor es quien informa a los alumnos que tiene bajo su tutela sobre la oferta de cursos y les recomienda a cuáles inscribirse. Se constató que existe una relación directa entre la calidad de las tutorías recibidas y el aprovechamiento de los cursos ofrecidos por el programa. De este modo, la tutoría resulta uno de los principales instrumentos para la instauración de la política de acción afirmativa en el entorno universitario.

Por otra parte, no se pudo poner en marcha una de las actividades originariamente previstas, la incorporación de estudiantes avanzados en calidad de monitores, por limitaciones que impuso el contexto político-institucional de la UNSAAC.

Recomendaciones.-

- Asegurar la estabilidad del equipo de tutores y evitar la alta rotación, puesto que el cambio de tutor asignado al estudiante puede disminuir la eficacia del proceso de acompañamiento de los estudiantes.
- Desarrollar un sistema de monitoreo de la actividad tutorial.
- Evaluar la incorporación de los estudiantes avanzados en calidad de monitores dada la contribución que éstos pueden llegar a realizar en el acompañamiento de los estudiantes recién ingresados a la universidad.

5. Actividades socioculturales

Las actividades socioculturales son uno de los puntos fuertes del PAA. Las actividades realizadas contaron con expositores de probada idoneidad; han despertado el interés de los estudiantes, han fomentado la generación de lazos de sociabilidad, han promovido discusiones sobre temas ausentes en la agenda universitaria y han potenciado la presencia de la cultura andina en la institución. Los jóvenes las evaluaron muy positivamente y opinaron que sería bueno extenderlas.

Sin embargo, es importante señalar un aspecto que podría trabajarse para la mejora de este componente. Las iniciativas desarrolladas en el marco de este componente se han dirigido al grupo de estudiantes que participa del proyecto. Las actividades cerradas a este grupo pueden servir para mejorar su autoestima, que es uno de los objetivos de este componente, pero no a generar un acercamiento con el resto de los estudiantes, los profesores y autoridades de la UNSAAC. Si otro objetivo de las actividades socioculturales -tal como se ha planteado- es el de fomentar los valores y la identidad cultural indígena y fortalecer su visibilidad en la universidad, no deberían limitarse a la propia población indígena. Ello conlleva el riesgo de aumentar el aislamiento de los estudiantes de origen indígena y de potenciar las situaciones de discriminación y conflicto. En este sentido, el seminario sobre identidad cultural dictado por alumnos del proyecto abierto a la participación general de la comunidad universitaria puede considerarse un ejemplo del tipo de actividad que fomentaría la interculturalidad.

Recomendaciones.-

- Avanzar en la realización de actividades socioculturales que integren a participantes a indígenas y no indígenas.
- Abrir más espacios para las propuestas de los estudiantes y para su activa participación en las actividades socioculturales desde el momento mismo del diseño.

6. Centro de cómputos.-

Los estudiantes destinatarios del proyecto, en su inmensa mayoría no poseen computadoras propias en sus hogares y tienen dificultades económicas para costear cotidianamente el uso de este recurso en los locales de Internet. El acceso a computadoras y a la conexión a Internet brindados por el centro de cómputos les permite, en primer lugar familiarizarse con el uso de estas tecnologías; en segundo lugar, les facilita y abarata la realización de sus trabajos académicos y, finalmente, permite el acceso a un uso recreativo.

Es así que, a pesar de no tener gran importancia en la planificación inicial, en la práctica el centro de cómputos se ha convertido en uno de los mayores atractivos del proyecto, puesto que resuelve una importante carencia material de la población beneficiaria, a la par que se ha constituido en un espacio de encuentro y de interacción social. La gran concurrencia de los estudiantes al centro de cómputos permite además que este espacio funcione como canal de información, pues cuando los estudiantes acuden allí se enteran de las novedades del Proyecto "Hatun Ñan".

Hasta el momento no se han creado centros de cómputos en las filiales, en parte debido a los problemas de infraestructura y a la lejanía geográfica de las mismas. No resulta claro si se trata de una imposibilidad objetiva o ha faltado decisión política para llevar esta iniciativa a las filiales; pero sí se considera que los estudiantes de las filiales se beneficiarían enormemente de ello.

Recomendaciones.-

- Mantener y ampliar los recursos y servicios del centro de cómputos en la sede de Cusco para dar una mayor respuesta a la concurrencia estudiantil. Consultar a los estudiantes sobre los programas de computación que necesitan para sus trabajos académicos e incorporarlos en los equipos disponibles.
- Extender el servicio del centro de cómputos a las filiales de Espinar y Quillabamba, donde las necesidades de acceso a computadoras y a Internet son de extrema importancia debido a su aislamiento geográfico por el mal estado de los caminos y la distancia de Cusco.
- Realizar la construcción del local específico (Runa Wasi) en el campus de la UNSAAC para el desarrollo de las actividades del proyecto.

7. Actividades de investigación.-

El Proyecto "Hatun Ñan" muestra la crucial importancia que tiene la coordinación de acciones y esfuerzos en el éxito de cualquier estrategia de intervención. Aun cuando se hayan establecido metas claras para el componente de investigación, la superposición de responsabilidades y la duplicación de tareas parecen haber generado un conjunto de actividades desarticuladas, que no han podido aprovecharse adecuadamente para el fortalecimiento del PAA ni para la difusión del proyecto entre las autoridades de la universidad.

Sin embargo, cabe acotar que a pesar de que los condicionamientos internos y externos dificultaron el avance en el componente de investigación, los trabajos desarrollados contribuyeron a exponer y explicar distintos aspectos que se vinculan con las problemáticas de los estudiantes de ascendencia indígena dentro de la universidad, cuestiones virtualmente inaccesibles al conocimiento científico, político y social.

Reconocimiento.-

- Articular de manera más firme los distintos componentes del Proyecto, de forma tal que no se dupliquen esfuerzos en la consecución de un mismo objetivo. En particular, las actividades del componente de investigación tienen un alto valor instrumental y, en este sentido, alcanzan su máxima funcionalidad cuando sus resultados son utilizados como insumos para la toma de decisiones.
- Desarrollar el componente de investigación por medio de concursos abiertos y competitivos dentro de la UNSAAC, siendo únicamente las tareas del equipo ejecutor la selección de los beneficiarios de los proyectos, el

seguimiento de éstos y su posterior difusión. Este es el instrumento más adecuado para alcanzar calidad en los productos de la actividad científica entre aquellos que se dedican a ella tiempo completo. Contribuye además a comprometer al conjunto de la comunidad universitaria con las políticas de acción afirmativa y le otorga visibilidad y legitimidad al proyecto. Por último, evita que esta tarea recaiga en aquellos que tienen otras obligaciones importantes en la conducción del proyecto.

- Elevar la participación de ayudantes o estudiantes de ascendencia indígena en las tareas de investigación. Incrementar esta participación puede constituir una manera de establecer un mejor vínculo con las autoridades universitarias quienes, al ver que las investigaciones y otras actividades relacionadas despiertan genuino interés dentro de la población estudiantil, podrían sentirse estimuladas para brindar un mayor acompañamiento al Proyecto "Hatun Nan".

8. Indicadores de resultados

La falta de acuerdos internos en el equipo ejecutor ha obstaculizado la definición y cálculo de un conjunto de indicadores de seguimiento del programa. Por ende, los indicadores producidos han tenido una baja repercusión en la organización y autoevaluación de las propias actividades del proyecto y como recurso comunicacional para la sensibilización de las autoridades universitarias.

En este sentido, resulta importante contar con un conjunto mínimo de indicadores acordados, no sólo para evaluarlos dentro de la población objetivo del proyecto, sino también para contrastarlos con los correspondientes a otras poblaciones. De este modo, es posible conocer tanto el grado de avance del Proyecto "Hatun Nan" como sus limitaciones reales. Contar con buenos indicadores, al mismo tiempo, tiene un valor práctico que debe ponerse de relieve dado que resultan ampliamente utilizables en estrategias comunicativas destinadas tanto a sensibilizar a las autoridades universitarias sobre la necesidad de introducir reformas en el plano institucional, como a poner esta información conocimiento de diversos públicos (los científicos, los académicos, la sociedad misma).

Por otro lado, cabe preguntarse sobre la utilidad de elaborar indicadores que muestren la proyección educativa y profesional, en particular los referidos al acceso a posgrados y al mercado laboral de los graduados del proyecto. Resulta difícil lograr que un indicador de este tipo tenga algún sentido descriptivo, puesto que para esto se necesitaría conocer el mismo dato de trayectoria posterior a la graduación por parte de todos los estudiantes de la UNSAAC o, al menos, de todos sus estudiantes de ascendencia indígena. Sin embargo, sería útil e interesante contar con algún dispositivo de seguimiento que permita conocer la trayectoria académica y profesional de los estudiantes vinculados con el proyecto.

Recomendaciones

- Reforzar la coordinación y distribución interna del trabajo para garantizar la definición y construcción de un mecanismo de seguimiento y evaluación del proyecto.
- Definir un conjunto de indicadores centrales de monitoreo y evaluación, por lo menos dos: el de rendimiento académico (promedio semestral de las calificaciones obtenidas en todos los cursos tomados) y, cuando corresponda, el de graduación (promedio de la nota de titulación o graduación). Al mismo tiempo, es preciso definir una línea basal a partir de la cual pueda ser posible observar el grado de avance del proyecto. Una vez alcanzadas estas definiciones básicas, el proyecto podrá realizar un seguimiento constante y rutinario de sus resultados en el plano académico.

- Desarrollar indicadores que capten otras dimensiones de éxito diferentes a las académicas. Con todo y aun reconociendo su importancia para los objetivos centrales del Proyecto "Hatun Nan", los indicadores académicos no son los únicos que reflejan la actividad desarrollada. El relevamiento realizado para esta evaluación externa ha permitido detectar que el proyecto parece haber generado cambios en las dimensiones subjetivas, interpersonales y culturales de los estudiantes. De esta manera, sería conveniente aplicar en forma regular (semestral o anualmente) un test breve que permita relevar datos de esta naturaleza.
- Elaborar una estrategia para observar la trayectoria de los graduados del proyecto. En lo que atañe a la trayectoria académico-profesional de los graduados de ascendencia indígena vinculados al proyecto, cabe sugerir, como alternativa a la construcción de un verdadero indicador, la organización de un encuentro anual de ex estudiantes "Hatun Nan". En tal circunstancia, se podría aplicar un breve cuestionario destinado a relevar sus trayectorias tanto en el campo académico (participación en posgrados) como en el profesional (trabajos desempeñados).

9. Difusión del proyecto y redes de cooperación e intercambio.-

El proyecto ha tenido dificultades para implementar una política de difusión estable y consistente en tiempo, en gran parte debido a la dificultad de encontrar y mantener un profesional idóneo que se ocupe de esta tarea. En cuanto a la comunicación operacional, se han encontrado algunos inconvenientes en la transmisión de la información. La comunicación de las fechas y horarios en que se realizan las reuniones, cursos y tutorías un siempre ha sido efectiva, al no realizarse con la suficiente anticipación o no alcanzar al conjunto de usuarios del proyecto. De todos modos, cabe mencionar que el proyecto es conocido en forma global por los estudiantes que participan en él, lo cual es en gran medida un efecto positivo de la estrategia de difusión.

Se han realizado una variedad de actividades de difusión externa, que paulatinamente están dando a conocer la existencia del programa de acción afirmativa en el ámbito universitario y en la sociedad local. Como aspectos positivos, cabe resaltar el uso de la radio para llegar a zonas rurales y el empleo de medios audiovisuales y radiales para población analfabeta, así como la puesta en funcionamiento del sitio web del proyecto.

Los distintos encuentros y conferencias con participación de universidades *Pathways* han fomentado el intercambio de experiencias y conocimiento, siendo fructíferos para el aprendizaje mutuo entre equipos ejecutores, aunque los contactos han sido esporádicos y no se han conformado redes de cooperación e intercambio.

Recomendaciones

- Mejorar los mecanismos de comunicación interna, evaluando la viabilidad de utilizar, por ejemplo, un boletín electrónico mensual con el propósito de informar a los alumnos, docentes y tutores sobre la oferta de actividades académicas y socioculturales, los proyectos de investigación y las novedades del proyecto.
- Aplicar una encuesta entre los estudiantes, docentes y autoridades de la UNSAAC para evaluar el grado de conocimiento sobre el proyecto que tiene la comunidad universitaria.

- Profundizar y mantener los contactos y las actividades de intercambio iniciados con las universidades peruanas y latinoamericanas, avanzando en la generación de compromisos para la constitución de redes sostenibles en el tiempo.
 - Diversificar el tipo de organización al que el proyecto apunta para formar las redes de cooperación e intercambio, teniendo en cuenta también a organizaciones indígenas y otros actores relevantes para la cuestión de la acción afirmativa, la educación superior y la diferencia étnica. En el capítulo II se señaló que la educación superior no ocupa un lugar central en la agenda del conjunto de las organizaciones indígenas y que la cuestión indígena tampoco ocupa un espacio relevante en la agenda de la educación superior. El Proyecto "Hatun Nan" podría entonces contribuir a instalar la educación superior indígena como una cuestión social a incorporar en la agenda de ambos actores. La conformación del Comité Asesor de PHE en Perú, con participación de representantes de las organizaciones indígenas puede contribuir también en tal dirección.
- Avanzar en la firma de convenios con organizaciones públicas y privadas para el otorgamiento de becas a los estudiantes del proyecto. Sin esta ayuda *económica*, la política de acción afirmativa se verá muy limitada en su efectividad.

10. Institucionalización del programa de acción afirmativa.-

Los principales progresos del proyecto en el plano institucional son la creación de Oficina de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas y la colocación del proyecto como unidad dependiente del Rectorado de la UNSAAC.

El proyecto posee una ubicación institucional, pero aún no se ha consolidado en la estructura de la UNSAAC. Ha generado intercambios con otras oficinas de la universidad pero todavía no ha sido posible establecer una aceptada articulación de actividades entre las distintas unidades. Han sido bastante limitados los avances en cuanto a la consolidación institucional como programa de acción afirmativa. Las dificultades encontradas se relacionan con el contexto político de la UNSAAC, con la insuficiente política de difusión del proyecto y con los inconvenientes en la conformación del equipo ejecutor. Asimismo, algunas autoridades desconocen la existencia del proyecto y otras tienen reservas frente a su implementación. Esto último se debe mayormente a que el proyecto es visto como una intervención a cargo de un determinado sector de la universidad, despertando recelos en otros actores políticos de la UNSAAC.

Las reformas en el plano institucional conllevan tiempo y esta es una iniciativa reciente, por lo cual es preciso continuar invirtiendo esfuerzos para generar condiciones que permitan, eventualmente, generar cambios de esta naturaleza. El desafío al cual se enfrenta "Hatun Nan" es mejorar el arraigo institucional del programa de acción afirmativa en la universidad, avanzando en la generación de condiciones que garanticen su continuidad en el tiempo así como de acciones que permitan concretar una política global de acción afirmativa.

Recomendaciones.-

- Mejorar el vínculo entre el proyecto y el resto de las instancias de gobierno y gestión de la universidad. Es preciso realizar reuniones sistemáticas con docentes investigadores y autoridades de la UNSAAC en el marco del Foro "La Educación Universitaria y los Estudiantes Indígenas" a cargo del proyecto.
- Favorecer la articulación del proyecto con otras medidas ya emprendidas, como la vía de admisión especial para estudiantes amazónicos. En particular, es central prestar particular atención a los problemas que surgen en la articulación entre la escuela media y la universidad. Como señalamos anteriormente, la superación de la situación de exclusión de los jóvenes con ascendencia indígena en la educación superior depende de la eliminación gradual de las barreras académicas, económicas y culturales que impiden que estos jóvenes puedan acceder a la universidad. Se debería trabajar en una política integral de acción afirmativa que combine las acciones emprendidas por el Programa de Apoyo Académico del Proyecto "Hatun Nan", destinadas a los estudiantes con ascendencia indígena que ya han ingresado en la universidad, con otras medidas de ayuda económica a los estudiantes, orientación vocacional y apoyo para rendir las pruebas de admisión. Las vías especiales de admisión no articuladas en una política integral como la que aquí se propone pueden devenir exclusivamente un mecanismo formal y no efectivo para revertir la situación de exclusión de estos jóvenes con ascendencia indígena.