

LA DISCRIMINACIÓN EN EL PERÚ

BALANCE Y DESAFÍOS

Editora: Cynthia A. Sanborn

Liuba Koçan David Sulmont Néstor Valdova Arlette Beltrán Janice Seinfeld Juan Francisco Castro Gustavo Yamada
Enrique Vásquez Annie Chumplitaz César Jara Cynthia A. Sanborn Alonso Arrieta Rosa María Fuchs Patricia Lay Wilfredo Ardito



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

50 AÑOS
1962 - 2012

EN EL PERÚ

La discriminación en el Perú: balance y desafíos

LA DISCRIMINACIÓN EN EL PERÚ

BALANCE Y DESAFÍOS

Editora: Cynthia A. Sanborn

Liuba Kogan
David Sulmont
Nestor Valdivia
Arlette Beltran
Janice Seinfeld
Juan Francisco Castro
Gustavo Yamada
Enrique Vasquez
Annie Chumpitaz
Cesar Jara
Cynthia Sanborn
Alonso Arrieta
Rosa Maria Fuchs
Patricia Lay
Wilfredo Ardito



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

50 AÑOS
1962 - 2012

© Universidad del Pacífico
Av. Salaverry 2020
Lima 11, Perú
www.up.edu.pe

LA DISCRIMINACIÓN EN EL PERÚ: BALANCE Y DESAFÍOS

Cynthia A. Sanborn (editora)

1ª edición: julio 2012

Diseño de la carátula: Camila Bustamante

ISBN: 978-9972-57-202-9

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2012-08401

Esta publicación ha sido posible gracias al generoso aporte de la Fundación Ford.

BUP

La discriminación en el Perú : balance y desafíos / Editora: Cynthia A. Sanborn. -- Lima :
Universidad del Pacífico, 2012.

324 p.

1. Discriminación – Perú
 2. Identidad colectiva – Perú
 3. Discriminación sexual – Perú
 4. Discriminación racial -- Perú
- I. Sanborn, Cynthia.
 - II. Universidad del Pacífico (Lima)

305.8 (SCDD)

Miembro de la Asociación Peruana de Editoriales Universitarias y de Escuelas Superiores (Apesu) y miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (Eulac).

La Universidad del Pacífico no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica. Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Universidad del Pacífico.

Derechos reservados conforme a Ley.

Índice

Prólogo	
Felipe Portocarrero Suárez, rector de la UP	9
La discriminación en el Perú: introducción	
Cynthia A. Sanborn, directora del CIUP	11
I. Identidad y discriminación: ¿quiénes y cuántos somos?	27
Desestabilizar el racismo: el silencio cognitivo y el caos semántico	
Liuba Kogan	29
Raza y etnicidad desde las encuestas sociales y de opinión: dime cuántos quieres encontrar y te diré qué preguntar...	
David Sulmont	51
El Estado, las estadísticas y las dudas	
Resumen	75
II. Salud y educación: puntos de partida	83
La discriminación en el Perú y el caso de los servicios de salud: resultados de un estudio cualitativo en el Valle del Mantaro	
Néstor Valdivia	85

Hacia una educación de calidad en el Perú: el heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar Arlette Beltrán y Janice Seinfeld	113
Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada	157
La inclusión de la niñez indígena: repotenciando la educación intercultural bilingüe en el Perú Enrique Vásquez, Annie Chumpitaz y César Jara	185
III. La acción afirmativa: universidad, empresa y sociedad civil	225
Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente Cynthia A. Sanborn y Alonso Arrieta	227
Discriminación sexual y racial en el ámbito empresarial Liuba Kogan, Rosa María Fuchs y Patricia Lay	267
La experiencia de la Mesa contra el Racismo Wilfredo Ardito	295
Sobre los autores	319

Prólogo

Felipe Portocarrero Suárez

A lo largo de cinco décadas de vida institucional, la Universidad del Pacífico ha buscado formar profesionales íntegros, competentes, socialmente responsables y con una genuina vocación de servicio y compromiso hacia el país, principalmente en los campos de la economía y de los negocios. Siguiendo su mandato fundacional, hemos buscado impartir una educación personalizada e integral a cargo de un cuerpo docente que busca cultivar la humanidad de sus alumnos y que, al mismo tiempo, propone soluciones a los grandes problemas nacionales con sus conocimientos académicos y experiencia práctica.

¿Qué significa "cultivar la humanidad" de nuestros estudiantes? Quizá la respuesta se encuentra asociada a la sencilla pero potente fórmula que nuestra institución ha condensado como su misión más importante. En efecto, cada una de las palabras contenidas en la idea-fuerza de **"formamos líderes responsables para el mundo"** expresa el espíritu institucional, la misión educativa y la propuesta pedagógica de la Universidad del Pacífico.

En primer lugar, **formamos** a nuestros estudiantes, pues además de la solidez técnica y el rigor analítico, también buscamos que desarrollen su capacidad crítica, de razonamiento y argumentación, y que, simultáneamente, desplieguen su creatividad, curiosidad y respeto por la diversidad cultural y étnica de nuestro país.

En segundo término, queremos promover que destaquen por su entrega a una causa justa, que sean **líderes**, esto es, agentes de cambio que asuman la tarea de contribuir a que las organizaciones en las que trabajan y la sociedad de la que forman parte logren convertirse en mejores lugares para vivir y compartir para todos los peruanos sin exclusiones de ningún tipo.

En tercer lugar, aspiramos a que sean **responsables** con el entorno que los rodea, tanto en lo que concierne a la preocupación por aquellos grupos sociales más vulnerables a los que el Estado no ha atendido adecuadamente en materia de servicios básicos, como en lo relativo al cuidado de la casa común que es nuestro planeta.

Finalmente, buscamos que la formación y los conocimientos adquiridos generen algo más que una legítima satisfacción personal, que el compromiso de nuestros estudiantes se proyecte más allá de las fronteras nacionales, que su vocación de servicio sea **para el mundo**. Ese antiguo *dictum* de pensar globalmente y actuar localmente adquiere en nuestra institución una especial connotación.

La Universidad del Pacífico ha asumido un compromiso institucional con esta iniciativa de promover la investigación y el debate sobre la discriminación en el Perú. Si miramos nuestra propia historia institucional, tenemos la satisfacción de haber avanzado mucho en los últimos años en materia de igualdad de oportunidades. Concebida originalmente a inicios de la década de 1960 como una institución por y para varones, hoy la mitad de nuestros alumnos (y más de la mitad en las listas de honor) son mujeres, y prácticamente no hay cargo de responsabilidad en la UP que no haya sido ocupado por una mujer. Conformada inicialmente para brindar educación superior a los hijos de las clases altas limeñas, actualmente nuestra casa de estudios acoge alumnos de hogares cada vez más diversos, lo cual es visible en la creciente proporción de estudiantes procedentes de las diversas provincias del país. Lejos de la autocomplacencia, sin embargo, consideramos que todavía nos falta mucho por hacer para aumentar nuestra diversidad e interculturalidad internas, así como también para erradicar la discriminación dentro y fuera de nuestras aulas.

El libro que prologamos constituye, por todo lo anterior, un significativo aporte a esta compleja pero impostergable aspiración de cambiar al país, al mundo y a nosotros mismos. Abordar con rigor analítico y solidez empírica los temas de la discriminación y el racismo tan hondamente enraizados en nuestra historia y vida cotidiana, ayuda a que nuestros profesores y estudiantes se hagan cargo de las enormes desigualdades que todavía persisten en nuestro entorno. Estoy convencido de que los trabajos aquí reunidos despertarán la imaginación, la capacidad de indignación y las ganas de transformar la realidad que nos ha tocado vivir.

Porque eso es lo que buscamos en la Universidad del Pacífico: convertir a nuestros jóvenes –y a todos aquellos que conocen y discuten nuestra producción intelectual– en ciudadanos cultos, respetuosos de la diversidad humana, y comprometidos con un país socialmente justo, económicamente próspero y ambientalmente sostenible.

La discriminación en el Perú: introducción

Cynthia A. Sanborn

Directora del CIUP

Durante los últimos años, el Perú ha logrado un crecimiento económico sostenido, una importante reducción de la pobreza y una mayor tendencia a celebrar la diversidad étnica y cultural del país. Esto se refleja en diversos fenómenos, como el *boom* de nuestra gastronomía, la expansión del turismo interno y el éxito comercial de la cumbia peruana. También ha habido avances significativos hacia la igualdad formal de derechos, la prohibición de la discriminación en sus diversas formas y la expansión de la participación política y social de sectores históricamente excluidos^{1 2}.

A pesar de estos avances, en el Perú, como en la mayor parte de América Latina, las desigualdades sociales siguen siendo profundas, y profundamente sentidas. Para la población indígena y nativa, y especialmente para quienes residen en zonas rurales, los obstáculos para adquirir una educación de calidad, un adecuado ingreso familiar y un ejercicio pleno de sus derechos, siguen siendo particularmente grandes. Pero también hay obstáculos significativos para muchos mestizos pobres, para integrantes de la minoría afrodescendiente y para la mayoría de mujeres peruanas. Aunque “el Perú avanza”, la mayoría de peruanos percibe que en este país prevalece la desigualdad de oportunidades y de trato frente a la ley³. Estos sentimientos fueron determinantes en la elección presidencial del 2011, en la que ganó el candidato que mejor respondió a

1 En 1956, solo 18% de la población peruana tenía derecho al sufragio. Cuando se estableció el sufragio universal en 1980, el electorado aumentó a 37% del total; en el 2001, fue 56,5%, y en el 2011, el 69,6% de los peruanos pudo sufragar. De ellos, el 58% reside en la Costa; 30,5%, en la Sierra; y 11,2%, en la Selva.

2 Desde finales de la década de 1990, el Perú ha adoptado sendas leyes contra la discriminación en espacios públicos y privados, y ha establecido cuotas de participación en listas electorales para mujeres, jóvenes e indígenas. Para un resumen, véase Ardito, Wilfredo. *Marco legal contra la discriminación en el Perú*. Cuaderno de Trabajo N° 13, Departamento Académico de Derecho, PUCP, 2009.

3 Véase Latinobarómetro 2008-2010, citado en Tanaka (2010): <<http://www.larepublica.pe/19-12-2010/latinobarometro-2010>>.

las demandas de inclusión social pero también brotaron las peores expresiones de racismo y desprecio étnico –la otra cara de la moneda⁴.

¿Cómo explicamos esta situación? ¿Qué mecanismos de exclusión y discriminación son más patentes ahora, y cómo se relacionan entre sí? ¿Cuánto y dónde pesan el racismo y otros prejuicios en el Perú del siglo XXI? ¿Y qué hacemos para erradicarlos? Responder a estas preguntas desde la Academia es una tarea difícil pero sumamente importante.

La dificultad comienza con las mismas definiciones. Por lo general, entendemos la **exclusión** como algo que va más allá del individuo y sus circunstancias inmediatas, y que es producto de mecanismos históricos y estructurales que impiden a ciertos grupos acceder a diversos beneficios y servicios (salud, educación, empleo digno) y participar plenamente en la vida cívica y política. Como señalan Valdivia, Benavides y Torero, la exclusión abarca la noción de pobreza, pero no se limita a ella (Valdivia, Benavides y Torero 2007). En cambio, **discriminación** tiende a referirse a prácticas concretas y actuales. En el Derecho peruano, la discriminación consiste en un trato diferenciado que anula o impide el ejercicio de derechos de una persona, o de un grupo de personas, y que los descalifica por sus características innatas (raza, sexo, edad, origen social, etc.) o por las posiciones que asumen voluntariamente en la sociedad, como religión o estado civil⁵. No todos los grupos históricamente excluidos son hoy discriminados, y tampoco todos los discriminados pertenecen a grupos sociales excluidos. Sin embargo, en el Perú ambas situaciones han tendido a coincidir y reforzarse⁶.

Las ciencias sociales peruanas tienen una larga tradición de reflexión intelectual sobre raza, identidad y exclusión. Autores como Gonzalo Portocarrero, Nelson Manrique, Marisol de la Cadena, Juan Carlos Callirgos, Martín Santos, Paulo Drinot y otros, han examinado el alcance de nuestra herencia colonial racista, el desprecio por “lo indígena” y el temor al **Otro** que caracteriza a nuestras clases dominantes, y los prejuicios y fracturas que también caracterizan a los peruanos “dominados”. En cambio, la **discriminación** como práctica es un tema más reciente en las agendas académicas y la esfera pública. Asimismo, es un fenómeno que difícilmente se presta a la observación y medición

4 Véase, por ejemplo: <<http://lamula.pe/2011/06/05/verguenza-democratica-recoge-discriminacion-en-facebook/jjimenard>>.

5 Véase Ardito, *op. cit.*, y Defensoría del Pueblo. *Actuación del Estado frente a la discriminación. Casos conocidos por la Defensoría del Pueblo*. Serie Informes de Adjuntía – Informe 005-2009-DP/ADHPD. Lima: abril del 2009, p. 11.

6 Valdivia, Néstor; Martín Benavides y Máximo Torero. “Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente”. En: Grade (Ed.). *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. 1ª ed. Vol. 1, Cap. 14, pp. 603-67. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), 2007.

directa. Como señala Néstor Valdivia, no hay consenso sobre la importancia de lo racial como tal en el Perú, ni sobre el peso de los prejuicios a la hora de tomar decisiones y orientar prácticas en las instituciones públicas o privadas⁷.

¿Qué evidencia nos permite identificar las dimensiones de la discriminación hoy? De parte del Estado, la información censal y las diversas encuestas de hogares recogen una enorme cantidad de información, que nos permite hacer comparaciones entre diversos grupos sociales. Pero las encuestas oficiales no captan la complejidad de las identidades raciales y étnicas, ni explican el porqué de las diferencias encontradas. Para el Estado, por ejemplo, la lengua materna es la variable más utilizada en los censos de población para diferenciar a los grupos étnicos, y es una variable orientada a identificar a la población indígena más tradicional, y a menudo la más excluida socialmente. Pero esto no ayuda a identificar a los peruanos que pueden tener raíces y tradiciones indígenas pero que han migrado y dejado de utilizar o transmitir la lengua nativa, fenómenos importantes en las últimas generaciones. Asimismo, no visibiliza a las importantes minorías étnicas de habla castellana, en particular las personas de ascendencia africana, japonesa y china.

Aunque la igualdad de derechos y oportunidades esta garantizada en la Constitución, las autoridades tampoco hacen un seguimiento del acceso que tienen diferentes grupos a los servicios públicos, ni monitorean el trato que los ciudadanos reciben, por ejemplo, en el sistema educativo, las instalaciones de salud o los tribunales de justicia. La Defensoría del Pueblo, entidad que investiga denuncias de ciudadanos por violación de sus derechos en entidades públicas, reconoce que “el Estado no tiene una respuesta organizada contra la discriminación” sino que hace esfuerzos dispersos y a todas luces insuficientes⁸.

En los últimos años, ha surgido mayor interés entre los académicos en la medición de la opinión pública sobre desigualdad y discriminación⁹. En el 2001, investigadores de Grade realizaron una encuesta sobre estos temas entre la población urbana; en el 2005, Demus y la Pontificia Universidad Católica del Perú auspiciaron una Encuesta Nacional sobre Exclusión y Discriminación Social; y en el 2011, se realizó otra encuesta nacional como parte del Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (Perla), que además compara al Perú con Brasil, Colombia y México¹⁰. Las encuestas anuales de Latinobarómetro también incluyen preguntas sobre autopercepciones de los peruanos y su relación con el Estado.

7 Valdivia, Néstor. “¿Somos racistas los peruanos?”. En: *Le Monde Diplomatique*, abril del 2009.

8 Defensoría del Pueblo, *op. cit.*, p. 11.

9 En una exposición en Grade el 5 de septiembre de 2011, Valdivia menciona al menos 25 estudios que incluyen alguna medición de raza o etnicidad.

10 <http://www.pucp.edu.pe/puntoedu/index.php?option=com_opinion&id=5493#.TnDfZ6RbFsw.facebook>.

¿Qué dicen estas encuestas? En primer lugar, coinciden en demostrar la percepción general de los peruanos de que esta sociedad es clasista, machista y racista. Asimismo, un alto porcentaje de los encuestados reporta haber experimentado en carne propia alguna situación discriminatoria, sea en una interacción social, una dependencia pública, centro de salud o educación, o al solicitar un empleo. Sin embargo, la mayoría **no** considera que su raza o grupo étnico fuera el motivo de la discriminación, sino otros factores, en especial su situación económica o clase social, o su “falta de conocimientos” o contactos¹¹. Por cierto, estos resultados no necesariamente constituyen evidencia de la falta de racismo o discriminación étnica, pues también pueden reflejar el estigma asociado al tema. Así también, la misma situación de pobreza o “falta de conocimientos” puede ser resultado de la exclusión sistemáticamente experimentada por ciertos grupos étnicos; por ejemplo, la falta de acceso a una educación de calidad. Estas interrogantes subrayan la importancia de analizar la desigualdad y la discriminación desde diversas perspectivas, fuentes y métodos de investigación.

Como respuesta estas interrogantes, hace dos años el **Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP)** inició un programa de investigación y debate sobre la discriminación en el Perú. Desde hace más de veinte años, el CIUP ha sido una institución líder en la investigación y formación de opinión en temas relacionados con el sector público, la gestión privada y la sociedad civil. Ahora, con el apoyo de nuestra universidad y de la Fundación Ford, buscamos incentivar a nuestros profesores y alumnos a reflexionar sobre esta problemática, a analizar las diferentes formas de discriminación presentes en nuestras entidades públicas y privadas –incluyendo las mismas instituciones de educación superior– y a proponer medidas para eliminarlas.

Una de nuestras primeras actividades fue la organización de un taller titulado “**La discriminación en el Perú: investigación y reflexión**”, el 24 de junio de 2010 en la Universidad del Pacífico. Ese evento fue concebido como una suerte de “estado de la cuestión” y tuvo tres objetivos: identificar las diversas fuentes que existen para realizar investigación sobre el complejo fenómeno de la discriminación en el Perú, identificar y compartir estudios recientes que se han producido sobre ello desde varias disciplinas, e identificar vacíos de información y análisis para una eventual agenda de investigación futura. Un total de 57 personas participaron en el taller, incluyendo 21 profesores y alumnos provenientes de la UP y otras universidades, y representantes de ONG, centros de investigación, entidades públicas, agencias de cooperación, y organizaciones representativas de indígenas, afrodescendientes y trabajadoras domésticas. El formato fue de mesa redonda, con tres ejes temáticos, diversas ponencias y discusión extendida entre los participantes.

11 Valdivia, *op. cit.*

Los capítulos de este libro se basan principalmente en versiones elaboradas de las ponencias presentadas en el mencionado taller, las cuales recogen los comentarios hechos por los participantes y, posteriormente, por evaluadores externos. Dada la diversidad de participantes y perspectivas en el mismo evento, este libro no es ni puede ser una colección integrada, con un marco común de análisis. Sin embargo, constituye una colección valiosa de trabajos, que esperamos sirva de inspiración para los lectores y para futuras investigaciones. Aquí presentamos un breve resumen del contenido de cada uno, y algunas conclusiones generales. Próximamente, estaremos publicando una segunda colección, que presenta los resultados de un grupo de estudios realizados en el CIUP sobre desigualdad y discriminación en educación, en diversos tipos de empresas y en el mercado laboral.

IDENTIDAD Y DISCRIMINACIÓN: ¿QUIÉNES Y CUÁNTOS SOMOS?

Los capítulos de la primera sección reflexionan sobre las dificultades inherentes en documentar las diversas formas de identidad de los peruanos, y especialmente las categorías raciales o étnicas relevantes. Aunque contar y categorizar a las personas son pasos necesarios para identificar brechas y diseñar políticas orientadas a cerrarlas, quedó evidente que no hay un acuerdo sobre cómo ni cuándo debemos hacerlo.

En el primer capítulo, Liuba Kogan de la UP observa que las múltiples entradas al estudio del racismo en el Perú están atravesadas por tensiones conceptuales, en apariencia irresueltas, motivo por el cual ella propone el concepto de “heterofobia”, o miedo a la diferencia, como un marco conceptual alternativo que permita superar el caos semántico. En este provocador ensayo, Kogan plantea este miedo como un eje central de análisis, desagregando sus representaciones manifiestas y no manifiestas y precisando la dimensión social donde se reproduce. Por cierto, su propuesta no pretendió ser el marco común para los demás autores en esta colección, sino un punto de partida para generar debate.

En el segundo capítulo, David Sulmont de la PUCP hace hincapié en los problemas teóricos y prácticos que encierran las diversas iniciativas para medir cuantitativamente las variables raza y etnicidad en el Perú. Tomando como ejemplo a la población considerada “indígena”, explica cómo diferentes enfoques teóricos sientan las bases para determinar qué se entiende por ello, y cómo las diversas encuestas y formas de preguntar generan resultados sumamente diferentes. Señala que los estimados de la población indígena en el Perú varían entre el 5% y el 75% del total, según las preguntas y variables utilizadas. El número más bajo corresponde a la autoidentificación con el término ‘indígena’, lo cual puede significar que el término tiene baja legitimidad entre la población o

mayor estigma asociado a su uso. En cambio, preguntar por lengua materna, tradiciones y costumbres o antepasados, genera mayor identificación con lo que se consideran componentes de esta identidad. Por ejemplo, hay un porcentaje importante de peruanos dispuesto a asumirse como “quechua”, a pesar del estigma históricamente asociado al nombre. Sulmont también señala importantes cambios generacionales en la identidad étnica, en particular entre los jóvenes urbanos y migrantes.

En esta sección también se resume la ponencia realizada por la Dra. Rofelia Ramírez del INEI, donde señala las principales características de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) y de la Encuesta Nacional de Salud (Endes), incluyendo su diseño muestral, los temas investigados y las variables que pueden ser utilizadas para analizar identidad y discriminación. Aunque las estadísticas del Estado son limitadas en cuando a la información étnica, el INEI ha sido permeable a las sugerencias de la comunidad académica y a los movimientos sociales importantes. Por lo tanto, las limitaciones en la data recopilada también reflejan la falta de consenso político y de acción colectiva en la misma sociedad.

SALUD Y EDUCACIÓN: PUNTOS DE PARTIDA

La segunda sección del libro presenta cuatro estudios recientes sobre los servicios de salud y educación pública que reciben los peruanos. Con diversas perspectivas y métodos, los autores analizan desigualdades en acceso, calidad y progreso, tomando en cuenta variables como nivel socioeconómico, raza o etnicidad, y sexo. Aunque no todos utilicen los mismos conceptos, todos intentan comprender los factores detrás de las brechas observadas y plantear posibles formas de cerrarlas, así como también de distinguir la relación entre exclusión y posible discriminación.

Néstor Valdivia, de Grade, presenta los resultados de una investigación sobre la atención a pacientes en los servicios públicos de salud en el Valle del Mantaro, realizada con Esperanza Reyes, de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Partieron de analizar la relación entre salud, inequidad y etnicidad, indicando que existe una “brecha étnica” en el acceso a servicios de salud entre indígenas y no indígenas, y preguntando si también hay discriminación contra pacientes indígenas dentro de los mismos servicios. Mediante el uso de la metodología de paciente simulado, los autores muestran cómo existen momentos e interacciones particulares en los consultorios en los que afloran el paternalismo y los prejuicios de los profesionales hacia sus pacientes. También analizan los temores iniciales de las pacientes al ser maltratadas, y la distancia social y cultural entre ambos, la cual, sin embargo, se ha acortado bastante en las últimas generaciones.

Quizá lo más sorprendente del estudio de Valdivia es que la intensidad y frecuencia de los episodios de maltrato fue menor de lo esperado, y, según los autores, no consti-

tuyen un patrón sistemático de discriminación contra las pacientes más indígenas. Más bien, en la investigación destacan las deficiencias generales de los servicios de salud analizados, lo cual limita la capacidad del personal para atender de manera idónea a todas sus pacientes. Las presiones administrativas, la falta de tiempo y recursos, y una inadecuada formación intercultural, son problemas endémicos cuya solución no depende solo del mismo personal sino de decisiones en otros niveles del Estado.

El trabajo de Arlette Beltrán y Janice Seinfeld del CIUP se centra en la educación inicial (EI), que se ha expandido considerablemente en el Perú en los últimos años. Las preguntas relevantes son ahora si esta expansión ha tenido un impacto significativo en el rendimiento escolar de los niños peruanos, y si tiene el mismo impacto para todos. Las autoras encuentran evidencia para afirmar que la EI sí afecta de manera positiva y significativa el logro académico, medido a través de los resultados en las pruebas aplicadas por el Minedu a alumnos de segundo grado de primaria, en los campos lógico-matemático y de comprensión lectora. Sin embargo, cuando se miden los diferenciales en este impacto según distintos grupos sociales y étnicos, las autoras encuentran que la EI beneficia principalmente a quienes ya tienen otras ventajas en la vida –niños no pobres, que viven en zonas urbanas y cuya lengua materna es el castellano–. En cambio, para los niños que provienen de sectores pobres, rurales y de lengua materna distinta al castellano, dichos efectos son pequeños o incluso nulos.

Esto es significativo, pues implica que a pesar de que muchos niños tienen acceso a la EI, esta no marca diferencia en términos de su posterior desenvolvimiento escolar. Es decir, el problema de cobertura de la EI es solo el inicio del “cuello de botella”; la deficiente calidad de la educación es el verdadero obstáculo y a donde deben dirigirse los esfuerzos públicos. Existen, así, 81% de niños pobres, y 63% cuya lengua materna es distinta al castellano, que disponen de centros de educación inicial escolarizados o no escolarizados. Sin embargo, estos servicios no son capaces de garantizar las competencias mínimas deseables para la edad. Si agregamos a ello la escasez de servicios bilingües e interculturales (se estima que solo 11% de los niños indígenas están matriculados en ese tipo de programas), la situación se agrava. Es decir, aun cuando estos niños tienen acceso a más educación en sus primeros años de vida, esta no es de la calidad ni pertinencia necesarias para garantizar un mejor rendimiento futuro en la escuela ni el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje.

El trabajo de Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada, también del CIUP, analiza en mayor detalle las brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior. Con base en las encuestas de hogares, los autores evalúan el progreso educativo de diferentes cohortes y grupo étnicos, y de ambos sexos, en los últimos cincuenta años en el Perú. Confirman que en este período se han reducido las brechas en el acceso a la educación primaria para todos los grupos, y que las brechas entre hombres y mujeres

se encuentran prácticamente cerradas en todos los niveles educativos. Sin embargo, en términos de concluir la educación secundaria y de matrícula en educación superior, aún prevalecen brechas étnicas, puesto que los blancos y mestizos tienen mejores resultados que los amazónicos, quechuas/aimaras y afrodescendientes.

Sobre la base de sus resultados, Castro y Yamada indican que las políticas en favor de la equidad deben priorizar un servicio educativo de mejor calidad para los grupos amazónicos y afrodescendientes, quienes tienen la mayor probabilidad de abandonar tempranamente el sistema educativo básico sin culminarlo. Pero las intervenciones sociales focalizadas en los quechuas/aimaras también deben fortalecerse, pues ellos también registran una tendencia al abandono escolar mayor que los blancos y mestizos.

En su capítulo, Enrique Vásquez, Annie Chumpitaz y César Jara analizan en detalle la situación de la niñez indígena y la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú. Si bien el derecho de los pueblos indígenas a la EIB está reconocido y garantizado por el Estado peruano, los autores señalan el poco consenso que hay en torno a su definición, y la persistencia de servicios educativos deficientes. En primer lugar, subrayan los problemas de acceso y de calidad de educación para los niños indígenas, ya que, si bien las brechas de acceso se han acortado con el tiempo, según su estudio, todavía uno de cada tres niños indígenas no asiste a la escuela y dos de cada tres alumnos indígenas están atrasados. En segundo lugar, sostienen que hay discriminación por género dentro de las familias indígenas, pues la presencia de una hija en edad escolar incrementa el gasto destinado a educación en menor proporción que la presencia de un hijo. Asimismo, resaltan la necesidad de incrementar y mejorar la calidad de la oferta de capacitación docente en EIB, desarrollar un currículo de EIB, así como asegurar la continua producción y distribución de materiales educativos.

Vásquez, Chumpitaz y Jara concluyen con una serie de propuestas que apuntan a repotenciar a la EIB como medio de inclusión para la niñez indígena. Además de mejorar la formación docente e incentivar la inclusión de las niñas indígenas, proponen implementar la EIB en áreas urbanas, incluyendo Lima, donde hay una importante población indígena migrante; otorgar transferencias condicionadas para hogares indígenas en extrema pobreza; e incorporar a líderes indígenas en el proceso de definición y evaluación de la EIB.

¿LA ACCIÓN AFIRMATIVA? UNIVERSIDADES, EMPRESA Y SOCIEDAD CIVIL

Los capítulos de la tercera sección abarcan el rol de tres tipos de actores –universidades, empresas y organizaciones de la sociedad civil– en reproducir o revertir la discriminación. Los trabajos presentados aquí son del tipo “estado de la cuestión”, intentos

de documentar la información existente sobre patrones de discriminación en estos ámbitos y sobre esfuerzos de introducir acción afirmativa, temas sobre los cuales hay aún muy escasa investigación empírica.

En su capítulo, Cynthia Sanborn y Alonso Arrieta, del CIUP, parten de la observación de Castro y Yamada, de que las brechas étnicas y raciales hoy son especialmente importantes en el nivel de la educación superior, no solo en cuanto a acceso sino también para el cumplimiento de las carreras. Tomando en cuenta que en otros países de la región ha habido experimentación con políticas de “acción afirmativa” en la educación superior para cerrar estas brechas, los autores preguntan: ¿cuál ha sido la situación en el Perú? Para comenzar, encuentran que el Censo Nacional Universitario realizado por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el INEI en 1996 y nuevamente en el 2010, no incluye información sobre la etnicidad o raza de los alumnos y profesores, ni recoge otras variables relevantes para analizar desigualdad y discriminación. La mayoría de universidades tampoco recogen directamente este tipo de información.

Los autores identifican diez universidades y siete institutos técnicos superiores con programas de ingreso preferencial para alumnos de determinados grupos étnicos, e indican que la mayoría no ofrece ayuda financiera u otras formas de apoyo para el buen desempeño de los estudiantes admitidos. Tampoco encuentran muchos esfuerzos para crear un ambiente de educación intercultural donde primen la comprensión y el respeto para la diversidad. En el texto, señalan cuatro casos emblemáticos sobre los cuales existe más investigación; el programa de admisión preferencial para nativos de la Amazonía en la Universidad Nacional San Marcos en Lima, los programas de admisión preferencial en la Universidad Guzmán y Valle “La Cantuta”, y dos programas de promoción intercultural “Hatun Ñan”, en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho, y la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Aunque la desigualdad y la discriminación en instituciones públicas son problemas muy serios, también es importante analizar la situación en el sector privado, donde la mayoría de peruanos laboran y donde cada vez más personas también reciben servicios básicos, por ejemplo de educación y salud. En el Perú, existen muy escasos estudios sobre estos temas en el ámbito empresarial. Aquí, Liuba Kogan, Rosa Maria Fuchs y Patricia Lay, de la UP, presentan un primer balance sobre esta problemática, que formará parte de un trabajo de mayor alcance sobre discriminación por sexo y raza en empresas pequeñas, grandes y medianas.

Las autoras constatan que ni el Estado ni las empresas formalmente registradas mantienen data sobre las características raciales o étnicas de sus trabajadores y ejecutivos, y la mayoría tampoco mantiene indicadores de género. Por ello, es indispensable realizar investigación independiente, que incorpore métodos cualitativos y casos en profundidad. Los resultados preliminares de Kogan, Fuchs y Lay sugieren la persisten-

cia de brechas salariales, y de trato diferenciado, entre hombres y mujeres, aunque menos explícitas que décadas anteriores. Asimismo, detectan prácticas discriminatorias más sutiles en cuanto a raza, etnicidad y apariencia en general. En cuanto a iniciativas de cambio, aunque el concepto de “diversidad” tiene cada vez mas acogida en el mundo empresarial, muy pocas empresas establecen objetivos concretos para promoverla. En contados casos, las autoras han identificado esfuerzos explícitos de inclusión laboral femenina, y algunos de inclusión de personal con discapacidad. Sin embargo, hablar de racismo en el ámbito empresarial, e incluso entre organizaciones que promuevan la responsabilidad social empresarial, sigue siendo “tabú”.

Finalmente, no podemos comprender la mayor conciencia que hay en el país hoy sobre la problemática de la discriminación, y los avances que ha habido en políticas públicas y privadas, sin reconocer la influencia de los movimientos sociales detrás de ellas. En el último capítulo, Wilfredo Ardito de la PUCP analiza la experiencia de la Mesa contra el Racismo, un intento de aglutinar a diversas organizaciones alrededor de una bandera común. En este caso, se trata del testimonio de unos de los fundadores de la Mesa, quien con franqueza señala sus logros y limitaciones. El texto relata las diversas actividades desplegadas durante los últimos años, y cómo estas han ingresado en la legislación nacional y local, destacando las nuevas ordenanzas municipales y regionales contra la discriminación como logros de un movimiento en el que aún queda mucho por hacer. También menciona cómo estas campañas mediáticas han influido positivamente en las prácticas de determinadas empresas y agencias de publicidad.

Por otra parte, Ardito opina que la negación e internalización del racismo en los mismos individuos es una de las causas de debilidad de ese movimiento, y que hace difícil movilizar a los mismos discriminados para defender sus derechos. También mencionó las divergentes prioridades de las organizaciones de derechos humanos, feministas, indígenas, nativas y afrodescendientes, y de las agencias de cooperación que los apoyan, como obstáculos para el sostenimiento de un movimiento amplio contra la discriminación en sus diversas formas.

COMENTARIOS FINALES Y AGENDA PENDIENTE

Al leer esta colección, queda en evidencia que hay una agenda pendiente para documentar y comprender la discriminación en el Perú, y luego generar cambios. Irónicamente, aunque la experiencia cotidiana indica que el racismo y otros prejuicios se mantienen profundamente enraizados en nuestra sociedad, para los investigadores es sumamente difícil documentar cuándo y cómo estas actitudes se traducen en prácticas concretas discriminatorias, y cómo éstas afectan a personas o grupos de personas explí-

citamente. Por cierto, estos no son simplemente retos académicos, porque la dificultad en identificar a la discriminación como tal también dificulta los esfuerzos del Estado y de la sociedad civil para promover la igualdad de derechos y oportunidades y la voceada inclusión social.

Aunque los motivos para la discriminación entre peruanos son muchos, los estudios aquí enfatizan las variables de raza o etnicidad, sexo y nivel socioeconómico. Diversos autores plantean que la discriminación étnica o racial sería la **causa** de la mayor pobreza y exclusión relativa de los indígenas y nativos peruanos, y también de la situación de desventaja de los afrodescendientes. Según este enfoque, el desprecio hacia estas poblaciones dentro de las instituciones del Estado, y las actitudes racistas y excluyentes de la élite política y social, explican los bajos niveles de inversión en estos grupos y la poca voluntad de mejorar la calidad de servicios que reciben. No obstante, hoy se puede considerar también la situación inversa, donde factores estructurales anteceden y contribuyen a reproducir la discriminación étnica y racial. Pero son aún pocos los esfuerzos sistemáticos por documentar tales situaciones, especialmente en los ámbitos urbanos, donde residen la mayoría de los peruanos, y entre sectores de mayores niveles educativos.

En cuanto a las formas de identificar a aquellas personas o grupos sociales que podrían ser discriminados, varios autores coinciden en que las preguntas utilizadas en la Enaho son más adecuadas, pues incluyen no solo la lengua materna sino la lengua más usada, la lengua de los padres y abuelos, y la autoidentificación étnica. Algunos autores señalan al lugar de residencia como otra variable para identificar a los indígenas más excluidos. La autoidentificación de las personas tiene que ser respetada por el Estado, pero puede variar según las preguntas planteadas y la diversidad de opciones. Es por ello que varios autores proponen trabajar con modelos multivariados.

Los autores también reconocen el carácter cambiante de las categorías étnicas, tomando en cuenta los flujos de migración interna en el país en los últimos años, la creciente población urbana y los cambios culturales entre las generaciones. ¿Una persona deja de ser indígena si migra del campo a la ciudad? ¿Si vive en la Costa? Para el Estado peruano, al aplicar las cuotas electorales y los programas de acción afirmativa en universidades públicas, la respuesta es sí –estas medidas hoy se dirigen a quienes provienen de comunidades rurales–. Sin embargo, las personas de ascendencia indígena en las ciudades, en las universidades y en las empresas, también pueden experimentar formas de discriminación. Comprender estos fenómenos es un reto pendiente.

Respecto a la población afrodescendiente, los retos son otros. Es una población reducida en número, que habla castellano, se concentra más en la Costa y experimenta prejuicio y estigmatización netamente raciales. Como observaron varios autores, para el Estado esta población ha sido prácticamente invisible; en las estadísticas oficiales, en la historia oficial del país y en las políticas públicas actuales. Esta invisibilidad es

exacerbada por la reticencia de muchos peruanos a autoidentificarse como negros o “afros”, producto de la distancia cultural del concepto y del racismo que enfrentan.

A pesar de las limitaciones de la estadística oficial para identificar variables raciales y étnicas, la mayoría de autores reconocen que la calidad técnica de los estudios del INEI es alta para la región, y que la consistencia en las preguntas planteadas anualmente tiene un valor comparativo importante. Como observó Carolina Trivelli, entonces investigadora del IEP y comentarista en el mencionado taller, son pocos los países con tanta información sistematizada y disponible para la investigación social. Afortunadamente, la periodicidad de la data oficial en Perú es alta y eso hace que los investigadores y activistas sociales tengan mucha información aún por procesar. Por su parte, desde el INEI hay reconocimiento de la necesidad de la mayor participación de los grupos excluidos, y de la comunidad académica especializada, para ir refinando los instrumentos que permitan al Estado cumplir con sus deberes.

Varios de los trabajos aquí presentados demuestran el aporte que puede ofrecer la Economía aplicada a temas que históricamente han sido abarcados más por las otras ciencias sociales. También reconocemos la necesidad de integrar las disciplinas, de combinar información cuantitativa y cualitativa, y de confrontar lo testimonial con data de otro tipo, especialmente cuando se trata de las identidades de las personas. Varios autores también ponen énfasis en la necesidad de cerrar la brecha entre los conceptos utilizados por los expertos, y el sentido o uso común de la gente. Si bien para el Estado y los científicos sociales los términos como ‘indígena’ y ‘afrodescendiente’ son importantes, no necesariamente lo son para la misma población. Las ciencias sociales necesitan indagar por qué estos términos no son asumidos por muchos de quienes los expertos identifican como tales.

Algo similar ocurre con las encuestas de opinión, en las cuales los peruanos perciben altos niveles de discriminación en su país pero no manejan la misma definición de este fenómeno que el Estado y no tienden a atribuir el trato que reciben a factores de raza, etnicidad o sexo. Ser pobre y tener un bajo nivel educativo son considerados factores de mayor discriminación (o de “maltrato”) en sí mismos, antes que ser resultados de ella. Sin embargo, varios estudios en esta colección sugieren que hay brechas étnicas no explicadas por otros factores.

Estos retos son importantes cuando pasamos de la investigación a las propuestas de cambio. En el estudio sobre los servicios de salud, por ejemplo, Valdivia encuentra situaciones de paternalismo y falta de respeto con pacientes mujeres indígenas, pero también mestizas, mientras que los calificativos netamente racistas solo aparecen en momentos de alta tensión, y no necesariamente perjudicaron la salud de las madres o sus bebés. Entonces, ¿cuáles son las implicancias para las políticas públicas? ¿Cabe la denuncia por discriminación racial o sexual, o campañas de sensibilización y monitoreo del personal?

Igualmente, en los estudios del mercado laboral se han documentado brechas salariales que no son claramente atribuidas al nivel educativo o la experiencia previa de la persona. Estas son más agudas entre hombres y mujeres, pero faltaría más investigación cualitativa para identificar cuándo y cómo ocurre el distanciamiento, y hacerlo notar a las empresas y las mismas autoridades de Trabajo. En cuanto a los peruanos de lengua materna indígena o nativa, si bien no son todas las personas que tienen características indígenas, sus niveles de pobreza y menores oportunidades educativas marcan una diferencia aguda –y estos factores, a su vez, parecen explicar su concentración en ciertos sectores del mercado–. Esto indicaría la necesidad de invertir más y mejor en la educación de los niños y jóvenes indígenas. En cuanto a la población afrodescendiente, hace falta realizar mayor levantamiento de data básica sobre las personas y sus hogares, con encuestas más especializadas. A la vez, complementarla con estudios cualitativos, por ejemplo, de patrones de segregación laboral o redes de reclutamiento.

Parece claro que en el Perú del siglo XXI las mujeres siguen ganando menos que los hombres, aun cuando tienen educación y experiencia similares, y siguen enfrentando más obstáculos para llegar a puestos de mayor poder e ingresos. Pero los estudios existentes no permiten concluir si las brechas se deben a mecanismos explícitos de discriminación de parte de los empleadores, a factores de socialización previa de las mujeres, o a factores asociados a la crianza de los hijos. Para comprender estas brechas, también se requiere investigación más fina y cualitativa, en diversos sectores del mercado y tipos de establecimiento.

Finalmente, respecto a las instituciones de educación superior, si bien el menor acceso de jóvenes indígenas y afrodescendientes se debe en gran parte a la pobreza y las deficiencias de su formación previa, los pocos estudios existentes sugieren que también hay prácticas discriminatorias explícitas en estos ámbitos. El trato humillante de los profesores hacia alumnos cuyo idioma nativo no es el castellano, los estereotipos vertidos en clase, la intolerancia a las diferencias culturales entre los mismos alumnos, la orientación hacia determinadas carreras de menor estatus (especialmente para las mujeres indígenas) y la ausencia de enseñanza de quechua y otros idiomas nativos en las carreras donde esto se requiere, son todas prácticas que se han comenzado a documentar, específicamente en los casos de Cusco y Huamanga. Pero faltan estudios más sistemáticos y en otras instituciones públicas y privadas, donde, a pesar de todos los obstáculos, están llegando cada vez más alumnos y alumnas de diferentes razas y origen social. Asimismo, es importante conocer las estrategias utilizadas por los mismos estudiantes, y sus familias, para sobrevivir en ambientes a menudo hostiles.

Como un resumen general, esta colección destaca la importancia de la investigación empírica para desmontar estereotipos y errores que obstaculizan el conocimiento de las prácticas discriminatorias. La combinación de herramientas cuantitativas y cua-

litativas es crucial para esta tarea, y también el mayor esfuerzo de acercar diferentes disciplinas; en particular, de acercar los estudios de la cultura a los de economía y políticas públicas.

Como una conclusión transversal, proponemos la importancia de analizar los contextos institucionales en los cuales la discriminación se perpetúa o se modifica, sean estos colegios, universidades, empresas o el mismo Estado. Pero también el reconocimiento de la capacidad de agencia de los mismos actores involucrados en estos diferentes ámbitos. Asimismo, la necesidad de analizar brechas dentro de los mismos grupos étnicos, incluyendo las diferencias de género y también de generaciones.

También señalamos la importancia de aprender de las experiencias de otros países con retos similares. Reconociendo al Perú como una sociedad que aún no logra definir una agenda de consenso contra la discriminación con medidas audaces realizadas por el Estado y por el sector privado, planteamos la posibilidad de aprender de las experiencias comparativas de países como Colombia, Brasil, Ecuador o hasta la India, tanto de sus esfuerzos por conocer y caracterizar a su población, como de sus iniciativas de acción afirmativa para revertir generaciones de racismo y otras formas de discriminación.

Desde el CIUP, vale decir que somos optimistas respecto al grado de cambio posible en esta sociedad. Aunque las desigualdades son significativas, hay menos tolerancia hacia ellas entre los mismos ciudadanos que años atrás, y mayor énfasis en la igualdad de derechos y de trato. Respeto a la capacidad del Estado y del sistema político para atender estas demandas, la historia reciente no ha sido tan alentadora. Aunque un nuevo gobierno promete avanzar más con la inclusión social, consideramos urgente llamar la atención sobre las prácticas del mismo sector público, que contribuyen, por acción u omisión, a las diversas formas de discriminación en el Perú.

Respeto al papel de la empresa privada, que ha cobrado mayor protagonismo en nuestra economía y sociedad a partir de la década de 1990, consideramos fundamental influir en la reducción de prácticas discriminatorias en éste ámbito. Históricamente, los líderes empresariales nacionales no se han preocupado por patrones de discriminación en el empleo, en la venta de productos y servicios, o en difusión de imágenes y estereotipos. Sin embargo, esto también está cambiando, con la expansión del mercado interno, la renovación generacional de los gerentes, y el activismo de ONG en derechos humanos y responsabilidad social empresarial. Y, por último, consideramos como tarea prioritaria enfrentar los problemas de desigualdad de acceso y formación en la educación superior, donde tanto el Estado como los proveedores privados tenemos la responsabilidad para formar a los profesionales y líderes del futuro.

* * *

Muchas personas e instituciones han hecho posible este libro. Queremos agradecer en primer lugar a la Universidad del Pacífico, a su rector, Felipe Portocarrero, y las demás autoridades, por su compromiso con estos temas y su apertura en todo sentido de la palabra. También debemos agradecer a la Fundación Ford, y de manera especial a Felipe Agüero, oficial de programas, por confiar en nosotros parte de una iniciativa de mayor alcance, orientada no solamente hacia la producción de conocimiento sino a la promoción de debate y reflexión dentro y fuera del mundo académico. A lo largo de los años, la Fundación Ford se ha destacado, entre otras agencias de cooperación en el Perú, por su generoso apoyo a las ciencias sociales y a la investigación interdisciplinaria, orientada a fortalecer la acción en temas importantes para nuestra sociedad.

Muchos colegas dentro y fuera del CIUP han ayudado con la producción de este libro. Queremos reconocer de manera especial a Alonso Arrieta, asistente del Área de Políticas Sociales, Pobreza y Sociedad Civil, cuyos aportes fueron indispensables para la revisión y edición de los diversos capítulos, y para el desarrollo de esta iniciativa en general. También agradecemos a Ricardo Montero, asistente del Área Social del CIUP entre el 2008 y el 2011, y a Rita Reaño, asistente de investigación para este proyecto.

Sobre todo, agradecemos a los investigadores y autores cuyos aportes han hecho posible este libro, y a todos los participantes del taller que le dio origen, por compartir su valiosa experiencia, conocimiento y reflexión.

I.

**Identidad y discriminación:
¿quiénes y cuántos somos?**

Desestabilizar el racismo: el silencio cognitivo y el caos semántico

Liuba Kogan

1. EL SILENCIO COGNITIVO SOBRE EL RACISMO Y SU AUSENCIA ESTADÍSTICA EN EL PERÚ

La raza es... “el punto ciego del discurso latinoamericano sobre la otredad”.

Rita Laura Segato

La raza es... “una realidad sin respuesta estadística precisa”.

Hugo Ñopo

¿Por qué la raza no siempre funciona como categoría analítica?

“Caos semántico”, “desorden léxico”, “inflación conceptual”, “término vago”, son algunas de las expresiones que han sido usadas por académicos frente al universo léxico que ha generado el estudio del racismo y la dificultad para utilizar conceptualmente la raza como herramienta analítica en nuestras sociedades.

Dicha dificultad responde –en gran medida– a la complejidad de nuestra realidad racial y a nuestra manera de imaginarla y nombrarla. Si bien la complejidad para nombrar al otro (como parte de un grupo o categoría social) siempre estará presente porque se trata de un artificio conceptual, los peruanos utilizamos diversos criterios para marcar esa otredad (la lengua, el territorio, la cultura, el nivel de pobreza o riqueza y los rasgos físicos); criterios que se encuentran fuertemente correlacionados y que se convertirán en relevantes dependiendo de los lugares de interacción y de los interlocu-

tores: la identidad racial en nuestro país no es vivida como una **experiencia fija**, sino contextual y situacional.

No es de extrañar –por eso– que el caos semántico no sea solo un asunto de los académicos, sino también de las personas comunes y corrientes, quienes encuentran dificultades para identificar si situaciones de discriminación se anclan en criterios raciales o no.

Tomemos como ejemplo testimonios de ejecutivos y ejecutivas limeños¹, quienes frente a la pregunta de si existen prácticas racistas en las grandes empresas donde laboran, responden:

“No he presenciado racismo [...] nunca he visto que se haya dejado de contratar a una persona por el color de su piel (más bien, hay un montón de japoneses). Yo creo que eso ya es de gente que tiene algo mal en la cabeza. El tema socioeconómico sí, sí hay. En finanzas va a ser muy difícil que te encuentres con una persona con rasgos de la sierra, no vas a verlo haciendo ese tipo de *research* o juntándose con inversionistas [...] Ahí sí puede entrar el tema racial también [...] es que está muy mezclado todavía [...]”.

“Sí hay racismo, un poco. Porque veo que en algunos trabajos te exigen como ‘buena presencia’. Entrás a algunas empresas y ves chicas rubias. No creo que sea tan fuerte, va disminuyendo, Creo que en algunas empresas se da, pero cada vez menos [...]”.

“En el Perú yo creo que existe bastante racismo en general, por varias cosas. Una de las cosas importantes en los trabajos es el *networking*; y el *networking* es obviamente tus círculos sociales y dónde te desenvuelves. Y, por decirte, el ingreso a clubes está bastante restringido: no sé si es un tema de raza, pero es un tema sociocultural. [...] pero no te diré que no hay racismo como tal [...]”.

Es interesante anotar que en todos los testimonios encontramos muchas dudas sobre el uso de la categoría racial para indicar si las situaciones que se comentan son asuntos anclados en la raza. Adicionalmente, se señalan interesantes contradicciones (sí... pero no; hay... pero un poco; no hay racismo... pero sí entra el tema racial...). En otras palabras, ¿por qué la raza no funciona como categoría analítica que nos permita comprender de forma clara cómo se producen las relaciones sociales entre los peruanos?

1 Dichos testimonios forman parte del material de campo del proyecto “Sistemas abiertos y/o encubiertos de discriminación racial y sexual en el entorno laboral desde la perspectiva de mujeres y varones ejecutivos y empresarios de pequeñas, medianas y grandes empresas”, auspiciado por la Fundación Ford y en fase de ejecución en el CIUP.

Para muchos académicos latinoamericanos, la raza como instrumento analítico parece constituir un asunto de sospecha (Arias y Restrepo 2010: 47-8), lo que a su vez se manifiesta en su invisibilidad estadística:

“[...] el dato estrictamente racial es siempre impreciso, basado en las impresiones de los observadores, ya que los gobiernos y las instituciones de investigación carecen de información censal que considere el parámetro ‘raza’ [...] son silencios cognitivos, forclusión, hiato historiográfico e indiferencia etnográfica [...] al continente le cuesta hablar del color de la piel y de los trazos físicos de sus mayorías” (Segato 2010: 18).

Dicha sospecha se manifestaría de dos maneras. Para algunos investigadores, el racismo constituiría una realidad personalmente incómoda, por lo que se evitaría documentarla; para otros, el racismo habría transmutado de tal modo que habría perdido su especificidad de cara a otros fenómenos discriminatorios o de exclusión social antes conocidos, lo que genera desconcierto y desazón cognitiva. Es decir, se ha vuelto muy incierta y compleja la manera de abordar empíricamente la raza y el racismo.

De hecho, un resultado de lo expuesto es que se ha estudiado la raza como construcción histórica en América Latina, pero escasamente se la ha abordado como instrumento analítico con la finalidad de comprender cómo lo fenotípico / corporal / biológico condiciona las relaciones sociales en contextos sociales y temporales contemporáneos. Tampoco contamos con una producción académica que logre interpretar los entramados discursivos de las élites y los sectores subalternizados en torno a la discriminación o el racismo. Curiosamente, los estudios sobre el racismo tienden a ocultar la voz de los discriminados: quienes aparecen analizados e interpretados por los académicos tienden a ser privilegiadamente las élites. No hemos tomado en cuenta que:

“[...] la definición ‘monológica’ (o universal) de raza es una apariencia. Como herramienta de producción de diferencias y sujetos diferentes, la raza se realiza como concepto mediante diálogos y relaciones políticas entre quienes califican y quienes son calificados –y entre los primeros también están los últimos–. Como concepto político, una característica importante es que la raza adquiere vida ‘en traducción’; ocurre en relaciones cuyos significados coinciden parcialmente, pero cuyos excesos (las no coincidencias) aun cuando ‘estorben’ continúan en circulación [...]” (De la Cadena 2007: 12-3).

En otras palabras, tenemos una gran tarea por delante: la de fomentar estudios y producción estadística que nos permitan comprender cómo funciona la raza en tanto

“artefacto cultural”; es decir, como un producto social que da cuenta de formaciones sociales determinadas: cómo en esos contextos los unos y los otros construyen la diferencia y cómo la entienden, para qué la utilizan y cómo la justifican:

“No es suficiente con afirmar que la raza es culturalmente producida y que las diferencias culturales son racializadas. Es necesario establecer genealogías y etnografías concretas de cómo las diferentes articulaciones raciales (o la racialización) emergen, despliegan y dispersan en diferentes planos una formación social determinada [...] hay que desestabilizar el pensamiento racial” (Wade en De la Cadena 2007: 62).

En gran medida, el caos semántico que experimentamos es resultado del carácter clasificatorio y procedimental de la raza. Es decir, en el contexto contemporáneo peruano no estaríamos imaginando los sistemas raciales como diferencias radicales sustantivas y profundas, sino como cambiantes y contingentes². Ello, sin embargo, no significa que la realidad racial no sea un referente significativo para los individuos, ni que la discriminación o la exclusión no sean una realidad que impida a las personas el bienestar personal, económico, político o sociocultural.

Nos interesa, por ello, desestabilizar el racismo; esto es, confrontar la producción teórica sobre el racismo en nuestro país con los estudios empíricos disponibles, con el propósito de preguntarnos cómo se manifiesta el racismo y qué nos permite entender sobre las relaciones sociales en dichos contextos. Estas inquietudes se suman a otras fundamentales: ¿el mestizaje latinoamericano ha ido desdibujando la discriminación racial? ¿El racismo ha dejado de ser la principal forma de discriminación, acrecentándose la socioeconómica? ¿Las formas de exclusión social son mucho más significativas que las de la discriminación? ¿Cómo se articula la discriminación vertical (socioeconómica) con la horizontal (cultural)?

² La raza puede constituir una categoría práctica (en la medida en que implica deberes y derechos para las personas en su vida cotidiana) o carecer de dicha practicidad; es decir, cuando funciona exclusivamente como un sistema clasificatorio, básicamente en términos de estereotipos. Por ejemplo, si a una persona de una raza se le impide casarse con otra de raza distinta o se le permite acceder a beneficios particulares (acciones afirmativas), estamos señalando que la raza funciona como una categoría práctica; sin embargo, si reconocemos razas diferentes pero ello no conlleva el hecho de que, en la vida cotidiana, a las personas se les impongan deberes y derechos concretos exclusivamente en función de su raza, estaríamos más bien ante un sistema clasificatorio que daría cuenta de otros sistemas, como, por ejemplo, el del prestigio social o el de las relaciones de poder, pero que no se manifestaría de modo concreto en acciones que restrinjan o favorezcan la ciudadanía de grupos raciales particulares. Adicionalmente, el racismo puede ser experimentado como resultado de la negación de derechos habida cuenta de un rasgo físico que configuraría la identidad principal del individuo (racismo sustantivo) o experimentado como un asunto procedimental (es decir, que no daría cuenta de la identidad profunda del individuo), por lo que puede ser interpretada de formas diversas en contexto diferentes.

Identificar, nombrar y medir

¿Es necesario, deseable y/o posible realizar mediciones ancladas en la categoría racial dado su carácter procedimental y clasificatorio?

La razón principal por la que sería deseable que un sistema práctico basado en la raza funcione es la de permitir acciones afirmativas y políticas sociales enfocadas en poblaciones discriminadas o excluidas en razón de la raza. De lo contrario, el sistema de hetero y autorracialización podría esconder una fuerte perversión: la de promover restricciones en la construcción identitaria y reducir la variedad y densidad de los vínculos sociales. Esto es, no tendría sentido **exigir** a las personas identificarse primordialmente con criterios raciales a menos que estos constituyan un obstáculo para la inclusión o sean causa fundamental de discriminación.

Cada sociedad aborda la otredad de modo particular. Incluso en algunas de ellas las categorías raciales no constituyen categorías prácticas claramente aceptadas. Puede existir una brecha importante entre la categoría racial o étnica atribuida a un grupo social y la autoidentificación del grupo con dichas categorías, ya que por más que utilizemos los llamados “marcadores objetivos” (color de piel, lengua materna, etc.), estos siempre estarán interpretados por los sujetos de diversas maneras.

En algunos países, como es el caso de los Estados Unidos, la raza resulta ser una herramienta clasificatoria que permite la autorracialización (definirse uno mismo con criterios raciales) a la vez que la heterorracialización (definir al otro con criterios raciales), por lo que puede funcionar como una **categoría práctica** generando puntos de referencia sobre las interacciones sociales³. En ese contexto, los académicos utilizan los conceptos raciales con relativa comodidad –ya que dan cuenta de una realidad asumida como tal por la sociedad– a la par que las variables raciales han formado parte de las estadísticas oficiales.

De otra parte, en Europa, la demarcación de fronteras frente a la inmigración y la exacerbación de la xenofobia estarían generando nuevos procesos de racialización. Esto es, la heterorracialización estaría funcionando como una **categoría práctica** con relación a los extranjeros (según sus diferentes lugares de origen), a quienes se tendería a ver como inquietantemente cercanos y amenazantes. Concomitantemente, la producción académica europea relativa al racismo –sobre todo francesa (Taguieff 1998,

3 Las representaciones objetivadas de la raza concuerdan con las representaciones subjetivas; esto es, las personas consideran que las clasificaciones que construyen las instituciones sociales efectivamente dan cuenta de una realidad racial. Asimismo, señalemos que no planteamos que las razas sean una realidad biológica o genética, sino que son reificadas como tales; es decir, socialmente construidas como realidad objetiva. Tampoco planteamos que exista consenso respecto a esa clasificación (pues, en realidad, no da cuenta de una realidad objetiva) o que no se presenten problemas en su aplicación.

Balibar 1991 y Wieviorka 2007)–, que se desarrolló a partir de la década de 1980, plantea la idea de un **nuevo racismo**, un **racismo sin razas** o **racismo simbólico** que **des-racializa el racismo**; lo que implica pensar el racismo como un **fenómeno social total**; esto es, más ligado a la cultura que a los rasgos físicos; es decir, lo amenazante no sería el rasgo racial per se, sino la cultura que este encarna y que aparece configurada como radicalmente distinta. En el caso europeo, la heterorracialización y la idea de pureza interna estarían generando procesos de autorracialización de la población europea; es decir, en el interior los europeos comunitarios estarían empezando a imaginarse como culturalmente homogéneos.

Resaltemos que, en Latinoamérica, solo 7 de 18 países de la región tienen **datos raciales** en sus encuestas de hogares (<http://www.latinobarometro.org/latino/latinobarometro.jsp>).

En este complejo entramado de representaciones sobre el otro, lo que resulta primordialmente relevante es preguntarse para qué necesitamos nombrar, identificar y medir las diferencias raciales. Los Estados deberán responder a esas preguntas en diálogo con la academia y los movimientos sociales, con el propósito de proponer políticas efectivas para combatir la discriminación y la exclusión social.

2. LOS ESTUDIOS SOBRE EL RACISMO EN EL PERÚ

El **racismo peruano** se ha abordado desde tres géneros académicos diferentes:

- a. De modo ensayístico, tomando como insumos, el análisis de grafitis y publicidad, el análisis literario e histórico y el discurso psicoanalítico.
- b. Desde una perspectiva empírica, a partir de testimonios, encuestas y entrevistas –especialmente con colegiales y universitarios–. Se trata de estudios descriptivos y de corto aliento.
- c. Desde una perspectiva económica, primordialmente a partir del análisis de brechas salariales.

Sin embargo –y a pesar de dichos esfuerzos–, es necesario afirmar que no se ha trabajado suficientemente el concepto de raza como **instrumento analítico**; esto es, tal como lo definimos, no resulta una categoría útil para comprender la diferencia o desigualdad social en nuestro país: aún persiste un gran silencio cognitivo, ya que no se aborda la raza transversalmente en los debates teóricos (como sucedió, por ejemplo, con la categoría del género), porque encontramos una relativa indiferencia etnográfica en las investigaciones empíricas y escasísimo registro estadístico del fenómeno del racismo.

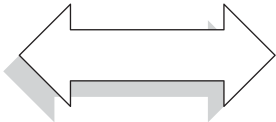
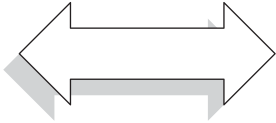
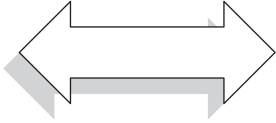
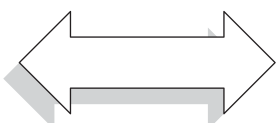
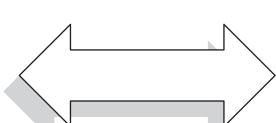
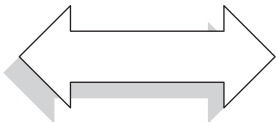
Son varias las razones que pueden ayudarnos a explicar el silencio cognitivo y el caos semántico en el Perú. En especial, queremos resaltar la existencia de configuraciones complejas (mestizaje y grupos sociales marcados como poco integrados al Estado) sin límites claramente definibles (la lengua materna, un territorio acotado o un rasgo físico particular) y la falta de voluntad política para nombrar y configurar semánticamente al otro.

En nuestro caso, las comunidades nativas de la Amazonía son imaginadas como conjunto más o menos homogéneo, marcadas por sus lenguas originarias y su ubicación territorial. La población afrodescendiente se encuentra marcada racialmente e imaginada como una minoría estadística; mientras, por otra parte, aimaras y quechuas tienden a ser evaluados a partir de una combinación de su condición de pobreza y racismo simbólico (cultural, lingüístico, etc.) (Valdivia, Benavides y Torero 2007). Los mestizos aparecen ubicuos y los blancos, como una categoría racializada y ligada al poder y la riqueza (“el dinero blanquea”):

“[...] tanto los indígenas como los afrodescendientes son percibidos como personas que tienen limitaciones, en ciertos casos extremas, para hacer valer sus derechos en el Perú. Esta percepción, que ubica a estos grupos sociales en las escalas inferiores de la jerarquía social, contribuye a invisibilizar o subestimar el rol que han podido tener en la historia colectiva incluso por debajo de grupos demográficamente menos importantes en términos relativos (como los blancos o asiáticos), pero más integrados a la sociedad urbana o mejor vinculados al poder económico y político” (Sulmont 2005: 19).

En este complejo panorama, se ha producido un interesante corpus teórico en las ciencias sociales, en el que encontramos diversas perspectivas interpretativas. Sin ánimo de exhaustividad, proponemos en el siguiente cuadro las principales divergencias o tensiones que se pueden encontrar en el corpus teórico sobre el racismo:

TENSIONES CONCEPTUALES SOBRE EL RACISMO EN EL CORPUS PERUANO

<p>La raza (como marca corporal individual) configura principalmente la diferenciación social.</p>		<p>Las estructuras (sobre todo laborales / de clase / lo socioeconómico) organizan principalmente la diferenciación social.</p>
<p>Los rasgos físicos todavía constituyen marcas de carácter moral que determinan la posición social de la persona.</p>		<p>Los rasgos físicos han perdido su carácter moral para re-significarse en su vertiente estética.</p>
<p>La herencia colonial (el pasado) es determinante en la configuración de la construcción de las formas del racismo actual.</p>		<p>El modelo situacional (el presente) determina la configuración y formas del racismo en contextos particulares.</p>
<p>El racismo ha avanzado (se ha hecho más patente) en la sociedad peruana.</p>		<p>El racismo ha disminuido o retrocedido en la sociedad peruana. Se imbrica con otras formas de discriminación o exclusión social.</p>
<p>El racismo genera sentimientos de resentimiento y de emancipación.</p>		<p>El racismo genera inacción, ya que se encuentra naturalizado o no es percibido como amenazante frente a otras formas más patentes de discriminación.</p>
<p>El racismo se manifiesta y reproduce principalmente en la esfera privada y/o de manera inconsciente.</p>		<p>El racismo se reproduce a partir de las ideologías, las instituciones o las estructuras sociales.</p>

Elaboración propia.

El cuadro que mostramos nos permite resumir *grosso modo* un debate pendiente (incluso de corte generacional) entre quienes creen que el racismo contemporáneo debe entenderse como anclado en nuestra herencia colonial y encarnado en sujetos que aún consideran los rasgos físicos como la principal forma de estructuración de la diferenciación y/o desigualdad en nuestro país (por ejemplo, Portocarrero 2007, Bruce 2008 y Manrique 1999); y quienes plantean, de otra parte, desde vertientes estructuralistas, del neoinstitucionalismo o de la teoría de redes sociales, que es menester analizar la discriminación desde una perspectiva situacional y estructural, lo que implicaría dejar de lado un análisis que identifique claramente al sujeto víctima o victimario con una extraordinaria reflexividad sobre el tema (Santos 2005).

Desde nuestra perspectiva, creemos que resulta muy estimulante contar con teorías diversas, lo que implica una posibilidad aumentada para la interpretación de los fenómenos sociales que se analizan. Sin embargo, es menester anotar que en el Perú no hemos contado con estudios empíricos de gran aliento y en espacios sociales diversos –más allá de muestras no representativas de colegiales y universitarios– que nos permitan contrastar las perspectivas teóricas planteadas⁴.

Por ello, resulta fundamental alentar trabajos empíricos que nos permitan observar cómo construimos la alteridad para marcar las fronteras identitarias o, como diría Marisol de la Cadena (2007), cómo se construye nuestra geografía político-conceptual en torno a la discriminación; esto es, cómo en cada grupo social opera lo biológico-racial o cómo los cuerpos encarnan las ideas de sentido común sobre la alteridad.

Por ello, insistimos en que solo podremos responder a esas cuestiones fundamentales en torno al racismo, **midiendo de modo diferente las diferencias** y, por ello, alentando estudios que permitan el desarrollo de teorías ancladas localmente y que, a la larga, nos permitan afinar las herramientas metodológicas para la operacionalización de variables complejas como la **raza** y su consecuente incorporación en las encuestas nacionales.

3. EL RACISMO Y EL CAOS SEMÁNTICO: EMPEZANDO A DESENREDAR LA MADEJA

Existe consenso en las ciencias sociales –dada la evidencia empírica disponible– respecto a que la diferencia y la desigualdad social son asuntos constitutivos de toda

⁴ Es importante resaltar la Encuesta Nacional sobre Discriminación y Exclusión Social, elaborada por David Sulmont por encargo de Demus, publicada en febrero del 2005.



sociedad. Incluso de aquellas que han sido catalogadas como sociedades sencillas. La razón de ello es que por lo menos el prestigio, el poder o la riqueza se distribuyen de forma desigual entre los miembros de un grupo social. En sociedades complejas como la nuestra, **prestigio, poder y riqueza** se articulan de modo concreto, tal que nos es fácil identificar “quién es quién”, “quién manda sobre quién” y “quién tiene más o menos recursos económicos que quién”⁵.

Sin embargo, no existe consenso académico respecto a las causas de dichas diferencias y, por ende, de la desigualdad que originan. Desde una perspectiva liberal, el egoísmo racional sería el causante de dichas discordancias; mientras que los intereses socioeconómicos de clase lo serían desde una perspectiva marxista. Pero desde la perspectiva neoinstitucional serían el ordenamiento legal e institucional y los vínculos sociales y su estructuración los responsables del acceso a recursos, al reclamo de derechos y, por tanto, a la posibilidad de disfrutar de los recursos sociales. Parte de la discrepancia generacional que señalábamos líneas arriba sobre la naturaleza del racismo en el Perú está relacionada con la perspectiva teórica con la que se lee la realidad. Creemos, sin embargo, que el racismo debería describirse y explicarse desde diferentes niveles –individual, social, institucional y estructural– con el propósito de ampliar nuestro entendimiento del mismo en contextos particulares.

Más allá de las diversas perspectivas sobre los factores que originarían la desigualdad social, la **heterofobia** o alterofobia (el temor al diferente o temor al otro) parece constituir un universal cultural; es decir, una constante en las sociedades.

Proponemos un mapa conceptual tal que nos permita entender la **heterofobia** a partir de dos ejes: el carácter no manifiesto o manifiesto de la **heterofobia** y el ámbito en el que se produce: individual, social, institucional o estatal.

5 En sociedades modernas y occidentales, la desigualdad se ha analizado partir de conceptos como **clases o estratos socioeconómicos**; mientras que en las sociedades estamentales se fija la desigualdad sobre criterios legales que marcan la pertenencia a **estamentos** diferenciados, pero que no impedían, por ejemplo, el mestizaje (en el Virreinato, la República de Indios y la República de Españoles). Otro ejemplo de categoría analítica para el análisis de la desigualdad es el de las **castas**, sistema endogámico al que se pertenecía por nacimiento y que determinaba la riqueza, el prestigio y el poder de las personas. En suma, la diferencia y la desigualdad social caracterizan a todas las sociedades en mayor o menor medida; sin embargo, la modernidad instaura el ideal del individuo con iguales derechos y deberes ante el Estado; es decir, el ciudadano. Esto es, sobre la base de las diferencias de clase se construye la ciudadanía.

	Individual	Social	Institucional	Estatal
Ideologías	Discriminación: por sexo, por edad, por orientación sexual, por discapacidad, xenofobia, por raza		Normas explícitas	Genocidio Limpieza étnica
Manifiesto	<p>Racismo sin razas: lo socioeconómico, cultural, religioso, étnico subsume lo racial</p> <p>Racismo: los rasgos físicos subsumen lo socioeconómico, cultural, religioso, étnico</p> 	Grupos sociales cerrados, excluyentes		<p>Ausencia de políticas para la inclusión social</p> <p>Exclusión social: económica, política, sociocultural</p>
No manifiesto	<p>Prejuicios: actitudes</p>  <p>Estereotipos: cognición</p>	Automarginación	Estructuras sociales que impiden el acceso a recursos. Redes sociales débiles y escaso capital social	Silencio cognitivo y ausencia de registro estadístico preciso

Mapa conceptual para entender la heterofobia

El eje individual: la discriminación

La experiencia humana implica significación, por lo que la relación con el otro siempre necesita estar cargada de sentido. Así, la estereotipia resulta ser un recurso al que se apela cuando no se conoce (o no se quiere conocer) al otro.

Los estereotipos son ideas (positivas o negativas) que nos hacemos de ese otro y que no se manifiestan necesariamente en la conducta del que estereotipa. Como diría Martín Santos (2005), podemos tratar al otro como ciudadano o individuo en el espacio público y no como persona con todas sus particularidades, y, a pesar de que lo estereotipemos negativa o positivamente, nuestra conducta aparecerá neutral; es decir, lo trataremos como individuo sujeto de derechos y deberes similares a los de otros ciudadanos, independientemente de sus particularidades⁶.

La experiencia significativa de la interacción humana también nos ha mostrado que la autopercepción de pertenecer a alguna categoría social no necesariamente coincide con la clasificación que le concede el investigador ni la que le concede una tercera persona cualquiera. Aquí es necesario mencionar que no equivalen los conceptos de categoría social (identidad o raza contingente) y grupo social (identidad o raza sustantiva). Es mucho más probable que coincidan investigadores e investigados cuando estos últimos forman parte de un grupo social, ya que las categorías sociales resultan un constructo que debe validarse porque no necesariamente las personas se reconocen en ellas⁷.

De otra parte, es importante diferenciar analíticamente la dimensión cognitiva del estereotipo de la dimensión actitudinal del prejuicio: es posible tener una idea respecto del otro, sin embargo, ello no necesariamente moviliza emociones positivas o negativas. Por ejemplo, se puede pensar que las personas altas tienden a ser lentas en sus movimientos, pero ello no necesariamente genera sensaciones de aceptación o aversión. Sin embargo, es posible que los estereotipos sean la base de sostén de prejuicios (positivos o negativos), como cuando alguien dice que “los ingleses son puntuales” y se siente feliz de saber que un inglés pronto trabajará con él. Se ha tendido a evaluar los prejuicios con escalas de medición de Likert, ya que permiten medir el grado de aceptación o rechazo que nos generan ciertas afirmaciones⁸.

En síntesis, los estereotipos y los prejuicios (positivos o negativos) son parte de la vida en sociedad y en gran medida inevitables. Mientras el multiculturalismo aboga por el reconocimiento de la diferencia y la tolerancia al amparo de una ciudadanía sólida, la perspectiva intercultural buscaría generar aceptación e interés por la diferencia, redu-

6 Cabe mencionar que los estereotipos se producen en contextos específicos que implican pactos de contextualización: no es lo mismo estereotipar al otro en el contexto de una entrevista que en el diván del psicoanalista. Por ello, sería recomendable realizar estudios para evaluar los sesgos que se generan en contextos particulares respecto a la producción de estereotipos, con el propósito de evaluar la data producida en investigaciones cualitativas.

7 Un grupo social se reconoce sosteniendo valores, historia y futuro comunes, mientras que no sucede lo mismo con una categoría social: se trataría de un artificio clasificatorio con el que no necesariamente se reconocen los sujetos incluidos en ella.

8 Sería recomendable validar instrumentos de medición para los diferentes grupos sociales o regionales en nuestro país, para así afinar la aplicación de nuestras herramientas de medición a nivel nacional.

ciendo al máximo los estereotipos y prejuicios; es decir, aceptando una cierta opacidad en la interacción con el otro, se buscaría comprender su modo de ser, pensar o actuar. Sería ilógico, sin embargo, pretender la desaparición de estereotipos en tanto tienen una utilidad práctica en la interacción social: permitirnos actuar frente al otro desconocido con un alto nivel de eficiencia, ya que el estereotipo representa algún nivel de verdad respecto al otro, en tanto da cuenta de un conjunto de situaciones posiblemente repetidas en el tiempo.

No obstante, la discriminación implicaría acciones manifiestas, no virtuales como las del estereotipo o el prejuicio; es decir, la discriminación existe en la medida en que se le niega al otro –en un contexto concreto– la posibilidad de ejercer un derecho.

La discriminación –es decir, la negación del ejercicio de derechos a un individuo– puede anclarse sobre diferentes consideraciones: el sexo, la edad, la orientación sexual, una discapacidad, la religión, la raza, una enfermedad o la condición socioeconómica. Incluso, pueden interactuar dos o más de estos criterios en la articulación de la negación de derechos al otro. Estas articulaciones han sido, en general, poco estudiadas.

El eje social: ¿en qué colegio estudiaste?

Los grupos sociales cumplen un papel muy importante en el mosaico de cercanías y desconfianzas en el que se juegan las relaciones raciales. Una sociedad constituida privilegiadamente a partir de grupos sociales sustentados en la homogeneidad racial, étnica y/o socioeconómica, nos muestra como islotes aislados con escasa vinculación y posibilidades de intercambio y movilidad social. Los grupos sociales que se relacionan exclusivamente con sus pares no logran acumular capital social, y adicionalmente generan la perpetuación de las desigualdades sociales.

Al respecto, resulta de mucho interés conocer a los grupos de élite; sin embargo, no es fácil para los científicos sociales estudiarlos (a menos que pertenezcan a ellos o puedan tener un ingreso privilegiado a ellos). Como señala Teun A. van Dijk (Van Dijk 1993: 38), es muy difícil estudiar a los grupos de élite, quienes establecen, mantienen, expresan y legitiman su predominio a partir de normas, valores, estructuras y acciones que sostienen sistemas excluyentes.

Sería muy importante el estudio de diferentes élites en nuestro país con el propósito de entender cómo se constituyen los grupos sociales –muchas veces configurados como enclaves geográficos– en los clubes sociales, playas, colegios, etc.

Por otra parte, también resulta relevante estudiar otros grupos sociales automarginados, con el propósito de comprender los mecanismos que se utilizan para significar esa marginación y en gran medida entender procesos de violencia, protesta y/o profunda desconfianza en el marco de nuestro sistema democrático.

El eje de las instituciones, las estructuras y las redes sociales

Las estructuras sociales, las normas informales y las redes sociales pueden determinar que los sujetos o grupos de sujetos tengan dificultades para acceder a los recursos sociales. Cuando una persona tiene lazos débiles con otras redes o solo se relaciona de modo horizontal con ellas, tendrá escaso capital social. Aquí nos movemos en un espacio estructural que determina la distribución de recursos entre individuos y grupos de individuos.

A nivel manifiesto, podemos encontrarnos con instituciones que plantean de modo explícito normas o reglas que impiden el acceso equitativo de las personas a los recursos que la institución ofrece. En la actualidad, en sociedades que idealmente se representan como igualitarias, dichas políticas institucionales aparecerían como **políticamente incorrectas**. Sin embargo, la omisión de normas o reglas que favorezcan igualdad de acceso a los recursos institucionales es mucho más frecuente.

Resulta importante investigar el eje institucional, pues para los individuos tiende a aparecer como de difícil comprensión como perpetrador de las diferentes formas de discriminación. Por ejemplo, al no existir normas explícitas contra grupos raciales dentro de las instituciones como clubes, empresas, etc., las personas asumen que no existe discriminación racial sino, “simplemente”, toma de decisiones eficientes, que terminan generando situaciones como las que muestran que personas con ciertos rasgos físicos no desempeñen roles o cargos de poder y prestigio. Una tarea pendiente, pues, resulta el estudio de la perpetuación de la discriminación y la exclusión en el marco de diferentes instituciones sociales en nuestro país.

El eje estatal: la exclusión social

Dos conceptos que merecen explorarse con mayor profundidad en sus relaciones son la discriminación y la exclusión social. Analíticamente, lo que las diferencia es que la exclusión social implica la negación del acceso a **un grupo social** a los recursos económicos, sociales, culturales o políticos que comparten los miembros de una nación, independientemente de las características particulares de cada sujeto. Dicha negación no resulta de la acción de un sujeto en concreto, sino de todo un sistema. Por ejemplo, una persona blanca y rica puede ser discriminada por una persona en un contexto social particular por ser homosexual, pero no podríamos señalar que los blancos y/o los ricos constituyan grupos sociales excluidos económica o políticamente. Sin embargo, podemos afirmar que los nativos de la Amazonía están excluidos económicamente si no tienen acceso al mercado, o políticamente si carecen de documento de identidad, aunque no exista “alguien” únicamente responsable de dicha exclusión, sino, más bien, el Estado y sus instituciones.

Formas dramáticas y radicales de heterofobia las constituyen las políticas de limpieza étnica (intentar desplazar o desaparecer a un grupo social de un territorio por diferentes medios) y las políticas genocidas (eliminar físicamente a un grupo social). Ambas formas de heterofobia se sustentan en ideologías o doctrinas sostenidas explícitamente por los Estados que ponen en marcha la maquinaria del exterminio.

A nivel no manifiesto, la heterofobia puede leerse a partir de la indiferencia del Estado por los otros, al naturalizar las diferencias, no registrarlas e impedir **acciones afirmativas** y **políticas sociales** que permitan mayor equidad social.

4. EN SÍNTESIS

Consideramos necesario empezar a ordenar el caos léxico en el que nos movemos respecto a la categoría racial y, en ese sentido, **desestabilizar el racismo**. La experiencia de inclusión de las mujeres en las sociedades occidentales, de la incorporación de la variable del **género** en las políticas públicas, y el combate del sexismo a nivel institucional, puede resultar aleccionador para debatir el tipo de políticas que se podrían diseñar para hacer frente al racismo y a la exclusión social basada en la raza. Es posible aprender de los resultados alcanzados y de lo que falta conseguir.

A diferencia de la categoría sexual –cuyos marcadores físicos objetivos resultan **obvios y no difieren entre un observador y otro**–, la categoría racial constituye un asunto mucho más complejo de asir. Los límites entre lo racial (rasgos físicos) y lo étnico (rasgos culturales) son sutiles y no siempre lo étnico o lo racial constituyen categorías aisladas, estables o incluso privilegiadas dentro del repertorio identitario de los sujetos⁹.

Otro asunto fundamental por tener en cuenta son los vínculos que se establecen entre discriminación y exclusión social. En términos generales, se tiende a utilizar indistintamente ambos conceptos, sin embargo, se refieren a unidades de análisis diversas: individuos y grupos sociales. Por otro lado, cabe señalar que, muchas veces, para que políticas públicas inclusivas sean exitosas, es necesario combatir el racismo (u otras formas de discriminación) para que los sujetos en su interacción cotidiana logren hacer valer sus derechos.

Así como son fundamentales las políticas públicas de inclusión social y las políticas públicas en contra de la discriminación, es necesario que en el ámbito de las institucio-

9 Ello dificulta la formación de grupos sociales, lo que explicaría –entre otras variables– el escaso apoyo que reciben los activistas en su lucha contra las manifestaciones del racismo. No olvidemos –adicionalmente– que las políticas públicas estas tendieron a negar la diferencia en aras de un mestizaje idealizado.

nes sociales se desarrollen normas explícitas y políticas ad hoc interiorizadas por los miembros de las mismas, para la generación de equidad; lo que incluye necesariamente, el desarrollo de indicadores y la elaboración de estadísticas que permitan realizar un seguimiento de las variables consideradas. En otras palabras, fenómenos distintos como el racismo y la exclusión social no podrán ser combatidos eficientemente si en las instituciones y desde las instituciones no se aplican normas concretas que faciliten la eliminación de la discriminación.

Como ejemplo de la necesidad de conjugar políticas inclusivas para los excluidos y normas sociales explícitas contra la discriminación en contextos institucionales, mostremos el testimonio de dos jóvenes gerentes, lo que nos permite afirmar que incluso en instituciones donde se rechaza la discriminación, esta se reconfigura y se naturaliza de modos diversos.

Una gerenta de una empresa grande limeña, que se define como **morena pero de familia de clase media alta**, de 35 años, comenta:

“En Perú, yo creo que existe bastante racismo en general, por varias cosas. Una de las cosas importantes en los trabajos es el *networking*, y el *networking* es obviamente tus círculos sociales y dónde te desenvuelvas. Y, por decirte, el ingreso a los clubes está bastante restringido; no sé si es un tema de raza, pero es un tema sociocultural.

Ese *networking* influencia muchísimo las posiciones a las que puedes llegar, por lo menos en Perú que el mercado es pequeño. Entonces, sí creo que está bastante –no sé si bastante, pero quizás sí medianamente– discriminado”.

El jefe de Tesorería de una compañía minera señala:

“Sí existe racismo para ciertas cosas, para ciertos trabajos. Hay gente que dice ‘para tal rubro, que vayan personas de cierta condición’. Por ejemplo, para el tema financiero, la gente busca a los chicos exitosos, de clase alta, con buena educación, buena presencia. [...] como es el negocio de moda –ser analista, eso pinta–, tú vas a un desayuno de bancos y te encuentras con todos igualitos (se creen la última chupada del mango), hablando de cosas que dan la impresión de que son bien gastadores, que manejan carros –carrazos–, y la mayoría pertenece a un mismo círculo”.

Volvemos al asunto inicial. Si bien pueden existir leyes que prohíban la discriminación, y poblaciones incluídas socialmente, de ello no deriva que automáticamente desaparezcan las diferencias o el racismo en el ámbito social e institucional. Solo en la

medida en que se nombren esas diferencias y se cuantifiquen, será posible empezar a revertir la discriminación o el racismo en esos ámbitos. Tampoco se trata de un asunto exclusivamente de conciencia individual: la mayoría de peruanos rechaza conscientemente el racismo como doctrina.

El mapa conceptual que proponemos puede servir como una herramienta analítica para intentar comprender cómo se articula la heterofobia en los niveles individual, social, institucional y estatal –en este complejo e inquietante modo de tratarnos con los otros en contextos sociales particulares–. Ese es nuestro reto: empezar a desestabilizar el racismo a la par que ordenar nuestro caos semántico.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, Pierre

1998 "Racismo". En : *Cahier du Cevipof*, N° 20, pp. 4-10.

APEMIVES CONO SUR

s.f. Fecha de acceso: 26 de mayo de 2010. <<http://www.5cityweb.com/apemives/nuevo/>>.

APPADURAI, Arjun

2007 *El rechazo de la minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Editores.

APPADURAI, Arjun, y Katerina STENOUI

2006 "Cap. 7". En: *El pluralismo sostenible y el futuro de la pertenencia*. EE.UU.

ARDITO, Wilfredo

2009 *Las ordenanzas contra la discriminación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Derecho.

ARIAS, Julio y Eduardo RESTREPO

2010 "Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas". En: *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, año II, N° 3, primer semestre, pp. 45-64.

ATAL, Juan Pablo; Hugo ÑOPO y Natalia WINDER

2009 *Nuevo siglo, viejas disparidades*. BID.

BELLO, Álvaro y Marta RANGEL

2002 *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe*. Cepal.

BENAVIDES, Martín y Martín VALDIVIA

2004 *Metas del Milenio y la brecha étnica en el Perú*. Versión preliminar. Lima: Grade.

BONILLA-SILVA, Eduardo

1997 "Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation". En: *American Sociological Review*, Vol. 62, N° 3, junio, pp. 465-80.

BRUBAKER, Rogers

2006 *Ethnicity without Groups*. Cambridge (Ma): Harvard University Press

BRUCE, J.

2008 *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de San Martín de Porres.

CÁRDENAS DE SANTAMARÍA, María Consuelo

2007 "Mal de muchas, ¡consuelo de ninguna!". En: *Revista Latinoamericana de Administración*, N° 38, pp. 27-44.

CASAÚS ARZÚ, Marta Elena

2000 "La metamorfosis del racismo en la élite del poder en Guatemala". En: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, N° 58, pp. 18-64.

CASTORIADIS, C.

1987 *Reflexiones en torno al racismo*. Recuperado el 5 de junio de 2012 de Hemerodigital: < <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/93.pdf>>.

COLINO, César

s.f. "Racismo". <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/RACISMO.pdf>>.

D'ANCONA, Angeles Cea

2009 "La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 125, pp. 13-45.

DE LA CADENA, M.

2007 *¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas*. Popayán: Enviñón Editores.

DÍAZ ALBERTINI, Javier

2010 *Redes cercanas*. Lima: Universidad de Lima.

2008 *El capital social en Lima*. Lima: Universidad de Lima.

FLECHA, Ramón

2001 "Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas". En: *REIS*, N° 94, pp. 79-103.

GALL, Olivia

2004 "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México". En: *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, N° 2, abril-junio, pp. 221-59.

GIDDENS, A.

1998 *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.

KERNER, Ina

2009 "Más allá de la unidimensionalidad: conceptualizando la relación entre el racismo y el sexismo". En: *Signos Filosóficos*, Vol. XI, N° 21, enero-junio, pp. 188-203.

MANRIQUE, N.

1999 *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR/Cidiag.

ÑOPO, Hugo; Jaime SAAVEDRA y Máximo TORERO

2004 *Ethnicity and Earnings in Urban Peru*. Alemania: Institute for the Study – IZA.

ÑOPO, Hugo; Jaime SAAVEDRA, Máximo TORERO y Martín MORENO

2004 *Discriminación étnica y de género en el proceso de contratación en el mercado de trabajo de Lima Metropolitana*. Washington: BID.

OIT

2007 "La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo". Suiza.

PARÍS POMBO, María Dolores

1999 "Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes". En: *Política y Cultura*, N° 12, pp. 53-76.

PAULA, Bruna Vieira de

2010 "A Conferência de Revisão de Durban contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância de 2009 e o Brasil". En: *Meridiano*, enero, pp. 48-50.

PORTOCARRERO, G.

2007 *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

RACHIK, H.

2006 "Identidad dura e identidad blanda". En: *Cidob d'Afers Internacionals*, pp. 9-20.

RIVERA, Fredy

1999 "Las aristas del racismo". En: RIVERA, Fredy y Emma CERVONE. *Ecuador racista*, pp. 9-45. Ecuador.

SANTOS, M.

2005 *¿Sabes con quién estás hablando?* Lima: Instituto de Defensa Legal.

SCHERER-WARREN, Ilse

2010 "Redes sociales y de movimiento en la sociedad de la información". En: *Nueva Sociedad*, N° 196, pp. 78-92.

SEGATO, Laura Rita

2010 "Los cuases profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje". En: *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, pp. 11-44.

SULMONT, David

2009 *Race, Ethnicity and Politics in Three Peruvian Localities. An Analiysis on the 2005 CRISE Perceptions Survey in Peru*.

2005 "Encuesta nacional sobre exclusión y discriminación social. Informe final de análisis de resultados". Lima.

TAGUIEFF, Pierre-André

1998 *Le racisme. Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. París: Flammarion.

TENJO GALARZA, Jaime y Paula HERRERA IDÁRRAGA

2009 *Dos ensayos sobre discriminación: discriminación salarial y discriminación en acceso al empleo por origen étnico y por género*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

THOMAS, David A.

2004 "La diversidad como estrategia". En: *Harvard Business Review*, septiembre.

VALDIVIA, Néstor

2009 "¿Somos o no somos racistas los peruanos?". En: *Le Monde Diplomatique*, abril, pp. 16-7.

VALDIVIA, Néstor; Martín BENAVIDES y Máximo TORERO

2007 "Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente". En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, pp. 603-55. Lima: Grade.

VAN DIJK, Teun

2010 "Análisis del discurso del racismo". En: *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, año II, N° 3, 1-2 Sem., pp. 65-94.

1993 "El racismo de la élite". En: *Archipiélago*, N° 14, pp. 106-11.

VERA ROJAS, Patricia

2006 *La discriminación en los procesos de selección de personal*. Ginebra: OIT.

WALLERSTEIN, Immanuel y Étienne BALIBAR

1991 *Raza, nación y clase*. Madrid: Lepala.

WIEVIORKA, Michael

2007 "La mutación del racismo". En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. XLIX, N° 200, mayo-agosto, pp. 13-23.

Raza y etnicidad desde las encuestas sociales y de opinión: dime cuántos quieres encontrar y te diré qué preguntar...

David Sulmont

Departamento de Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Católica del Perú

El presente capítulo busca presentar algunas reflexiones respecto de los problemas teóricos, metodológicos y políticos relacionados con la identificación y cuantificación de personas pertenecientes a pueblos indígenas peruanos en las encuestas sociales.

A lo largo de la última década, varias investigaciones sociales realizadas en el Perú usando métodos cuantitativos han señalado consistentemente la correlación existente entre la pertenencia a pueblos indígenas y procesos de exclusión y discriminación social en nuestro país. En promedio, las personas u hogares identificados como “indígenas” por estos estudios son más pobres que el resto de la sociedad; tienen menores niveles educativos; acceden a puestos de trabajo menos calificados o se ocupan en actividades económicas de baja productividad; tienen menor acceso a servicios públicos o programas sociales, o cuando los tienen son de menor calidad (como educación o salud); han sido más propensos a ser víctimas de la violencia política (Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR] 2003); están menos representados en las instituciones de la democracia; etc.

A raíz de las elecciones del 2006 y algunos de los conflictos sociales experimentados a lo largo de los últimos años (Bagua en el 2009 o Ilave el 2004, por citar solo algunos), las particularidades de la acción política, la cultura política y el comportamiento electoral de los pueblos indígenas han sido objeto de reflexiones y debates tanto académicos como políticos, de muy variado grado de seriedad y sistematicidad.

Desde el punto de vista de la investigación académica, un problema central para estudiar estos fenómenos y procesos sociales es contar con definiciones claras y precisas que nos permitan identificar a los miembros de los “pueblos indígenas”. Este problema es particularmente sensible en el caso de los estudios cuantitativos basados en encuestas, ya que, en términos metodológicos, el concepto “pueblo indígena” debe operacionalizarse en un conjunto de indicadores que puedan ser replicados y comparables para cada unidad de análisis individual (la persona, el hogar).

PROBLEMAS Y MÉTODOS EN LA CUANTIFICACIÓN DE LO ÉTNICO

No existe consenso acerca de cuál debe ser la definición de “pueblo indígena” en América Latina más apropiada para una investigación científica. Rodolfo Stavenhagen sostiene que a pesar de la existencia de varias definiciones de “población indígena”, por lo general:

“[...] se trata de aquellos grupos humanos que pueden considerarse como descendientes de los pobladores originales de América, antes de la invasión europea, que en la actualidad manifiestan características culturales que los distinguen del resto de la sociedad nacional, y que por lo general ocupan una posición de inferioridad y de marginación económica y social frente al resto de la población” (Stavenhagen 1995: 151).

En el debate académico, hay cierta convergencia en el sentido de que una aproximación empírica al concepto de “identidad indígena” debe tomar en cuenta dimensiones tales como el idioma, las tradiciones culturales, el territorio y la autoidentificación, así como la relevancia que tienen estas dimensiones para la vida cotidiana de las personas.

Dimensiones como autoidentificación y tradiciones culturales requieren, para ser operacionalizables, contar con categorías precisas que sean resonantes para las personas, de tal forma que puedan ser utilizadas en instrumentos de observación empírica (como encuestas o entrevistas). Comunidad nativa, grupo étnico, indígena, pueblo indígena, pueblo originario, identidad quechua o aimara, mestizo, blanco, etc., son un ejemplo de las categorías que se utilizan en diferentes preguntas sobre autoidentificación étnica o racial en encuestas sociales. Algunas de ellas resultan ser más familiares que otras para los entrevistados; algunas parecen ser “equivalentes” pero arrojan diferentes mediciones empíricas de “grupos étnicos” o “pueblos indígenas” en nuestro país.

Rogers Brubaker sostiene que el concepto de “grupo étnico” (así como el de “grupo racial”) resulta ser más problemático que beneficioso para el análisis social. La utili-

zación de este concepto hace que “tengamos la tendencia de dar por sentado no solo el concepto de ‘grupo’, sino también la existencia de ‘grupos’ –los entes putativos en el mundo al cual el concepto hace alusión” (Brubaker 2004: 7)¹. Para Brubaker, esta tendencia, a la que llama “grupismo”, reifica categorías étnicas o raciales, presentando una imagen del mundo como compuesta por conglomerados de personas profundamente enraizados, claramente delimitados, autoconscientes y cuasi naturales. En vez de explicar por qué las personas o las sociedades se conciben a sí mismas como compuestas por grupos étnicos o raciales, los científicos sociales que adoptan un enfoque “grupista” describen esas sociedades usando estas categorías: “El sentido común étnico [...] es una parte central de lo que debe ser explicado, mas no la herramienta con la cual queremos explicar las cosas” (Brubaker 2004: 9).

Con la finalidad de comprender los problemas de identidad, desigualdad y conflicto en sociedades multiculturales, Brubaker propone cambiar el enfoque analítico y las herramientas teóricas, concentrándonos particularmente en procesos dinámicos de construcción social de la realidad:

“La etnicidad, la raza y la nación deben ser conceptualizados no como sustancias, cosas, entidades, organismos o colectivos de individuos –a lo que nos incitaría el imaginario de ‘grupos’ discretos, concretos, tangibles, delimitados y perdurables– sino más bien en términos relacionales, de procesos dinámicos, esporádicos y desagregados. Esto significa pensar en la etnicidad, la raza o la nación no como grupos o entidades sustantivas, sino como categorías prácticas, acciones situadas en un contexto específico, normas culturales, esquemas cognitivos, marcos discursivos, rutinas organizacionales, formas institucionales, proyectos políticos y eventos contingentes. Implica pensar en la etnicización, racialización y nacionalización como procesos políticos, sociales, culturales y psicológicos” (Brubaker 2004: 11).

Los cambios en los enfoques metodológicos utilizados en la investigación empírica para “medir lo étnico” son un reflejo de estos procesos dinámicos de “eticización” de los que habla Brubaker. Existen dos grandes enfoques para medir las dimensiones de “raza” y “eticidad” desde una perspectiva cuantitativa. La primera se concentra en procesos de **categorización** que usan marcadores culturales, raciales o étnicos supuestamente “objetivos”, tales como lengua materna, lugar de origen, religión o “color de la piel” (escalas cromáticas) para clasificar a las personas. La segunda aproximación usa la **autoidentificación**, en la que a los entrevistados de una encuesta se les pide que se autoubiquen en un rango de categorías étnicas, raciales o culturales.

1 Traducción propia, así como en el resto de las citas.

Evaluando la experiencia de los Estados Unidos en la medición de la raza y la etnicidad en sus censos, Taeku Lee (2004) da cuenta de un cambio de un enfoque metodológico basado en la categorización hacia la autoidentificación con múltiples categorías, pasando antes por la autoidentificación con una sola categoría. Hasta la década de 1950, los reportes censales sobre composición étnica y racial en los Estados Unidos se construían sobre la base de encuestas donde el entrevistador censal registraba su propia observación acerca del color de la piel o la “ascendencia étnica” de los entrevistados, concebidos como indicadores “objetivos” de raza y etnicidad. En la década de 1960, el principal cambio introducido en la medición de la raza y la etnicidad en los Estados Unidos fue el preguntarles a los propios entrevistados que se autoidentifiquen en un rango de categorías étnico-raciales (African-American, Latino, White, etc.), descartando desde ese momento la observación del propio entrevistador. El segundo cambio importante ocurrió en el censo estadounidense del 2000, donde la pregunta sobre autoidentificación cambió de escoger una sola categoría a ofrecer al entrevistado la posibilidad de marcar más de una categoría étnico-racial. Ello abrió la posibilidad a 63 permutaciones de identificaciones étnico-raciales (africano-asiático; afro-latino; latino-caucásico; etc.) y representó una transición hacia una visión más constructivista de la propia raza o etnicidad (Lee 2004: 3-4).

Estas alternativas y elecciones metodológicas reflejan la diferenciación entre lo que puede llamarse un concepto “fuerte” de identidad y otro “débil” o “suave”. Las nociones “fuertes” de identidad son más cercanas al sentido común del término: la identidad es algo que la gente tiene o debería tener, incluso si no es consciente de ello. Implican también postulados fuertes acerca de la delimitación y la homogeneidad colectiva de las identidades (Brubaker 2004: 37).

En contraste, conceptos “débiles” de identidad, como en los enfoques constructivistas, critican las concepciones “fuertes”, tratando de aprehender la fragmentación de las experiencias de construcción de la identidad individual en el mundo contemporáneo (moderna o postmoderna). De acuerdo con Brubaker, el problema con estos enfoques “débiles” de identidad es que pueden llevarnos a lo que él llama “constructivismo de cliché” o concepciones de identidad “empaquetadas con adjetivos que indican que la identidad es algo múltiple, inestable, que fluye, que es contingente, fragmentada, construida, negociada y así sucesivamente [...] convirtiéndose en meros gestos que transmiten posturas más que significados” (2004: 38). Como resultado de ello, la “identidad” como concepto analítico pierde parte de su utilidad teórica para explicar un fenómeno social. De hecho, Brubaker sugiere deshacerse del concepto de **identidad** como herramienta analítica, ya que tiene significados muy contradictorios, y propone reemplazarlo por conceptos como categorización, autoidentificación, autocomprensión y consolidación o desestructuración de grupos.

En el caso peruano, hemos utilizado también varias estrategias metodológicas para aproximarnos a una medición empírica de la composición étnica y racial. Las categorías e indicadores empleados dan cuenta del dinamismo de los procesos de categorización experimentados por la sociedad peruana para describirse a sí misma.

Diferentes estudios y análisis muestran que en lenguaje cotidiano y en las prácticas sociales de discriminación, los peruanos seguimos utilizando un conjunto de categorías heredadas de la colonización española (Callirgos 1993, Portocarrero 1993, Manrique 1999, Santos 2003, De la Cadena 2004, Drzewieniecki 2004, Sulmont 2005). Muchas personas “fusionan” características físicas con conductas o características sociales, fijando estereotipos raciales que clasifican a los individuos en diversas categorías que además implican una jerarquía sociorracial. En una investigación realizada a inicios de la década del 2000 entre jóvenes universitarios y de últimos años de secundaria de Lima, Joanna Drzewieniecki encontró que la raza “es una categoría que tiene mucho sentido para los jóvenes. Si bien la cultura y el estatus socioeconómico importan, los jóvenes son conscientes del color de la piel y los rasgos faciales y muchos perciben una ‘jerarquía racial’ imaginada en el Perú que va aproximadamente de lo negro a lo blanco” (Drzewieniecki 2004: 20).

Si bien las categorías raciales son comúnmente utilizadas en el lenguaje y las interacciones cotidianas, hasta recientemente se consideraban demasiado controversiales o “políticamente incorrectas” como para ser utilizadas en espacios académicos y políticos, excepto para ser criticadas o denunciar al racismo. Existe una tendencia a evitar aludir a un discurso público de una sociedad que se autoconcebe como racialmente constituida. Las personas utilizan las categorías raciales para clasificar a otros, pero no son las más importantes cuando se trata de hablar de sí mismos.

En vez de “raza”, los científicos sociales han tratado de utilizar conceptos como “etnicidad” y “grupo étnico” para describir al Perú como una sociedad multicultural y para referirse a las poblaciones indígenas. Sin embargo, más allá del aura “políticamente correcta” de términos como “grupo étnico”, esas categorías no resultan resonantes para el común de la gente como para ser utilizadas como indicadores en una pregunta de una encuesta o entrevista (especialmente entre las personas supuestamente “indígenas”).

Las categorías empleadas para clasificar a los peruanos en términos étnicos o raciales son bastante fluidas. El problema no es que estas cambien (lo hacen un poco, pero el número de categorías “disponible” es algo limitado), el problema principal –en términos metodológicos– es que la gente puede moverse entre estas categorías, y al hacerlo su significado cambia, incluso si las etiquetas lingüísticas siguen siendo las mismas.

Un ejemplo de ello es el trabajo pionero de Aníbal Quijano (1980), donde analiza las nuevas identidades sociales y culturales asociadas a los procesos de urbanización y modernización de la sociedad peruana en la segunda mitad del siglo XX. Quijano sostenía que en el proceso un nuevo grupo social, el “grupo cholo”, emergió a partir de la confluen-

cia entre las tradiciones e identidades andinas y campesinas con la experiencia moderna de la ciudad y el mercado capitalista. Lo “cholo”, inicialmente un término despectivo con el cual se hacía alusión a los “indios” en el Perú, es concebido por Quijano como un nuevo grupo o categoría sociocultural construida a partir de la experiencia de movilidad social de migrantes de origen indígena en las ciudades. El “cholo” se diferencia del “mestizo” en la medida en que esta última categoría es más cercana al significado biológico de la mezcla entre poblaciones europeas, africanas y nativas durante la colonización española. Teóricamente, lo “cholo” puede ubicarse a medio camino entre concepciones “fuertes” y “débiles” de identidad, ya que, para Quijano, esta nueva categoría social supone la existencia de un “núcleo andino” de autoidentificación, combinado con las innovaciones culturales de la experiencia “moderna” en la ciudad. En ese sentido, tal y como lo propone este autor, lo cholo es una categoría de transición, el producto de un proceso dinámico de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales en la sociedad peruana; de hecho, Quijano llama a este proceso el “proceso de cholificación”.

En un trabajo más contemporáneo, Marisol de la Cadena (2004) sostiene que en América Latina en general, y en el Perú en particular, se ha desarrollado un tipo de “definición cultural de la raza” que es distinta del sentido biológico del término. Como todos sabemos, “taxonómicamente” hablando no existe sino una “raza humana”; por ende, si una sociedad se concibe a sí misma como dividida entre diferentes grupos raciales, se trata de un proceso de categorización de origen puramente social. El “racismo cultural” del que habla De la Cadena crea una jerarquía cultural en nuestras sociedades al mezclar la cultura con el estatus socioeconómico: la cultura indígena de las poblaciones campesinas pobres en el extremo más bajo; la cultura occidental de las clases sociales más acomodadas en el extremo más alto. De esta manera, se produce un conjunto de prácticas discriminatorias en contra de las personas identificadas con el extremo inferior de esta jerarquía.

Este “racismo sin razas” puede incluir algunos rasgos fenotípicos pero, en última instancia, estos están subordinados a las características raciales y culturales. Es por eso que el color de la piel puede ser utilizado para categorizar y ubicar a las personas en una jerarquía sociocultural, pero, al mismo tiempo, esta categorización no es fija, se vuelve fluida o imprecisa en la medida en que la gente puede moverse a través de esta jerarquía al adquirir mayores niveles educativos o socioeconómicos. El fenómeno de los “indígenas mestizos” que De la Cadena estudia en el Cusco es un ejemplo de esta fluidez y movilidad. En este caso, el significado de las categorías étnicas y/o raciales está sujeto a cambios provocados por procesos de movilidad social; las personas pueden convertirse en mestizos y continuar siendo indígenas (conservar el idioma y ciertas prácticas culturales y artísticas) pero dejando de lado el estigma de la “indianidad” (la pobreza y exclusión de las poblaciones rurales campesinas) cuando adquieren una mayor educación o mejoran su situación económica.

La metamorfosis de las categorías simbólicas que se usan para describir a la sociedad peruana tiene importantes implicancias para los temas que estamos discutiendo. Como indica Brubaker, el uso que algunas personas o instituciones hacen de estas categorías puede tener un impacto profundo en la manera como la gente y la sociedad se concibe a sí misma. El Estado, en particular, es un poderoso “categorizador” que puede reforzar o debilitar un sistema clasificatorio étnico o racial mediante su aparato de estadísticas oficiales, de los archivos públicos, de su política de manejo del territorio, de los procedimientos administrativos o incluso del currículo escolar. Estos procesos no necesariamente crean identidades o grupos, pero “hacen que ciertas categorías estén más fácilmente disponibles y tengan cierta legitimidad para ser utilizadas para representar a la realidad social, enmarcar reclamos o demandas políticas u organizar la acción colectiva” (Brubaker 2004: 54).

La última vez que un censo midió la distribución de categorías raciales en el Perú fue en 1940. Después de ello, las estadísticas oficiales dejaron de “medir la raza” y se enfocaron en marcadores étnicos y culturales menos controversiales y supuestamente más “objetivos”, como el idioma. Este cambio metodológico se produjo en medio de un conjunto de proyectos de reforma social impulsados por el Estado que pretendían modernizar a la sociedad peruana, reforzar la unidad social y enfrentar el problema del conflicto social durante la segunda mitad del siglo XX. Como parte de ello, se comenzaron a transformar las categorías culturales y raciales que venían siendo utilizadas para referirse a las diferenciaciones estamentales existentes durante el régimen oligárquico. Con la finalidad de señalar un corte fundamental respecto de estas formas tradicionales de categorizar a algunos grupos sociales en el Perú, el discurso oficial comenzó a hablar de “campesinos” en vez de “indios” (Figueroa y Barrón 2005: 17).

En años recientes, varios centros oficiales de estadística en América Latina (Lloréns 2002, Schkolnik 2009) e institutos de investigación social han renovado sus esfuerzos para “medir” o cuantificar a los pueblos indígenas o representar la diversidad multicultural de sus sociedades en sus estadísticas oficiales. En gran medida, estos esfuerzos buscan visibilizar las situaciones de exclusión y discriminación social de las cuales son víctimas grandes sectores de los pueblos indígenas, incluso con graves consecuencias trágicas como en los conflictos armados internos de Guatemala y el Perú. También coinciden con la movilización política de grupos indígenas en diversos países del continente y la creciente sensibilidad internacional hacia la situación y problemática de las minorías étnicas en el mundo, los pueblos originarios o las poblaciones indígenas de América Latina y el Perú. En 1993, el Perú ratificó la Convención N^o 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas, y desde el 2001 se han dado algunas medidas para intentar incluir a las poblaciones indígenas en las estructuras

formales del Estado²; enfocar algunos programas sociales diseñados para luchar contra la pobreza y la exclusión; o penalizar la discriminación en locales públicos o privados con dispositivos legales de alcance nacional o local.

Metodológicamente, estos esfuerzos por visibilizar en las estadísticas sociales a los pueblos indígenas o la diversidad multicultural de nuestras sociedades han adoptado un enfoque centrado en la etnicidad, es decir en la identificación de colectividades que se autodefinen y son definidas por los demás en función de determinados elementos comunes como el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad o la raza, o una combinación de estos, y que comparten un sentimiento de identidad común con otros miembros del grupo (Schkolnik 2009, Stavenhagen 1995). Este tipo de enfoque concibe la identidad étnica como multidimensional, por lo que se sugiere que los proyectos de investigación que intenten producir estimados cuantitativos de ese fenómeno deben incorporar y operacionalizar en indicadores empíricos por lo menos cuatro de estas dimensiones (Schkolnik 2009: 67), algunas de las cuales vienen expresamente recomendadas por organismos internacionales como el Banco Mundial o las Naciones Unidas: autorreconocimiento de la identidad; origen común; cultura y territorialidad. En varias encuestas y censos que “midan lo étnico”, además de las preguntas sobre idioma materno o religión, se incluyen otras respecto del idioma de los padres, lugar de nacimiento propio y de los padres, idioma más utilizado en casa, autoidentificación con una gama de categorías étnicas, entre otras. En otras palabras, se emplea una combinación de marcadores “objetivos” con indicadores de autoidentificación.

Este “*mix*” de indicadores y marcadores étnicos plantea una serie de problemas teóricos, empíricos y políticos que es necesario ponderar; para ello, haremos una revisión sucinta de algunos de los indicadores usados en encuestas sociales y de opinión pública en el Perú, y sus resultados.

En un trabajo previo (Sulmont 2011), hicimos una breve comparación de los indicadores utilizados en algunas investigaciones cuantitativas realizadas entre el 2004 y el 2006. Como puede verse, los estudios mostrados en el cuadro 1 han empleado una variedad de técnicas, desde categorizaciones usando marcadores “objetivos” hasta preguntas de autoidentificación (simple o múltiple) con una lista de categorías “étnico-raciales”, así como enfoques que han empleado ambos tipos de técnicas. Estos estudios muestran diferencias entre enfoques “constructivistas” que usan autoidentificaciones con categorías múltiples (Ñopo, Saavedra y Torero 2004; Drzewieniecki 2004; Sulmont 2005) respecto de aquellos que usan la pregunta de autoidentificación con una sola categoría (por ejemplo, PNUD 2006).

2 Por ejemplo la “cuota indígena” en las elecciones locales, en institutos públicos como la Conapa o el Indepa y, más recientemente, dentro del nuevo Ministerio de Cultura.

Cuadro 1 INDICADORES ÉTNICOS EN ESTUDIOS CUANTITATIVOS

Indicadores utilizados en algunas investigaciones cuantitativas sobre identidad étnica en el Perú y estimado del tamaño de la población indígena

Indicador	Tipo de indicador	Unidad de análisis	Estimado de la población indígena (%)	Base de datos	Fuente
1. Ubicación en una escala de intensidad "indígena / blanco"	Autoidentificación múltiple y categorización del entrevistador por observación	Individuos	No es posible	Encuesta sobre niveles de vida de hogares (2000 - 2001)	Ñopo <i>et al.</i> (2004)
2. Lengua materna del jefe de hogar	Marcador objetivo		19,2%		
3. Autoidentificación del jefe de hogar con una categoría étnico / racial	Autoidentificación simple		42,6%		
4. Autoidentificación y lengua materna	Mixto	Hogares	45,2%	Enaho 2001-IV	Trivelli (2005)
5. Idioma más usado en el hogar	Marcador objetivo		25,4%		
6. Lengua materna de los jefes de hogar	Marcador objetivo		47,7%		
7. Autoidentificación con categorías raciales	Autoidentificación múltiple	Individuos	No es posible	Encuesta a estudiantes de secundaria y universidades en Lima (2002)	Drzewiecki (2004)
8. Lugar de nacimiento del jefe de hogar	Marcador objetivo	Hogares	74,8%	Enaho 2002	Figueroa y Barrón (2005)
9. Autoidentificación con categorías culturales, geográficas o raciales	Autoidentificación múltiple	Individuos	No es posible	Demus - Encuesta Nacional sobre Exclusión y Discriminación Social (2004)	Sulmont (2005)
10. Autoidentificación con una categoría étnico / racial	Autoidentificación simple	Individuos	24,7%	PNUD - Encuesta Nacional sobre la Democracia en el Perú (2005)	PNUD (2006)

Fuente: adaptado y traducido de Sulmont (2011).

También es posible apreciar cómo en los estudios donde se puede hacer un estimado acerca del tamaño de la población indígena, estos varían de manera importante. Por ejemplo, Barrón y Figueroa calculan el tamaño de la población indígena observando el lugar de nacimiento de los encuestados en las Enaho 2002, y diferenciando entre provincias “históricamente indígenas” de aquellas que no lo son; el resultado es un estimado de casi 75% de población indígena en el Perú en el 2002. En contraste, si se emplea solo la lengua materna del jefe de hogar de acuerdo con la Enaho 2001, el estimado de “hogares indígenas” es de 19,2% del total de hogares del Perú.

LA ETNICIDAD EN ALGUNAS ENCUESTAS DE SOCIALES Y DE OPINIÓN 2005-2009

A continuación, nos parece interesante hacer un ejercicio comparando las diferentes maneras como algunas encuestas de opinión en los últimos años han medido la variable de etnicidad y los resultados a los cuales han llegado. Los estudios que vamos a utilizar son: la Enaho 2009; la encuesta del Barómetro de las Américas del proyecto Lapop del 2008; la Encuesta Mundial de Valores 2006 (EMV 2006); y la Encuesta sobre la Democracia en el Perú realizada por el PNUD el 2005 (PNUD 2006).

En las cuatro encuestas, se hizo una pregunta de autoidentificación con categorías étnico-raciales, cuyos resultados se presentan en los siguientes cuadros:

Cuadro 2 AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL SEGÚN LA ENAHO 2009

Perú Enaho 2009 (acumulado anual) - Pregunta a jefes de hogar: ¿Por sus antepasados y de acuerdo a sus costumbres usted se considera...

% de jefes de hogar según dominio de estudio (datos expandidos)

Categorías étnicas / raciales	Total	Dominio de estudio							
		Lima Metropolitana	Costa Norte	Costa Centro	Costa Sur	Sierra Norte	Sierra Centro	Sierra Sur	Sierra Selva
Quechua	30,9	25,6	1,7	24,6	18,2	3,3	67,1	62,4	18,5
Aimara	3,8	1,5	0,0	0,6	32,8	0,1	0,1	16,7	0,2
De la Amazonia	2,0	2,3	0,5	0,5	0,4	0,1	0,1	0,1	10,4
Negro / mulato / zambo	2,2	1,9	6,9	2,8	0,6	5,3	0,1	0,3	0,3
Blanco	4,6	7,2	7,7	4,4	3,8	6,1	1,3	1,6	2,0
Mestizo	52,4	59,1	76,1	65,7	44,1	59,0	30,9	18,8	66,0
Otro	4,1	2,5	7,2	1,3	0,0	26,1	0,3	0,2	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Subtotal "indígena"</i>	36,7	29,3	2,2	25,7	51,4	3,5	67,3	79,1	29,1
Número de casos	20.159	2.391	2.672	1.550	1.064	1.296	3.888	3.048	4.250

Fuente: INEI, base de datos de la Encuesta Nacional de Hogares 2009 (acumulado anual).
Elaboración propia.

Cuadro 3

IDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL SEGÚN LAPOP 2008

Lapop 2008: ¿Usted considera que es una persona: blanca, mestiza, indígena, negra o afroperuana, mulata, oriental u otra?

% de entrevistados según área de residencia

Categoría étnico / racial	Total	Área de residencia	
		Urbano	Rural
Blanca	12,7	13,6	10,1
Mestiza	75,9	78,5	67,7
Indígena	7,0	4,6	14,4
Negra o Afroperuana	1,9	1,7	2,3
Mulata	1,0	0,5	2,3
Oriental	0,2	0,3	0,0
Otra	1,3	0,7	3,2
Total	100,0	100,0	100,0
Número de casos	1.445	1.098	347

Fuente: The Americas Barometer by the Latin American Public Opinion Project (Lapop). <<http://www.lapopsurveys.org>>. Base de datos Perú 2008.

Elaboración propia.

Cuadro 4

IDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL SEGÚN LA ENCUESTA MUNDIAL DE VALORES 2006

Encuesta mundial de valores Perú 2006: ¿Por sus antepasados y de acuerdo a sus costumbres, usted se considera...?

% de entrevistados según dominio de estudio (datos ponderados)

Categorías étnicas / raciales	Total	Dominio de estudio		
		Lima - Callao	Resto Urbano	Resto Rural
Quechua	24,5	17,5	25,5	33,2
Aimara	2,1	0,6	1,9	4,6
De la Amazonía	2,7	2,1	2,4	4,0
Negro / mulato / zambo	2,6	3,9	1,9	2,0
Blanco	5,0	5,6	5,7	2,9
Mestizo	55,3	63,4	57,4	39,5
Otro	1,3	2,1	1,0	0,6
NS / NR	6,5	4,8	4,3	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Subtotal "indígena"	29,3	20,2	29,8	41,8
Número de casos	1.499	519	631	349

Fuente: base de datos de la Encuesta Mundial de Valores 2006.

Elaboración propia.

Cuadro 5 IDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL SEGÚN PNUD 2005

Encuesta sobre la democracia en el Perú 2005: ¿Usted se considera...?

% de entrevistados según área de residencia (datos ponderados)

Categorías étnicas / raciales	Total nacional	Área de residencia	
		Urbano	Rural
Blanco, de origen europeo	1,2	1,5	0,2
Negro, de origen africano	0,6	0,7	0,1
Amarillo, de origen asiático	0,5	0,5	0,8
Nativo, de origen quechua o aimara	19,6	14,9	33,2
Nativo, de origen selvático	4,0	3,3	6,0
Mestizo, de español y nativos peruanos	68,7	73,1	56,4
Otro, diferente de los anteriores	5,3	6,0	3,4
Total	100,0	100,0	100,0
Subtotal "nativos"	23,6	18,2	39,2
Número de casos	11.116	8.111	3.005

Fuente: base de datos PNUD 2005.

Elaboración propia.

En primer lugar, los ítems empleados en las preguntas de autoidentificación de la Enaho, la EMV 2006 y PNUD 2005 combinan categorías de tipo cultural basadas en el idioma (quechua, aimara), geográfico (de la Amazonía) y racial (blanco, negro, mestizo). Mientras que la pregunta de Lapop 2008 usa categorías más de tipo racial.

En el caso de las encuestas de Enaho, la EMV 2006 y PNUD 2005, la estimación de quiénes serían parte de pueblos indígenas y quiénes no, usando esos indicadores, sería el producto de una elaboración hecha por el investigador (operación no exenta de problemas, como veremos más adelante), quien tiene la capacidad de decidir cómo agrupar las categorías "indígenas" distinguiéndolas de las "no indígenas". En el primer caso, la agrupación se haría sobre la base de categorías "lingüístico-culturales" y "geográfico-territoriales", mientras que los no indígenas se definen en términos más propiamente raciales. En el caso de Lapop 2008, todas las categorías comparten un referente conceptual más homogéneo: la raza.

Las diferentes alternativas empleadas producen resultados cuantitativos distintos. Algunas diferencias pueden explicarse parcialmente por el hecho de que las preguntas están dirigidas a públicos objetivos distintos. Por ejemplo, en la Enaho 2009, la pregunta se aplica al jefe de hogar, mientras que en las demás encuestas la pregunta se hace a una muestra representativa del conjunto de la población adulta, incluyendo a quienes no son jefes de hogar. Por otro lado, las encuestas que usan una combinación

de categorías culturales, geográficas y raciales (Enaho, EMV y PNUD) tienen resultados más parecidos entre sí, donde el estimado de poblaciones indígenas oscila entre 26,3% (PNUD) y 36% (Enaho), y netamente mucho mayores que la encuesta de Lapop (7%), que emplea categorías más propiamente raciales.

Otro elemento importante es que si comparamos las encuestas de Enaho, EMV y Lapop, las tres usan las mismas etiquetas para referirse a las categorías no indígenas más frecuentes (mestizos y blancos) con resultados muy distintos. Los que se autoidentifican como mestizos en la Enaho y la EMV son entre el 55,3% y 52,4% de los entrevistados, mientras que en el caso de Lapop llegan a ser el 75,9%. Ello nos lleva a la conclusión de que identificarse o no como “mestizo” depende mucho del tipo de alternativas adicionales que se le presenten al entrevistado. Categorías alternativas “no mestizas” basadas en referentes lingüísticos, culturales o geográficos (quechua, aimara, de la Amazonía) disminuyen la probabilidad de “verse como mestizo”, mientras que alternativas más raciales, como “indígenas”, la incrementan. Estos resultados son indicador de que la categoría “indígena” carga con un estigma social asociado a la historia de discriminación de los “pueblos indígenas” en nuestro país y que por ello no resulta ser una etiqueta demasiado “atractiva” para que los peruanos la usen para describirse a sí mismos.

Pero ¿cómo cambian las cosas cuando usamos una batería más compleja de indicadores? Como hemos visto en la sección precedente, la recomendación metodológica para enfrentar un problema multidimensional como la etnicidad es el utilizar varios indicadores referentes de otras dimensiones (autoidentificación, idioma, territorio, cultura). De las cuatro encuestas examinadas, dos –Enaho y Lapop–, además de la pregunta sobre autoidentificación, preguntan sobre lengua materna. Adicionalmente, Lapop pregunta por idioma de los padres e identificación racial de la madre.

En el siguiente cuadro, podemos apreciar diferentes estimados del porcentaje de jefes de hogar que podrían clasificarse como indígenas según los indicadores usados por la Enaho.

Cuadro 6

ESTIMADOS E INDICADORES DE POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN LA ENAHO

Enaho 2009: Población indígena según lengua materna y / o autoidentificación étnica			
% de jefes de hogar			
Por autoidentificación	Por lengua materna		Total
	Indígena (b)	No indígena	
Indígena (a)	24,7	12,1	36,7
No Indígena	3,3	60,0	63,3
Total	27,9	72,1	100,0

(a) Se autoidentifica como de origen quechua, aimara o de la Amazonía.

(b) Tiene el quechua, el aimara u otra lengua nativa como lengua materna.

Fuente: INEI, base de datos Enaho 2009.

Elaboración propia.

Si nos basamos únicamente en el indicador de autoidentificación, como ya se ha visto, el porcentaje de jefes de hogares que podrían clasificarse como indígenas de acuerdo con la Enaho sería de 36,7%. En cambio, si utilizamos solo el indicador de lengua materna, este porcentaje sería de 27,9%. La combinación de cualquiera de los dos indicadores daría una población indígena del 40%. Es interesante además anotar que 12,1% del total de jefes de hogar serían considerados indígenas por autoidentificación, mas no por idioma. En otras palabras, podría decirse que al usar solo la lengua materna se “subestima” la población indígena en 12,1%, mientras que al usar solo el indicador de autoidentificación con categorías étnico-raciales, la “subestimación” de la población indígena sería de 3,3%.

En el caso de Lapop sucede lo contrario. Usando preguntas sobre lengua materna o lengua de los padres, obtenemos estimaciones de población indígena superiores a las que obtendríamos utilizando únicamente los indicadores de autoidentificación con las categorías étnicas o raciales (ya sea de sí mismo o de la madre del entrevistado).

Cuadro 7

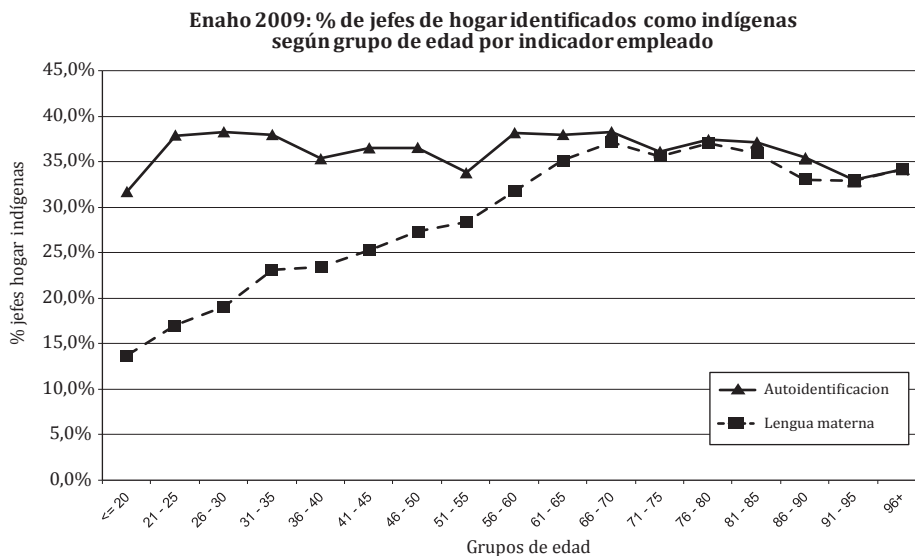
ESTIMADOS E INDICADORES DE POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN LAPOP

Lapop 2008: % de personas que podrían clasificarse como indígenas según:	
Criterio	%
Idioma de los padres	33,2
Lengua materna	14,2
Identificación de la madre	7,1
Autoidentificación	7,0
Cualquiera de los criterios	34,0

Fuente: The Americas Barometer by the Latin American Public Opinion Projecy (Lapop). <<http://www.lapopsurveys.org>>. Base de datos Perú 2008. Elaboración propia.

Otro elemento interesante es que si observamos la relación entre los indicadores de autoidentificación o clasificación de entrevistados como pertenecientes a poblaciones indígenas y otras variables, como la edad, encontraremos algunas pistas sobre la dinámica de los procesos de categorización étnica y racial en la sociedad peruana. Es un hecho conocido que el porcentaje de personas que tienen un idioma nativo como lengua materna va reduciéndose en generaciones más jóvenes. Ello tiene que ver con la dinámica de migración de la población y el hecho de que los hijos de padres quechuahablantes que se instalan en centros urbanos se socializan en medios más “castellanizados” donde hablar un idioma nativo puede ser un estigma o una habilidad poco apreciada. Sin embargo, la autoidentificación con categorías asociadas a “lo indígena” no sigue esta misma tendencia.

Gráfico 1
INDICADORES DE POBLACIÓN INDÍGENA Y GRUPOS DE EDAD EN LA ENAHO



Fuente: INEI, base de datos Enaho 2009.
Elaboración propia.

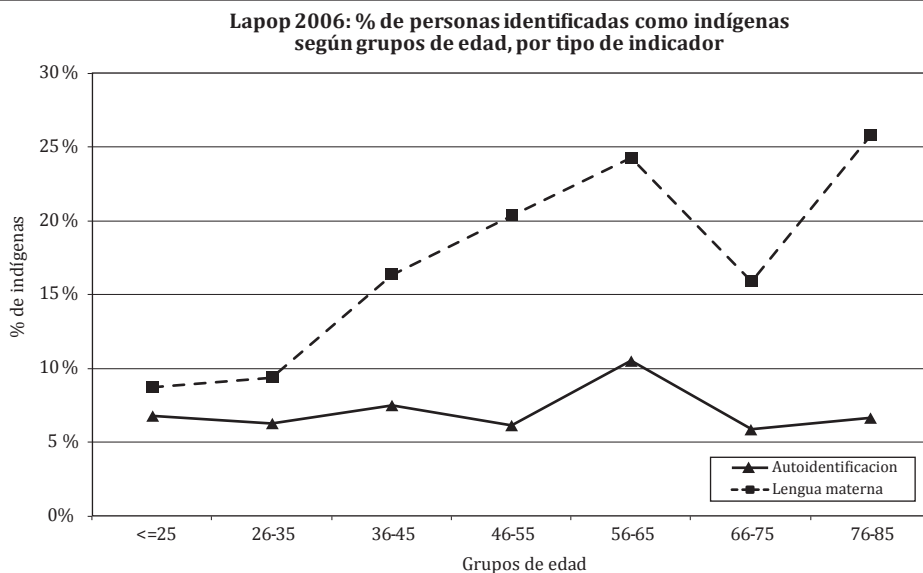
En el gráfico 1 se aprecia cómo el porcentaje de jefes de hogar de la Enaho que tienen un idioma nativo como lengua materna disminuye con la edad, especialmente de los 60 años para abajo. A pesar de ello, el porcentaje de personas que se autoidentifican con categorías “indígenas”, algunas de ellas basadas en criterios lingüísticos (quechua y aimara) oscila entre 30% y 40% en todos los grupos de edad, sin que se note una tendencia directa o inversa clara entre ambas variables, a pesar del hecho de que en el grupo más joven (menos de 20 años), el porcentaje de “indígenas” es menor.

Si observamos un gráfico análogo elaborado con los datos de Lapop, notamos una tendencia similar, solo que, como ya se ha visto, los “indígenas” resultan ser “más numerosos” cuando se usa el idioma como indicador que cuando se usa la variable de autoidentificación de esta encuesta³.

3 En el gráfico elaborado con datos de Lapop, los entrevistados están agrupados en grupos decenales de edad, a diferencia del que se hizo con la información de la Enaho, donde los entrevistados están agrupados en grupos quinquenales. Ello se debe a que la muestra de Lapop es mucho más pequeña que la de la Enaho.

Estos resultados nos confirman que los procesos sociales de categorización o de identificación de “lo indígena” (o de lo “no indígena”) son multidimensionales y forman parte de dinámicas de cambio cultural intergeneracional. Las generaciones más jóvenes pueden ir perdiendo algunas características centrales de “lo indígena”, como el idioma, pero pueden seguir identificándose con una cultura “indígena” debido a sus orígenes sociales y familiares. Hasta qué punto esta identificación valora positiva o negativamente la multiculturalidad de nuestro país es un tema complejo. Existe obviamente un reconocimiento de una “herencia” cultural andina (la identificación con lo quechua o lo aimara) que puede tener una valoración positiva para las personas. El reconocimiento de la “indianidad” es algo más relativo, ya que la etiqueta “indígena” en el lenguaje cotidiano parece mantener una carga de estigma social bastante grande. Aun así, el hecho de que ciertas personas decidan autoidentificarse con esa etiqueta lingüística puede ser un indicador del cambio de significados de las categorías que empleamos para describirnos a nosotros mismos.

Gráfico 2 INDICADORES DE POBLACIÓN INDÍGENA Y GRUPOS DE EDAD EN LAPOP

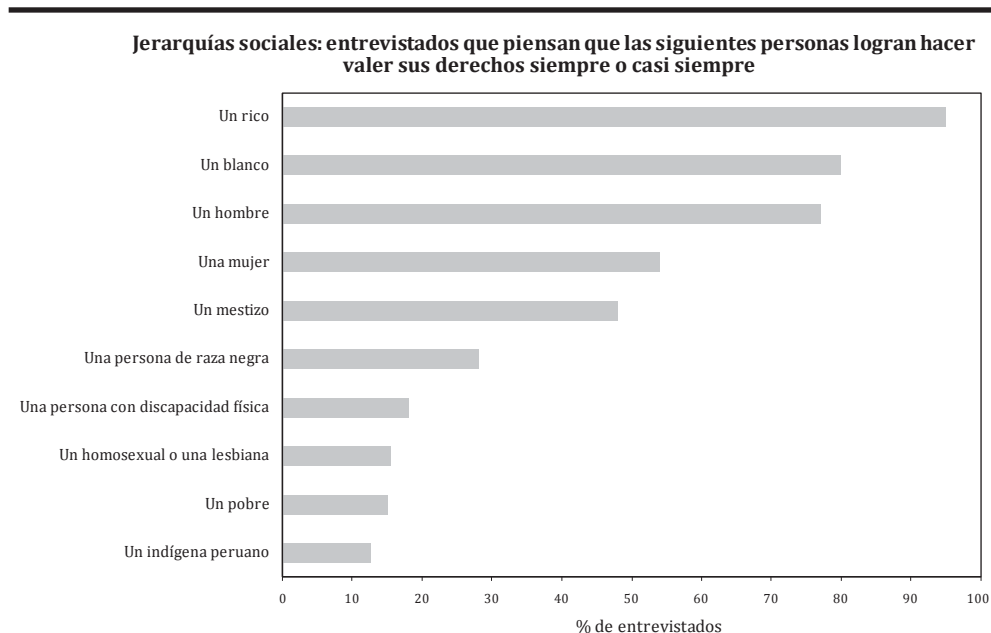


Fuente: The Americas Barometer by the Latin American Public Opinion Project (Lapop). <<http://www.lapopsurveys.org>>. Base de datos Perú 2008.
Elaboración propia.

Otro tema de discusión es qué tan relevante es la identificación con lo indígena en las diferentes dimensiones de la vida social de una persona. Como ha sido mencionado, las poblaciones que pueden identificarse como indígenas suelen ocupar posiciones de inferioridad y marginación económica y social frente al resto de la población. Estas posiciones de inferioridad no son solo “objetivas”, es decir medibles con indicadores socioeconómicos (educación, ingreso, acceso a servicios públicos, cobertura de necesidades básicas, etc.), sino también son percibidas subjetivamente.

En un estudio de opinión realizado en el 2005 (Sulmont 2005), encontramos que menos del 15% de los entrevistados consideraban que los indígenas logran hacer valer sus derechos siempre o casi siempre en nuestro país; en contraste con cerca de un 50% que opinaba que los mestizos podían hacerlo; mientras que más del 80% de los entrevistados pensaba que un blanco era capaz de hacer valer sus derechos siempre o casi siempre.

Gráfico 3 QUIÉNES LOGRAN HACER VALER SUS DERECHOS EN EL PERÚ



Fuente: Sulmont (2005: 14).

En esa misma investigación, se elaboró una escala de discriminación experimentada por los entrevistados en diversas situaciones de su vida cotidiana (Sulmont 2005: 20-7). Los encuestados que podían identificarse como indígenas (ya sea por idioma, autoidentificación o lugar de origen) tenían puntajes en dicha escala significativamente mayores que el resto de los entrevistados.

Sin embargo, más allá de la correlación existente entre situaciones de inferioridad social (objetiva o subjetiva) e identificación indígena, muchas personas piensan que la dimensión étnica o racial ha venido perdiendo importancia como determinante de la trayectoria o posición social que se ocupará en la sociedad. En una encuesta realizada en localidades de Huanta (Ayacucho), Bambamarca (Cajamarca) y San Juan de Lurigancho (Lima), el 2005 (Sulmont 2011), el 46% de los entrevistados opinaba que las características raciales de una persona son menos importante ahora que hace algunos años, mientras que solo el 24,7% pensaba que eran más importantes ahora que en el pasado. En esa misma encuesta, se les preguntó a los entrevistados a partir de una lista de características individuales cuáles consideraban que eran las tres más importantes en el momento de pensar en definirse a sí mismos. La gran mayoría de las personas escogió el género (69,4%) y su trabajo u ocupación (52,4%).

COMENTARIOS FINALES

Como hemos visto, el uso de diferentes categorías y estrategias metodológicas para representar en mediciones cuantitativas a grupos étnicos o pueblos indígenas arroja resultados bastante variados en términos de su magnitud. Más allá de esa variación, independientemente de la medida que se emplee, resulta importante anotar que al cruzarse con otros indicadores socioeconómicos o de opinión pública, se encuentran consistentes correlaciones entre pertenencia a categorías “indígenas” y situaciones de exclusión y marginación social (objetiva o subjetiva).

Algunos autores son bastante críticos respecto de los esfuerzos de registro estadístico de poblaciones indígenas o grupos étnicos; por ejemplo, Lavaud y Lestage afirman que, con ellos:

“Se tiende absolutamente, por razones políticas y económicas, a hacer aparecer ‘pueblos’ o ‘culturas’ distintos. Las posiciones sociales relativas se convierten así en diferencias de esencia. Se ignoran, por lo tanto, las identificaciones variadas, los mestizajes cotidianamente en obra, y se recurre para ello a los medios oficiales. Obviamente, los registros van a lograr lo que buscan: ‘visibilizar’ y legitimar la existencia de mosaicos identitarios nacionales y luego, sin duda, institucionalizar la fragmentación” (Lavaud y Lestage 2009: 65-6).

Un problema señalado por estos autores es que las preguntas sobre autoidentificación empleadas en algunas de las encuestas que hemos reseñado pueden reificar las categorías o identificaciones bajo la forma de identidades únicas y exclusivas, construyendo una visión “grupista” de lo étnico (siguiendo el término usado por Brubaker), sin que necesariamente la gente que es encuestada efectivamente sienta que el autoidentificarse como “quechua” o “mestizo” lo haga ser parte de un grupo claramente delimitado y “ontológicamente” diferente de los demás.

Por otro lado, cuando se usan marcadores “más objetivos” como el idioma o el lugar de nacimiento, aparece el problema de pasar de los “datos de hecho a la rotulación y etiquetación étnica” (Lavaud y Lestage 2009: 66), es decir, asignarle a una persona cuya lengua materna es el quechua la pertenencia al grupo o categoría de “indígenas”. Por lo general, esta rotulación es hecha por los investigadores a posteriori, usando un conjunto de criterios basados en la diferenciación indígena – no indígena que existe en una sociedad concreta. De ahí el riesgo de que las mediciones de poblaciones indígenas hechas a partir de los diferentes indicadores empleados en las encuestas reproduzcan “matrices preformadas de conjuntos de individuos indios”, convirtiendo un trabajo supuestamente científico en un cálculo más bien ideológico y político (Lavaud y Lestage 2009: 67).

Es evidente que todos estos riesgos y problemas metodológicos, teóricos y políticos están presentes, y lo seguirán estando, en los trabajos que busquen una aproximación cuantitativa de lo étnico y racial en nuestras sociedades.

Emplear estas herramientas metodológicas puede producir “grupos” ahí donde no existe sino reconocimiento de ciertas influencias y herencias culturales en la formación de las identidades individuales y sociales, pero sin que ello marque fronteras inamovibles y esenciales entre las personas. También se corre el riesgo de “esencializar” y “naturalizar” diferencias sociales que son producto de relaciones de poder y procesos dinámicos tanto económicos y culturales como políticos, dando así la impresión de una sociedad con divisiones “insuperables” o fragmentada en grupos que tienen o pueden tener poco en común.

Sin embargo, no reconocer la existencia de correlaciones entre determinadas características socioculturales y situaciones de exclusión, dominación, discriminación y precariedad social podría contribuir también a invisibilizar injusticias y desigualdades sociales, históricas y contemporáneas, evacuando de la agenda pública y la discusión política problemas que afectan la vida cotidiana de millones de personas y que impiden la construcción de una ciudadanía realmente moderna basada en los principios de igualdad, libertad y tolerancia (o fraternidad).

La politización de los problemas étnicos y raciales de una sociedad es un arma de doble filo: puede contribuir a reducir las desigualdades y construir una sociedad más

integrada, y significar una búsqueda activa y autónoma por el reconocimiento como ciudadanos plenos de personas que han sido y vienen siendo tratadas como ciudadanos de segunda categoría. Pero también puede exacerbar el conflicto entre comunidades que marcan fronteras “esencialistas” entre sí, contribuyendo a la fragmentación social. La manera como se construyen los proyectos políticos y las agendas públicas de las propias poblaciones que se suelen identificar como indígenas (por ellos mismos y por los otros) determinará qué tipo de politización de lo étnico tendrá una sociedad. Por el momento, las expresiones políticas que ha experimentado la sociedad peruana de sectores que podrían identificarse como pueblos indígenas apuntan más bien hacia la dirección de la reivindicación de una ciudadanía más inclusiva y moderna, aunque lamentablemente con escasa acogida desde los principales centros de poder nacional.

Volviendo a lo metodológico, algunas personas pueden considerar como problemático que diferentes indicadores de “etnicidad” y “raza” produzcan resultados bastante disímiles. Por ejemplo, es difícil asignar una “cuota indígena” en las elecciones municipales si no sabemos quiénes son y cuántos “indígenas” hay. Lo mismo puede decirse respecto de la focalización de determinados programas sociales o políticas públicas. Si se busca captar “identidades verdaderas” (en el sentido de conceptos “fuertes” de identidad), estos problemas de medición podrían considerarse bastante serios. Sin embargo, si la investigación adopta un enfoque dinámico que busca comprender cómo funcionan los procesos de autoidentificación y categorización étnico-raciales en nuestras sociedades, los estimados cuantitativos disímiles de diferentes técnicas de medición de “lo étnico” no son un “problema técnico” sino más bien un indicador de prácticas sociales y fenómenos simbólicos que tienen lugar en la sociedad.

Una conclusión que podemos extraer de las discusiones sobre cómo medir lo racial y lo étnico en el Perú es que las etiquetas que intentan describir o identificar a las personas étnica o racialmente representan más bien prácticas sociales que entidades ontológicas. Las personas “saben” cómo usarlas, tanto para referirse a sí mismas como, especialmente, a los demás, identificando(se) a individuos (o a sí mismos) de acuerdo con determinados estereotipos étnicos o raciales. La falta de precisión o de consenso respecto de la delimitación conceptual de estas categorías no es un problema metodológico, sino más bien un síntoma de nuestra dinámica social, donde las desigualdades sociales concurren con diferencias o matices culturales, y donde los procesos de autoidentificación y categorización deben enfrentar la herencia cultural y el estigma social de una sociedad jerárquica que al mismo tiempo atraviesa por los procesos de modernización social, democratización política y movilidad social propios de una sociedad capitalista y (esperemos cada vez más) democrática contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

BARRÓN, Manuel

2005 "Horizontal Inequalities in Latin America: A Quantitative Comparison of Bolivia, Guatemala and Peru". Draft paper presented at the Crise Workshop. Oxford, 29-30 de junio.

BRUBAKER, Rogers

2004 *Ethnicity without Groups*. Harvard: Harvard University Press.

CALLIRGOS, Juan Carlos

1993 *El racismo: la cuestión del otro (y de uno)*. Lima: Desco.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe final*. Lima: CVR.

DANDLER, Jorge

1998 *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana y desarrollo sostenible*. Lima: OIT.

DE LA CADENA, Marisol

2004 *Indígenas mestizos: raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEGREGORI, Carlos Iván

1998 "Movimientos étnicos, democracia y nación en Perú y Bolivia". En: DARY, Claudia. *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*. Ciudad de Guatemala: Flacso.

DRZEWIENIECKI, Joanna

2004 "Peruvian Youth and Racism: The Category of Race Remains Strong". Paper for the 2004 meeting of the Latin American Studies Association, Las Vegas.

FIGUEROA, Adolfo y Manuel BARRÓN

2005 *Inequality, Ethnicity and Social Disorder in Peru*. Crise Working Paper N° 8. Oxford.

GOYDER, John

2003 "Measuring Social Identities: Problems and Progress". En: *International Journal of Public Opinion Research*, Vol. 15, N° 2, pp. 180-91.

LAVAUD, Jean-Pierre y Françoise LESTAGE

2009 "Contar a los indígenas (Bolivia, México, Estados Unidos)." En: ROBIN AZEVEDO, Valerie y Carmen SALAZAR-SOLER. *El regreso de lo indígena: retos, problemas y perspectivas*. Lima: IFEA – CBC.

LEE, Taeku

2004 "Social Construction, Self Identification and the Survey Measure of Race". Paper prepared for the Annual Meeting of the American Science Association, Chicago.

LLORÉNS, José A.

2002 "Etnicidad y censos: los conceptos básicos y sus aplicaciones". En: *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, Vol. 31, Nº 3, pp. 655-80.

MANRIQUE, Nelson

1999 *La piel y la pluma: escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR – Cidiag.

MUÑOZ, Ismael; Maritza PAREDES y Rosemary THORP

2006 *Acción colectiva, violencia política y etnicidad en el Perú*. Lima.

ÑOPO, Hugo; Jaime SAAVEDRA y Máximo TORERO

2004 *Ethnicity and Earnings in Urban Peru*. Discussion Paper Series Nº 980. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

NUGENT, Guillermo

1992 *El laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.

PAREDES, Maritza

2008 *Weak Indigenous Politics in Peru*. University of Oxford: Centre for Research in Inequality, Human Security and Ethnicity.

PNUD

2006 *La democracia en el Perú: 1. El mensaje de las cifras*. Lima: PNUD.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1993 *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR.

QUIJANO, Aníbal

1980 *Dominación y cultura: lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul.

SANTOS, Martín

2003 "La 'cuestión racial': un ajuste de cuentas en tiempos de globalización y modernidad". En: *Debates en Sociología*, N° 27, pp. 133-71.

SCHKOLNIK, Susana

2009 "La inclusión del enfoque étnico en los censos de población de América Latina". En: *Notas de Población – Cepal*, N° 89, pp. 57-100.

STAVENHAGEN, Rodolfo

1995 "Los derechos indígenas: algunos problemas conceptuales". En: JELÍN, Elizabeth y Eric HERSHBERG. *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

STEWART, Frances

2005 *Policies towards Horizontal Inequalities in Post Conflict Reconstruction*. University of Oxford: Centre for Research in Inequality, Human Security and Ethnicity.

SULMONT, David

2011 *Race, Ethnicity and Politics in Three Peruvian Localities: An Analysis of the 2005 Crise Perceptions Survey in Peru*. Latin American and Caribbean Ethnic Studies 6, pp. 47-78. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.1080/17442222.2011.543873>>.

2005 *Encuesta Nacional sobre Exclusión y Discriminación Social. Informe de investigación para Demus – Estudio para la Defensa de los Derechos de la Mujer*. Lima.

TRIVELLI, Carolina

2005 *Los hogares indígenas y la pobreza en el Perú: una mirada a partir de la información cuantitativa*. Lima: IEP.

YASHAR, Deborah J.

2005 *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge*. Cambridge Studies in Contentious Politics. Cambridge University Press.

Bases de datos

Las bases de datos y las fichas técnicas de las encuestas empleadas en este documento pueden consultarse y descargarse de los siguientes lugares.

ENCUESTA MUNDIAL DE VALORES

Última visita: 20/06/2010

<http://www.wvsevsdb.com/wvs/WVSDData.jsp>

INEI. ENCUESTA NACIONAL DE HOGARES 2009

Última visita: 20/06/2010

<http://www1.inei.gob.pe/srienaho>

PNUD. ENCUESTA SOBRE LA DEMOCRACIA EN EL PERÚ 2004

Última visita: 20/06/2010

<http://www.pnud.org.pe/frmPubDetail.aspx?id=41>

THE AMERICAS BAROMETER BY THE LATIN AMERICAN PUBLIC OPINION PROJECY (LAPOP)

Base de datos Perú 2008. Última visita: 20/06/2010

<http://www.lapopsurveys.org>.

Agradecemos al Latin American Public Opinion Project (Lapop) y a sus principales auspiciadores (la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Universidad de Vanderbilt) por hacer disponibles sus datos.

El Estado, las estadísticas y las dudas¹

La mayoría de autores en este libro señalan las limitaciones del Estado peruano para identificar y comprender la diversidad étnica y racial de su población. Sin embargo, también reconocen que el Estado hoy recoge una enorme cantidad de información cuantitativa, a través del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y otras entidades, que no está debidamente aprovechada por los investigadores sociales. En esta sección, resumimos la presentación de una representante del INEI en el taller del 2010, quien señala las principales características de dos encuestas con una variedad de información social que nos ayuda a aproximarnos a los peruanos del siglo XXI: la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) y la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes).

Estas dos fuentes sirven de insumos para la medición de la pobreza y el bienestar social de los peruanos, y para el diseño y la evaluación de las políticas sociales. Ambas clasifican a los peruanos con base en su edad, sexo, lugar de origen y residencia, así como también su nivel educativo, ingreso familiar, lengua nativa y lengua utilizada en el hogar. Para identificar la lengua, ofrecen cinco posibilidades: castellano, quechua, aimara, otra lengua aborigen e idioma extranjero. Estas opciones permiten analizar parte de la población indígena, pero no permiten visibilizar a la población afrodescendiente o de origen asiático.

La Enaho tiene como objetivos generar indicadores mensuales para conocer la evolución de la pobreza y las condiciones de vida de los hogares. Además de preguntar por la lengua nativa y la lengua del hogar, que son indicadores considerados más objetivos para la ubicar a la población indígena, desde el 2002 la Enaho también tiene un módulo titulado “Gobernabilidad, democracia y transparencia”, en el cual se pregunta al jefe de

1 Texto preparado sobre la base de la exposición de la Dra. Rofelia Ramírez, del INEI, y comentarios de los participantes (UP, 24 de julio de 2010), y con el apoyo posterior de Ricardo Montero.

hogar o a su cónyuge sobre su propia autopercepción étnica. La pregunta se plantea así: “Por sus antepasados y de acuerdo a sus costumbres, ¿Ud. se considera de origen...?”, con las siguientes opciones: (1) quechua, (2) aimara, (3) de la Amazonía, (4) negro / zambo / mulato, (5) blanco, (6) mestizo, (7) otro.

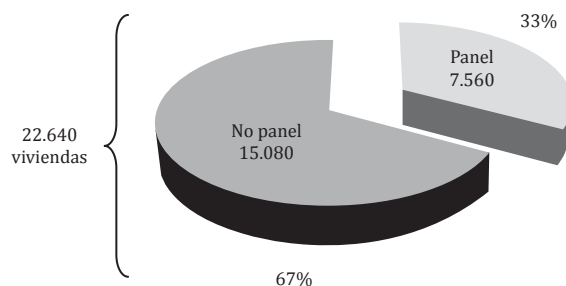
Cabe mencionar que esta pregunta de autorreporte étnico tiene una tasa de respuesta relativamente baja, entre el 60% y 80% de los encuestados responden (Castro y Yamada 2012)². La mitad o más de los que responden se autoidentifican como “mestizo”. Cuando comparamos los dos variables, lengua materna y autopercepción, encontramos un grupo significativo de personas con lengua nativa castellano quienes se autoperci-ben como quechuas o aimaras (14%), y un grupo menor de peruanos cuya lengua ma-terna es quechua o aimara pero se autoperci-ben como mestizos (7%). Para las personas de lengua materna quechua o aimara, además, su autopercepción parece modificarse a través del proceso educativo; mientras mayor es el nivel educativo formal, mayor es la tendencia de las personas con lengua materna indígena a considerarse mestizos; de 5,9% de aquellos con solo educación primaria, a 17,4% de quienes tienen educación superior (Castro y Yamada 2012).

Los resultados de la Enaho están disponibles para el uso de todos los ciudadanos, para las entidades públicas y privadas interesadas, así como para los investigadores académicos y organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, son poco utilizadas por miembros de las organizaciones que defienden los derechos de los grupos sociales y étnicos históricamente excluidos, tanto por razones técnicas (la dificultad de interpretarlos y procesarlos) como por las ausencias mencionadas de minorías significativas.

Aun con las limitaciones mencionadas, la Enaho es una herramienta importante para analizar diferencias y cambios en nuestra población, debido a su rigor y continuidad en el tiempo. La encuesta se realiza anualmente desde 1995, y en forma continua desde mayo del 2003, generando indicadores mensuales a nivel nacional en el área urbana y rural y en los 24 departamentos del país. El diseño muestral de la Enaho 2009 se basa en un total de 22.640 viviendas particulares, y en el 2011 la encuesta abarcó 26.456 viviendas.

2 En este mismo volumen.

TAMAÑO DE LA MUESTRA - ENAHO 2007, 2008 Y 2009



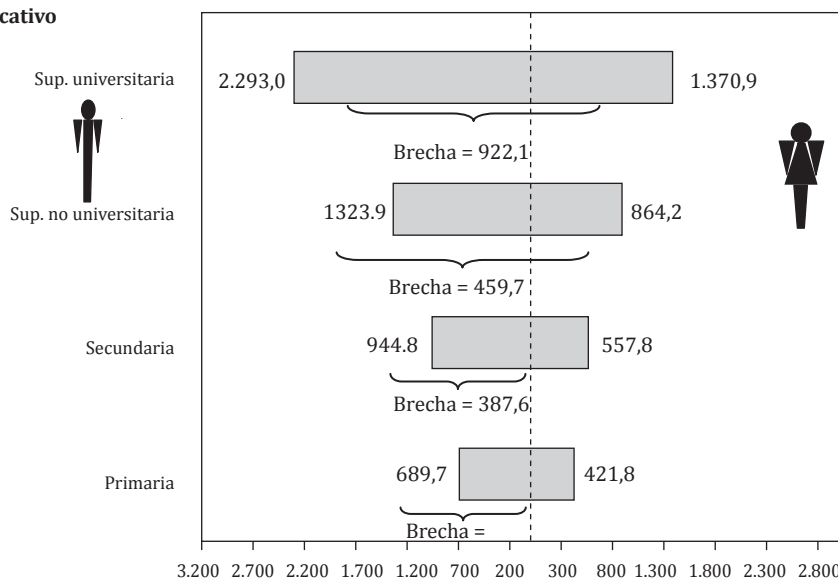
La encuesta incluye preguntas sobre las características de la vivienda, variables demográficas de los residentes del hogar, los gastos y el equipamiento del hogar, el acceso de las familias a diversos programas sociales ofrecidos por el Estado, y la participación ciudadana en general. También pregunta sobre educación, salud, empleo, ingresos y gastos fuera del hogar, tenencia de tierra y títulos de propiedad, producción agropecuaria y negocios que sean de propiedad de los integrantes del hogar.

¿Cómo puede servir la Enaho para analizar exclusión y, posiblemente, discriminación? Primero, tiene variables como el “acceso a la identidad”, que indica cuantas mujeres, hombres y niños poseen una partida de nacimiento o un documento nacional de identidad (DNI), entre la población de habla castellana y lenguas nativas, residentes rurales y urbanos, y en los 24 departamentos. Según la Enaho del 2010, por ejemplo, 6,75% de los adultos con lengua nativa no tiene DNI, documento necesario para hacer respetar una serie de otros derechos ciudadanos, y para acceder a diversos programas de apoyo social.

La Enaho también contiene data sobre los ingresos de los peruanos y las peruanas, lo cual permite ver la persistencia de desigualdades entre hombres y mujeres con igual nivel educativo, así como también entre peruanos de diversas lenguas nativas e identidades étnicas.

DESIGUALDAD EN LOS SALARIOS DE HOMBRES Y MUJERES CON IGUAL NIVEL EDUCATIVO (2008)

Nivel educativo



Fuente: INEI – Encuesta Nacional de Hogares, anual 2008.

PERÚ: DESIGUALDAD EN LOS SALARIOS SEGÚN LENGUA MATERNA (2009) (EN NUEVOS SOLES)

Lengua materna	Total	Hombre	Mujer
Total	941,2	1.089,9	732,5
Lengua nativa	607,3	714,0	438,9
Castellano	1.026,5	1.188,1	803,4

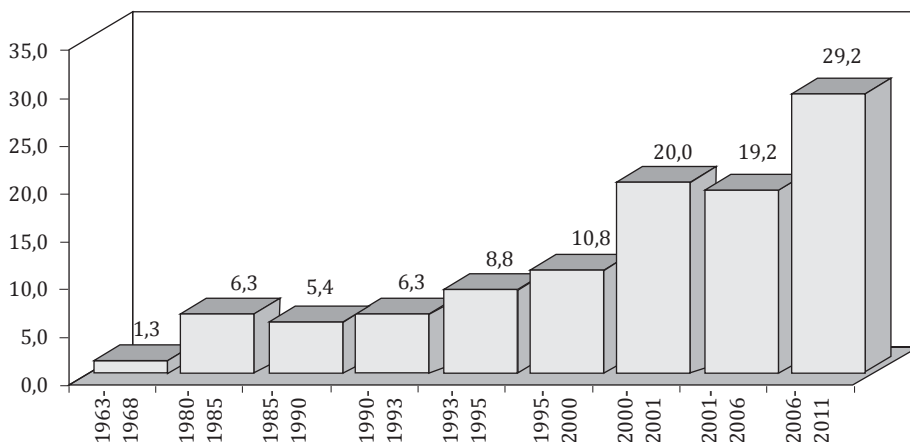
Fuente: INEI – Encuesta Nacional de Hogares, anual 2008.

Como veremos en los siguientes capítulos de este libro, la Enaho también contiene datos sobre acceso a la educación y tasas de asistencia y atraso escolar, para niños y niñas de lenguas nativas y no nativas, así como también tasas de analfabetismo y del promedio de años de estudios de mujeres y hombres según lengua e identidad. Aun-

que en el 2011 el entonces presidente Alan García pronunció al Perú un “país libre de analfabetismo”, la más reciente data de la Enaho indica que el 9,97% de la población y el 38,85% de las mujeres de lenguas indígenas aún son analfabetas. Cabe aclarar que se evalúa el analfabetismo a partir de los 15 años, y que solo se comprueba si la persona sabe leer, no escribir.

Otros datos disponibles en la Enaho demuestran la participación de las personas en diferentes tipos de organización social y política, lo cual nos permite estimar cuántas personas de lengua nativa participan en forma asociativa, así como también confirmar la escasa participación en partidos políticos. Asimismo, la Enaho nos permite ver cuán pocas personas de minorías étnicas participan como representantes de sus pueblos en cargos de decisión en el Estado. En cuanto al género, también nos permite observar un salto en el porcentaje de mujeres en el Congreso desde la implementación de la llamada Ley de Cuotas Electorales por género en 1997, la cual obliga a los partidos a incluir un porcentaje mínimo de mujeres en sus listas de candidatos (u hombres, en el caso hipotético de un partido de mayoría femenina). Las mujeres parlamentarias llegaron a ser 29,2% del total en el período 2006-2011, aunque esta cifra ha disminuido nuevamente a 21,5% para el período 2011-2016.

PARTICIPACIÓN HISTÓRICA DE MUJERES EN EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1963-2011)



Fuentes: Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE) – Jurado Nacional de Elecciones (JNE).

En cuanto a la Endes, su finalidad es de proveer información actualizada sobre la dinámica demográfica y el estado de salud de los peruanos, y en particular las madres y mujeres en edad fértil y los niños menores de cinco años. Las preguntas asociadas a etnicidad en esta encuesta se limitan a lengua nativa, lengua utilizada en la niñez y lengua utilizada habitualmente en el hogar. Esta encuesta permite generar indicadores relevantes para evaluar programas estratégicos del gobierno en población y salud familiar, y para llamar la atención sobre problemas de salud de algunos sectores de la población en particular. Por ello, es especialmente lamentable que no evalúe la situación particular de los afrodescendientes y otros grupos minoritarios cuya lengua materna es el castellano.

En el caso de la Endes, desde 1986 se han realizado cuatro encuestas quinquenales, y desde el 2003, cinco operativos de periodicidad anual conocidos como Endes Continua, para atender la mayor necesidad de información para el monitoreo y la evaluación de los programas sociales y de salud. La Endes Continua tiene una muestra anual de 283 conglomerados. Para el período 2009-2011, la Endes tiene como muestra maestra 2.264 conglomerados para un horizonte de tres años, a razón de una muestra anual de 1.132 conglomerados, incluyendo una muestra panel de 566 conglomerados. Esto representó un total de 24.213 mujeres en edad fértil en el 2009, distribuidas en 27.709 hogares.

Al igual que la Enaho, la Endes abarca viviendas en zonas urbanas y rurales, de los 24 departamentos del país más Lima y Callao. El cuestionario indaga sobre características básicas del hogar y de sus integrantes, incluyendo nivel y asistencia escolar, situación de salud de los integrantes del hogar, y medidas específicas para los niños menores de 5 años, las mujeres en edad fértil, y las personas mayores de 50 años. Asimismo, pregunta sobre los servicios básicos en el hogar (agua, desagüe, luz y combustible), las características de las viviendas, y temas sensibles como la nupcialidad, la trayectoria reproductiva y la violencia familiar. Así, la información recogida en la Endes permite comparar la salud y el bienestar social de los peruanos por diversas variables, incluyendo edad, sexo, lugar de residencia y nivel educativo.

En resumen, para el Estado peruano, la lengua hablada o aprendida en la niñez sigue siendo la principal variable utilizada para diferenciar a los grupos étnicos, lo cual se orienta a buscar una mayor objetividad e identificar a la población indígena más tradicional, la que tiende a ser más excluida económica y socialmente. Pero esto por sí solo no ayuda a identificar a los peruanos que tienen raíces y tradiciones indígenas pero que han migrado o dejado de utilizar o transmitir la lengua nativa, fenómenos importantes en las últimas generaciones. Asimismo, no visibiliza a las importantes minorías étnicas o raciales de habla castellana, incluyendo a los afrodescendientes, que pueden requerir políticas distintas de parte del Estado, por ejemplo en educación o salud.

No obstante lo anterior, el INEI genera una gran cantidad de información pertinente para analizar diferencias sociales, y diversos autores en este libro la utilizan para ello. Asimismo, el INEI ha sido permeable a las sugerencias de la comunidad académica y también a las exigencias de movimientos sociales importantes. Por lo tanto, las limitaciones en la data recopilada también reflejan la falta de consenso político y de capacidad de acción colectiva en la misma sociedad. Voceros del INEI comentan, por ejemplo, que las organizaciones defensoras de los derechos de las minorías étnicas no se han movilizado mucho, hasta ahora, para plantear mejoras de la calidad y cantidad de data producida por el Estado. Posiblemente, esta situación cambie con el nuevo gobierno inaugurado en el 2011, y con el proceso de preparación para el próximo censo poblacional.

II.

**Salud y educación:
puntos de partida**

La discriminación en el Perú y el caso de los servicios de salud: resultados de un estudio cualitativo en el Valle del Mantaro

Néstor Valdivia*

1. PRESENTACIÓN

El presente capítulo se basa en los resultados de un estudio desarrollado a inicios del año 2009 en el marco del proyecto denominado “Raising Awareness on the Connection between Race/Ethnicity, Discrimination, Poverty and Health Inequalities in Peru”, el mismo que contó con financiamiento de IDRC¹. La investigación dio como resultado un informe cuyo propósito fue identificar los mecanismos de discriminación en los servicios de salud y el rol que cumplen los prejuicios y estereotipos étnico-raciales de los profesionales de salud hacia la población de origen indígena (Reyes y Valdivia 2010).

El texto que se expone a continuación se basa en el informe de ese estudio, pero da cuenta de solo uno de los temas abordados en el mismo: el que concierne directamente al trato en los servicios de salud y sobre todo en la atención de las consultas. La exposición ha sido organizada del siguiente modo: luego de este acápite de presentación, se incluye una sección donde se desarrollan algunos conceptos clave sobre el fenómeno de la discriminación; en el tercer acápite, se explica brevemente la metodología usada en la investigación; y en el cuarto acápite, se exponen los principales hallazgos de la

* El autor es sociólogo y se desempeña actualmente como investigador asociado del Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). El texto se basa en los resultados de la investigación que el autor llevó a cabo junto con Esperanza Reyes –profesora principal y vicedecana de la Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia–, en el marco de un convenio entre Grade y la UPCH.

¹ Cabe señalar que las afirmaciones y conclusiones expuestas a continuación son de exclusiva responsabilidad del autor y no comprometen las opiniones del resto del equipo de investigación.

misma en lo concerniente al trato en los servicios de salud; una discusión sobre estos resultados es presentada en el acápite quinto; mientras en el sexto, se exponen las conclusiones derivadas del análisis precedente, sugiriendo –al mismo tiempo– algunas recomendaciones de políticas para enfrentar los problemas de discriminación detectados; en el último acápite, se colocan las referencias bibliográficas.

2. ASPECTOS CONCEPTUALES

Exclusión social y desigualdades en salud

Las desigualdades en el ámbito de la salud son una característica de la región latinoamericana y, en particular, del Perú. En general, los pueblos indígenas exhiben perfiles epidemiológicos muy desfavorables en comparación con los grupos no indígenas (Ribotta 2009). En términos de las condiciones de salubridad, morbilidad, desnutrición y acceso a los servicios de salud, los indicadores revelan que la población indígena se encuentra en una situación de desventaja (Benavides y Valdivia 2004). Un reciente estudio sobre la situación de la niñez indígena revela las disparidades existentes en algunos indicadores relacionados con el bienestar y la salud en ese segmento específico de la población: mientras un 66 % de los niños no indígenas de 3 a 5 años tiene acceso a fuentes mejoradas de agua, el porcentaje para el caso de los niños indígenas en ese rango de edad es de solo 28 % (Benavides, Mena y Ponce 2010: 19). En las seis regiones donde más del 25% de los niños son indígenas, la tasa de desnutrición crónica de niños menores de 5 años fluctúa entre 20% y 43% –porcentajes que están por encima del promedio nacional– (Benavides *et al.* 2010: 50).

Algunos autores han afirmado que uno de los factores que pudieran estar contribuyendo a la existencia de esta brecha es la discriminación hacia los grupos étnicos o raciales subordinados. Se ha señalado que esas desigualdades en el bienestar y la salud tienen un componente que responde a las prácticas discriminatorias derivadas de problemas en la comunicación clínica o de prejuicios y estereotipos hacia determinados grupos étnico-raciales (Smedley, Stith y Nelson 2003).

Son diversos los avances de las investigaciones que se han hecho en otros países para establecer la relación entre “raza”, discriminación, acceso a los servicios, calidad de la atención y salud, en general (Krieger *et al.* 1993, Krieger 2001, Blanchard 2006). No obstante, si bien en los últimos años en el Perú se han realizado algunos estudios e investigaciones que dan cuenta de las características de la denominada “brecha étnica” (Torero, Saavedra, Ñopo y Escobal 2004; Benavides y Valdivia 2004; Figueroa, Altamirano y Sulmont 1996; Valdivia 2003), no existen mayores avances en el conocimiento sobre los alcances y la na-

turalidad de la discriminación hacia la población indígena en los servicios de salud. Entre los escasos estudios realizados, se podría mencionar una investigación de Jeanine Anderson (2001) donde se analiza la calidad de atención en establecimientos de salud ubicados en zonas rurales de tres departamentos del Perú, dando cuenta de las barreras culturales entre pacientes y profesionales existentes sobre las concepciones de salud y el manejo de diferentes modelos explicativos de enfermedades. Asimismo, un reporte elaborado por Margarita Huayhua (2006), también en zonas rurales, señala la ocurrencia de maltrato en la atención brindada por los servidores de establecimientos de salud; trato que revelaba la existencia de prejuicios sobre el poblador quechuahablante, concebido como “un ser salvaje e inculto que no tiene sentimientos ni capacidad de pensar ni decidir” y al que se le otorga una serie de atributos negativos como el ser sucio, ignorante, mentiroso, incapaz de sentir, salvaje e inculto (Huayhua 2006: 14-34). Por último, cabe mencionar un documento que da cuenta de un proyecto de intervención en salud materno-infantil en la selva de Junín, donde se realizó un trabajo con comunidades asháninkas y nomatsiguengas bajo un enfoque intercultural (Salud sin Límites 2008). Parte del diagnóstico realizado pone en evidencia problemas de maltrato hacia la población indígena por parte del personal de los establecimientos de salud en esa zona del país.

Definición de ‘discriminación’

La discriminación puede ser definida como un fenómeno social que alude al trato diferenciado hacia determinadas personas o grupos sociales por motivos étnicos, raciales, religiosos, de género, de edad, de origen social u otro; trato que supone el menoscabo de sus derechos y sus posibilidades de desarrollo, y que por lo general se basa en prejuicios y una subvaloración de su condición y sus capacidades. El trato discriminatorio puede manifestarse de diversas maneras, entre las cuales el maltrato abierto es solo una. En ese sentido, puede ponerse en evidencia mediante gestos de hostilidad o canalizarse a través de conductas aparentemente “neutras” que suponen –sin embargo– la preferencia hacia una persona o grupo, y –por ende– la marginación y la postergación de otras personas o grupos.

En la formulación presentada aparece una característica que –a nuestro entender– constituye un elemento central del concepto de discriminación: el trato desigual. Como bien se ha señalado: “Todo acto discriminatorio tiene como punto de partida la existencia de un trato diferenciado o desigual hacia una persona o grupo de personas. En efecto, la discriminación parte de una distinción, exclusión o restricción de los derechos de determinados individuos” (Defensoría del Pueblo 2007: 30).

Discriminar, en ese sentido, es tratar bien a unos y mal a otros, a través de acciones que tienen consecuencias sobre las oportunidades de acceso a determinados bienes o

servicios, o sobre la calidad de los mismos. La acción de maltratar, por sí sola, aunque probablemente tenga implicancias socialmente relevantes –y resulte éticamente reprochable–, desde un punto de vista conceptual no constituye una forma de “discriminación” en sí misma. Hace falta un elemento que por lo general solo se hace evidente comparando el trato recibido por personas de distintos rasgos o características; en términos metodológicos, resulta clave establecer la existencia de un trato desigual (vale decir, que el maltrato se hace a un grupo y no a otro). Ello implica la existencia de un punto de origen directamente vinculado a las características específicas de esas personas –en contraste con las características de otras.

Tipos de discriminación

Más allá de esta definición general, no existe pleno consenso en las ciencias sociales acerca de la naturaleza del fenómeno de la discriminación. Aplicados los conceptos a hechos empíricos, muchas veces no aparece con claridad qué situaciones quedan comprendidas bajo una definición como esa. El concepto acaba, de ese modo, siendo utilizado de un modo amplio y flexible. De hecho, una somera revisión bibliográfica sobre los estudios empíricos realizados en América Latina permite poner en evidencia las distintas concepciones subyacentes a las definiciones de la discriminación (Banco Interamericano de Desarrollo [BID] 2008).

En este contexto y recogiendo los aportes de la literatura internacional sobre el tema, en el estudio se fijaron algunas definiciones básicas, con la finalidad de orientar el recojo de información y su posterior análisis. De ese modo, en el marco conceptual de la investigación se estableció una distinción entre tres tipos de “discriminación”: la “discriminación estructural” –que, como señalaremos luego, no encaja en la definición expuesta antes–, la “discriminación institucional” y la “discriminación personal directa”². A continuación, se desarrollará brevemente cada una de esas definiciones.

El primer tipo de discriminación se basa en las propuestas desarrolladas por algunos autores, quienes usan el término “discriminación estructural” para hacer referencia a las condiciones de marginación y pobreza que afectan a determinados sectores de la población. Este tipo de discriminación corresponde, en realidad, a lo que desde otras perspectivas y enfoques se denomina “exclusión social”. Esta es concebida como el proceso mediante el cual los individuos o los grupos son total o parcialmente excluidos de

2 Esta distinción recoge en parte la clasificación desarrollada por Janice Blanchard en su trabajo titulado “Discrimination and Health Care Utilization” (2006), quien, a su vez, se basa en el desarrollo conceptual realizado por Camara Phyllis Jones –autora que hablará de tres niveles de “discriminación racial”: el institucional, el mediado personalmente y el internalizado.

una participación plena en la sociedad en la que viven (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 1995). Las barreras y obstáculos para el logro del desarrollo implican privaciones y restricciones en el acceso y uso de bienes y servicios. La exclusión social, como concepto, alude a resultados diferenciados que tienen su origen en causas y procesos históricos. La discriminación operaría, desde esta perspectiva, en el plano “estructural” de la economía, la cultura, la política y la sociedad; y el resultado de la misma sería la pobreza, la marginación y la segregación de los grupos sociales excluidos. En el caso de la salud, este concepto es aplicado para dar cuenta de la injusta e inequitativa distribución de oportunidades y acceso a los recursos y los servicios de salud³.

Desde nuestro punto de vista, el problema del uso del término “discriminación estructural” es que puede acabar siendo una herramienta analítica poco útil porque se diluye en una amplia gama de situaciones derivadas del funcionamiento de la economía y la sociedad, de la distribución del poder y de los mecanismos estructurales que generan las diferencias y las desigualdades sociales, en general. Coincidimos, en ese sentido, con aquellos que proponen la necesidad de aclarar y distinguir conceptualmente entre pobreza, exclusión social, desigualdad social y discriminación (BID 2007: 48). De ese modo, el concepto de discriminación tendrá un estatus específico, una acepción más acotada y un ámbito conceptual propio.

Por lo demás, como bien se ha señalado, la persistencia de diferencias y brechas de desigualdad no implica necesariamente la existencia de discriminación étnico-racial, en la medida en que aquellas pudieran estar originadas en otras causas o ser el efecto histórico de desventajas acumuladas causadas por la discriminación existente en el pasado (Blank, Dabady y Citro 2004: 4). Por esos motivos, en nuestro estudio asumimos que ese tipo de discriminación no corresponde –en estricto sentido– a la noción que hemos propuesto de discriminación, sino más bien al concepto de “exclusión social”.

El segundo tipo es la “discriminación institucional”. Siguiendo la propuesta desarrollada por Feagin y Eckberg (1980), esta definición alude a cómo las instituciones es-

3 Este concepto es usado, por ejemplo, por un informe de Amnistía Internacional denominado “Mujeres pobres y excluidas: la negación del derecho a la salud materno-infantil” (Lima, 2006), el cual plantea la existencia de una “discriminación en la disponibilidad de establecimientos, bienes y servicios de la salud”, aludiendo a problemas como la desigual distribución del presupuesto –y de personal de salud–, que no está orientado hacia las personas de menos recursos. En efecto, según la fuente citada, mientras que en Lima y Callao el Estado destinó en el año 2005 casi S/. 169 (US\$ 51) per cápita, en algunos de los departamentos con mayor porcentaje de poblaciones de bajos ingresos, como Huancavelica, Ayacucho o Huánuco, esta cifra no llega a S/. 80 (US\$ 24). Véase el documento en el siguiente enlace: <<http://web.amnesty.org/library/Index/ESLAMR460042006?open&of=ESL-PER>>.

tán diseñadas y funcionan con políticas que generan desventajas hacia ciertos grupos⁴. Si bien tiene similitud con la definición anterior, que ubica a la discriminación en un plano “estructural”, en este caso se identifica un agente discriminador específico –una organización o institución–, así como ciertos mecanismos y normas asociados a su funcionamiento. Este concepto sí lo aplicamos en nuestro estudio, debido a su utilidad para entender el funcionamiento del sistema de salud y las instituciones que forman parte del mismo. Sin embargo, para ser usado como una herramienta analítica útil en nuestra investigación, la operacionalización del concepto ha requerido, de todos modos, una delimitación a partir de las siguientes consideraciones: (a) se trata de actos o mecanismos ubicados a nivel de las organizaciones (no de los individuos); (b) esos mecanismos operan a partir de políticas sectoriales y normas que regulan el funcionamiento de las instituciones; (c) operan a través de procedimientos técnicos o administrativos de esas instituciones; (d) aunque, ciertamente, suele haber personas encargadas de ejecutar las normas y los procedimientos, no se originan ni necesariamente ocurren en el vínculo entre personas, dado que son las instituciones las mediadoras y –al fin y al cabo– los agentes discriminadores; (e) suponen un perjuicio, maltrato y/o menoscabo efectivo de derechos (no solo legales) de cierto tipo de personas o grupos sociales; (f) aunque pueden tener una motivación fundada y explícita orientada a segregar o marginar a determinado tipo de personas, esta también puede ser no intencional; (g) en el caso de que existiera esa intencionalidad y que esta respondiera a estereotipos y prejuicios, estos se expresarían en el plano de las normas que rigen las organizaciones (por ejemplo, un centro educativo o una empresa) y no necesariamente en el vínculo personal establecido entre los miembros de las organizaciones y sus clientes y usuarios.

Una tercera definición de “discriminación” –que es la que usaremos principalmente en nuestro estudio– alude al trato entre personas o individuos. Esta definición de discriminación recoge de la definición arriba enunciada la referencia al “trato” como una característica clave de la discriminación, por lo que alude necesariamente al vínculo “cara a cara” entre sujetos. Está concebida, en ese sentido, como un acto discriminatorio ejercido por una persona hacia otra. La definición propuesta considera como elementos constitutivos claves los siguientes: (a) se trata de un trato diferenciado (preferente, distinto) sin motivo justificado o criterio razonable, que genera desigualdad; (b) que no siempre tiene una intencionalidad, aunque sí suele basarse en una motivación orientada (generalmente por estereotipos y prejuicios de unas personas hacia otras); (c) que

4 Esta definición está asociada al desarrollo conceptual del “racismo institucional” ocurrido en los Estados Unidos a partir de la década de 1960, el mismo que pone énfasis en los patrones institucionales de la discriminación –más allá de las motivaciones conscientes o intencionales de los actores sociales– (Feagin y Eckberg 1980: 7-8).

ocurre bajo distintas modalidades (abiertas, sutiles o encubiertas); (d) pero que se manifiesta a través de acciones, gestos, actitudes, palabras, conductas, lenguaje (hablado o no); (e) y que se da en un vínculo “cara a cara”, entre dos personas que desarrollan una interacción social en determinado contexto social.

Por último, solo cabe señalar un punto que consideramos importante. Debe repararse en el hecho de que las acepciones populares de la palabra ‘discriminación’ –que suelen incluir la idea de distribución injusta de la riqueza o la identificación de toda forma de maltrato en sí misma– no coinciden necesariamente con las definiciones usadas en el ámbito legal o académico. Esta disparidad, por así decirlo, constituye un dato clave por tener en cuenta sobre todo en el momento de registrar y analizar las percepciones sobre la discriminación que tienen las personas. Es probable que lo que ellas llamen o consideren “discriminación” no concuerde ni calce con las definiciones conceptuales arriba expuestas.

Discriminación y “raza”

Los diversos aportes académicos relacionados con el tema de la discriminación racial en el Perú permiten identificar el vínculo que existe entre discriminación y “raza” –entendida no como una entidad biológica sino como una categoría que resulta de una construcción social–. En ese sentido, por un lado, hay quienes sostienen que la “raza” constituye una dimensión insoslayable que sigue estructurando las relaciones entre los peruanos (Portocarrero 1992, 1993; Manrique 1993, 1995; Oboler 1996; Callirgos 1993; Drzewieniecki 2004; Bruce 2007). Otros autores, sin embargo, afirman que existe suficiente evidencia empírica como para sostener que en nuestro país la “raza” en sí misma no es un elemento articulador de las diferenciaciones sociales y las actitudes discriminadoras (Twanama 1992; Nugent 1992; Ortiz 2001a, 2001b; De la Cadena 2004; Tanaka 2008). Por lo general, la “raza” se encuentra asociada a otras cinco características de los individuos: el estatus, la clase social, el poder adquisitivo (ingresos), el nivel educativo y el género. La discriminación no se ejerce en función de la “raza” aislada, sino en relación con las posibles combinaciones de las dimensiones señaladas. En ese sentido, la “raza” no solo es subjetiva y difícil de definir debido al mestizaje ocurrido secularmente en el país (en el sentido de que este haría más difícil asignar con claridad una sola “raza” a una persona), sino porque depende de cómo esté asociada a esas otras características. Entre estas últimas, cuentan el nivel social y el poder económico logrado por la persona –motivo por el cual una frase como “el dinero blanquea” tiene amplio consenso en nuestro medio–. Además, se ha sostenido que el “racismo” opera en función de situaciones y contextos específicos; de allí que la “raza” por sí sola no explique la dinámica de la discriminación (Santos 2002). Incluso, algunos autores han sostenido

que el “racismo” en el Perú es más cultural que racial, y que el significado de la “raza” en la construcción de la identidad “mestiza” tiene una dimensión básicamente simbólica y cultural (De la Cadena 2004).

Por último, la relatividad de la “raza” como criterio de identidad, clasificación y discriminación, se reflejaría en la inestabilidad que tienen las categorías raciales y la diversidad de sus significados, como una investigación cualitativa sobre identidad étnica lo ha puesto en evidencia (Planas y Valdivia 2007).

3. NOTAS METODOLÓGICAS

Dada la inexistencia de evidencia empírica acumulada sobre el tema, el estudio realizado tuvo un carácter exploratorio. Para su implementación, se visitaron tres establecimientos –un puesto de salud, un centro de salud y un hospital– pertenecientes a una microrred de salud ubicada en el Valle del Mantaro, en la sierra central del Perú. Debe notarse que la microrred comprende establecimientos ubicados dos de ellos en una zona urbana y uno en una zona periurbana –no en zonas eminentemente rurales–, aunque todas ellas con una fuerte presencia de población de origen campesino –no solo huanca, sino también migrantes de las regiones de Ayacucho y Huancavelica.

El foco de atención estuvo puesto en la relación profesional – paciente establecida en el marco de las consultas llevadas a cabo en tres servicios del área de atención materno-infantil: crecimiento y desarrollo (CRED), pediatría y obstetricia.

Para el análisis de ese vínculo, la metodología aplicada combinó distintas técnicas cualitativas de recojo de información. Por un lado, se realizaron observaciones de las consultas de atención orientadas a registrar los pormenores de la interacción profesional – paciente. Estas observaciones también incluyeron –aunque en menor medida– otros ambientes de los servicios de salud, como las salas de espera, la atención en farmacia y las ventanillas de admisión.

En segundo lugar, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad tanto a los usuarios o pacientes de esos servicios, como a los profesionales encargados de brindar la atención. Estas entrevistas tuvieron el objetivo de recoger la percepción de los actores, confrontando y triangulando la información obtenida en un constante esfuerzo por recoger esas perspectivas, pero distinguir –al mismo tiempo– la visión y el análisis propio del investigador.

Por último, se recurrió a la aplicación de una técnica de “paciente simulado”, a través de la cual se buscó contrastar el trato que recibe una paciente de rasgos más “indígenas” y el que se brinda a una paciente menos “indígena”. Para ello, se capacitó a siete mujeres para que asumieran determinados roles en las consultas a partir de una

caracterización basada en cinco dimensiones o “marcadores”⁵: vestimenta y atuendos; lengua y acento; fenotipo (color de piel, fisonomía, estatura, forma de cabello, nariz, etc.); actitud frente al profesional de salud (si se trata de una actitud “sumisa” y “pasiva”, o si más bien la persona refleja seguridad en sí misma, actúa en una relación más horizontal con el profesional y tiene una actitud más “empoderada”); y lugar de origen de las personas, específicamente el hecho de ser un migrante proveniente de alguna zona de Ayacucho o de Huancavelica –las cuales son reconocidas y percibidas en el Valle del Mantaro, por lo general, como más “indígenas”.

Estos “tipos sociales” construidos fueron validados posteriormente con los mismos profesionales que atendieron a las pacientes, confirmando así qué pacientes simuladas eran percibidas por ellos mismo como más “indígenas” o menos “indígenas” –aunque recurriendo al uso de un lenguaje y términos distintos para referirse a ello.

En total, en la investigación se realizaron 53 observaciones de consultas, 26 entrevistas a profesionales (médicos, obstetras y enfermeras) y 54 entrevistas a pacientes que acudieron a las consultas en los servicios antes señalados. Adicionalmente, se entrevistaron a las personas que hicieron de pacientes simuladas a la salida de 34 visitas de consultas realizadas en el centro de salud y en el hospital.

4. HALLAZGOS DEL ESTUDIO

A continuación, se hará una presentación de los hallazgos del estudio. En la descripción de los resultados, se distinguirá entre las conclusiones derivadas de las observaciones y el análisis del equipo de investigación, por un lado, y las percepciones de los actores mismos (profesionales, pacientes), por otro. Se hará también una diferenciación por tipo de servicio, para finalizar con un balance sobre el tipo de relación y trato en los servicios en general.

En el servicio de crecimiento y desarrollo (CRED), se ha observado que el vínculo paciente-profesional se caracteriza por una relativa buena atención. Hay un esfuerzo de la mayor parte de profesionales enfermeras que tienen a su cargo el servicio por responder en forma competente a la atención de los niños.

⁵ La selección de esas dimensiones se basó en los resultados de una investigación antes citada sobre identidad étnica –realizada también en el marco del proyecto Grade-UPCH- (Planas y Valdivia 2007), la cual permitió identificar los principales “marcadores étnico-raciales” reconocidos por los mismos sujetos y actores sociales. Aunque en esa investigación la “raza” no apareció como un elemento relevante, para el presente estudio sí se la incluyó, precisamente con la finalidad de comprobar la existencia o no de prejuicios y actitudes “racistas” de parte de los profesionales de salud.

En términos generales, no se han evidenciado eventos de maltrato abierto. En muchas ocasiones, se observó el logro de empatía entre la enfermera y el niño y la madre del mismo. Algunos casos –como el de una enfermera del centro de salud– destacan por la paciencia demostrada por la profesional.

En más de un caso, se observó una relación de afecto, calidez y cercanía entre profesional y paciente, lo cual se hizo manifiesto en la forma de hablar y el uso de diminutivos, entre otros elementos. En muchos casos, hay una buena actitud en la enfermera, quien trata bien y es cariñosa con la madre y el niño: “Se dirige a la señora con bastante amabilidad y casi siempre sonriente”, “En cada procedimiento que realiza le dice ‘amor’ a la niña”.

Sin embargo, al mismo tiempo y aunque parezca contradictorio con lo anteriormente señalado, ese vínculo de calidez muchas veces se ve acompañado por expresiones de recriminación y llamadas de atención que revelan un vínculo paternalista basado en discurso “normativo” y sancionador. La caracterización de esta relación podría estar resumida a partir de los siguientes elementos: un discurso de desaprobación y reproche de parte de la enfermera hacia la paciente, una actitud “autoritaria” que hace uso de un discurso y un lenguaje “normativo” (“tienes que”), en el que no existen indicaciones o recomendaciones, sino mandatos, y una actitud sumisa de la paciente.

Se han registrado eventos que revelan una actitud de desaprobación de parte del personal profesional del comportamiento de la paciente –quien entabla una relación en la que busca cumplir con la expectativa de género impuesta por las enfermeras de ser una “buena madre”.

En algunos momentos, no se hace notoria la inexistencia de un vínculo horizontal de comunicación. Lo que predomina son los reproches, que no necesariamente se traducen en agresiones abiertas sino que más bien cobran formas sutiles de descalificación encubierta:

“[La enfermera] le pide que le explique cómo le está dando de comer a su hijo [...] Aydé sonrío y dice que le da [de comer] cada vez que el niño pide. La enfermera Paola que estaba al costado en el mismo consultorio inscribiendo a una paciente en el Seguro Integral de Salud interrumpe riendo y comenta: ‘Eso sí está bueno. Le da cada vez que quiere comer.. Así no es, ah... así no es, ah’” (observación de consulta, c1).

En el servicio de pediatría, se ha observado que la relación profesional – paciente que se establece en la atención de la consulta está marcada por el respeto de parte del pediatra y eventualmente algunas muestras o gestos de amabilidad hacia la paciente y su hijo. En general, el trato del médico pediatra parece ser más “impersonal” en com-

paración con el trato de las enfermeras. En ese sentido, pareciera haber diferencia con el vínculo entre el personal de CRED a cargo de las enfermeras y las pacientes. En este último caso, la relación podría caracterizarse como de mayor contenido afectivo y quizá mayor calidez.

En el servicio de obstetricia y, sobre todo, en la atención de partos, se ha observado la ocurrencia de eventuales maltratos abiertos (gritos y agresiones verbales). Estos no han marcado la norma, pero sí han estado presentes. Por un lado, se han observado atenciones como la registrada a una mujer huancavelicana de 34 años que reside en un distrito aledaño a la ciudad de Huancayo y que acude al puesto de salud de la zona, donde la obstetra la orienta con mucha dedicación y usa palabras cariñosas para dirigirse a la mamá y al bebé. Pero, por otro lado, también se han registrado consultas donde hay llamadas de atención cuando las pacientes no siguen alguna indicación, reproches y recriminaciones por no “haberse cuidado” para no tener más hijos, e increpaciones durante el parto diciéndoles que si quieren a su bebé deben colaborar para apurar el proceso de parto.

Aunque no son hechos generalizados, sí se han registrado momentos críticos en los que los profesionales ejercen un nivel de violencia verbal y simbólica, sobre todo en la atención de partos. A modo de ejemplo, veamos el caso de Domitila. Se trata de una gestante de 31 años que llega –acompañada por su mamá y su suegra– a emergencia obstétrica del hospital, y la llevan en una silla de ruedas a la sala de parto para dar a luz. Está quejándose por los dolores y en la revisión previa que le realizan le dicen que tenía la vagina erimatizada por la manipulación que había habido antes –dado que, en efecto, ella había recurrido a un “sobador” conocido por “acomodar bebes”–. Luego de un proceso relativamente largo y con el apoyo de un equipo dirigido por una obstetra, logra dar a luz un bebé. Como señala el respectivo informe de observación, las profesionales que la atendieron acaban recriminándole el haber hecho uso de esa práctica tradicional:

“Domitila preguntó: ‘¿Cómo está mi bebé?’. La técnica le respondió: ‘¿Tú no has dicho que se muera?’. Ella lloraba y decía: ‘¡Mi bebito!’. ‘¿Por qué no has pujado?’, le dice la obstetra. Y añade con un tono recriminador: ‘¿Tu acaso estás en la puna? ¡Cómo te vas a atender con cualquiera, con un curioso, siquiera a una clínica te hubieras ido! Ya, está bien tu bebé”.

En otro caso, los momentos inmediatamente posteriores a la atención de un parto –esta vez en el centro de salud– fueron registrados del siguiente modo:

“El doctor estaba aliviado porque durante el parto me pareció que fue el más tenso cuando no salía el bebé. Trató de ponerse unos guantes para sacar la placenta

y se le rompió el primero, estaba nervioso, luego pudo ponerse los otros. Todo salió bien. ‘El bebé es grande y la mamá pequeña’, dijo el doctor. Durante todo el proceso también la obstetra amenazó a la mujer diciéndole que si no salía [el bebé], la llevaban al hospital para que ‘le corten’ [aludiendo a una intervención de cesárea]. Cuando nació [el bebé], le avisé al papá que su hijo era varón, lo vi algo tenso y se relajó. Después de retirar la placenta la colocaron en una bolsa negra, [la obstetra] se la entregó al papá, ‘para tu chanfainita’ le dijo, y se sonrió. Le pidió que no la tirara en los tachos de basura del centro [de salud].”

Otro caso analizado revela el uso de prácticas médicas no recomendadas (como presionar el vientre de la madre para “facilitar” la salida del bebé), pero también da cuenta de cómo, al final del proceso del parto, la obstetra le pregunta a la madre: “¿Ahora quieres tener otro bebé?”. Esta forma de trato, además de representar una falta de respeto al derecho de la madre a decidir sobre el tema, está revelando la idea que predomina entre el personal de salud acerca de la tendencia de las mujeres de origen sociocultural indígena a tener hijos en forma “indiscriminada”.

En general, se ha observado que en la atención al paciente el maltrato se da particularmente en situaciones límite de emergencias obstétricas o partos, donde afloran en los profesionales de salud estereotipos y prejuicios negativos hacia población migrante de origen rural, campesina, étnicamente definida como “indígena”.

Este resultado contrasta con lo hallado a través de la técnica de paciente simulado, cuya aplicación demostró que no existe un maltrato de ese tipo particularmente orientado hacia personas “indígenas”. Más específicamente, cuando se aplicó esa técnica, no se halló una “discriminación racial” (entendida como un peor trato hacia personas de fenotipo “indígena” o “no blanco”), como tampoco se encontró una forma de “discriminación étnica” (vale decir, un peor trato hacia personas con vestimenta tradicional, lengua quechua y procedencia rural huancavelicana). Por ejemplo, no se registró un peor trato hacia la persona que asumió el rol de quechuahablante y que usó su idioma en la comunicación con el médico. Una posible explicación de ello podría encontrarse en que el maltrato abierto parece darse sobre todo en el servicio de obstetricia y parto, y no tanto en los otros servicios visitados por las pacientes simuladas (CRED, pediatría y planificación familiar).

Sin embargo, lo que sí confirmó la aplicación de la técnica de paciente simulado fue algo que también apareció en algunas observaciones de consulta: la vigencia de un patrón basado en un modelo “paternalista autoritario” asumido por ambas partes –tanto el profesional como la paciente.

Esa forma de relación ocurrió con una de las pacientes simuladas que habían sido caracterizadas como “indígenas” –vale decir, quechuahablante bilingüe con “mote”, con pollera, de fenotipo “indígena”, migrante de la sierra de Huancavelica, de extracción so-

cial campesina pobre-. De hecho, la consulta de planificación familiar realizada por esta persona en el hospital estuvo marcada por el uso constante de parte de la obstetra que la atendió de diminutivos como “mamita” o “mamacita”, así como por el trato afectuoso pero al mismo tiempo normativo y vertical hacia ella. Un dato que se debe tener en cuenta es que a pesar de que la profesional resondra y recrimina a la paciente, esta siente empatía y satisfacción con la atención recibida. Como ella misma señala, no solo sintió que la obstetra mostraba agrado por la consulta, sino que incluso percibió que esta parecía contenta, amable y “compasiva” hacia ella –en virtud de su situación de necesidad de atención y su condición de pobreza.

Esto último plantea una dimensión clave para entender el fenómeno de la discriminación, que es la perspectiva subjetiva de interpretación de significados y alcances de la interacción social. En ese sentido, un aspecto central por analizar es la perspectiva de los propios actores respecto al trato y el vínculo establecido en las consultas.

Desde el punto de vista de los pacientes, existe discriminación y maltrato en los servicios de salud. En particular, el hospital aparece como el principal lugar de maltrato y discriminación –en comparación con el centro de salud y el puesto de salud.

Es importante resaltar, sin embargo, que esta percepción de maltrato en el hospital parece estar sobredimensionada en el imaginario popular y que no necesariamente concuerda con la experiencia vivida –ni con las observaciones registradas en el estudio-. En ese sentido, opera sobre todo como una idea anticipada del hospital como lugar de maltrato; en varios casos, se pudo comprobar que la persona pensaba que sería maltratada en el hospital pero, al ser atendida, no ocurrió eso (y ella misma lo reconoció: “bien me han atendido”).

En general, desde la perspectiva de los pacientes, los motivos del maltrato en el hospital tienen que ver con los siguientes factores: (a) trabas para la agilización de atención del sistema; (b) falta de comunicación adecuada a los pacientes usuarios del servicio; (c) impaciencia del personal, sobre todo con personas del campo, con quienes tienen dificultades para comunicarse (por lo que el personal acaba gritando a los pacientes); (d) el hecho de que supuestamente los servidores o profesionales se encuentran “aburridos” (desmotivados y atrapados en la rutina diaria de una labor que realizan a desgano y casi de mala gana, sobre todo los de más edad).

De acuerdo a las entrevistas realizadas entre los usuarios, la evaluación de la calidad de la atención en los servicios no alude necesariamente al trato del profesional (médico, obstetra o enfermera), sino a otros factores relacionados con el servicio mismo del establecimiento y el funcionamiento del sistema. Así, por ejemplo, en el servicio de pediatría la percepción de los pacientes sobre el trato recibido revelaba un balance positivo. Sin embargo, el reconocimiento de la buena atención va acompañado de la queja por los problemas que genera el escaso tiempo que dura la consulta.

Por otro lado, en el hospital los pacientes perciben que hay problemas de trato en los procesos de admisión y espera de la consulta en el hospital (incluso más frecuentes que en la consulta misma)⁶.

Por último, corroborando una de las conclusiones de un estudio de Planas y Valdivia (2009), se halló que las concepciones que los pacientes manejan acerca de qué es discriminación son diversas y no concuerdan necesariamente con la definición establecida en el marco teórico de la investigación. Desde la perspectiva de los pacientes, el maltrato en sí mismo es una forma de discriminación –y no solo el trato preferente, diferenciado o desigual–. Además, la forma de la atención, el descuido en las coordinaciones para el internamiento o la escasa información proporcionada a los pacientes y sus familiares, forman parte de situaciones que ellos tipifican como “maltrato” o que califican como eventos de “discriminación”. Para ellos, las experiencias de maltrato en el pasado marcan la percepción y la evaluación del servicio en la actualidad.

Desde la perspectiva de los profesionales, los problemas en el trato y la calidad de la atención en los servicios de los establecimientos tienen que ver con las restricciones de tiempo disponible para la consulta (agravadas por la necesidad de llenar formatos obligados por las normas administrativas vigentes). En ese sentido, las explicaciones de los proveedores sobre el maltrato (que no califican como “discriminación”) tienden a justificarlo por la “saturación” del trabajo, la falta de tiempo, la presión de la carga laboral, y el subsecuente apuro con el que deben realizar la atención al paciente.

5. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El estudio registra que en la relación profesional – paciente existe una mixtura de formas de atención: atención efectiva, calidez en el trato, empatía con el paciente, desempeño profesional competente, paternalismo, maltrato y discriminación. Los eventos de maltrato en la atención a los pacientes no son la norma pero sí están presentes en forma esporádica en los establecimientos públicos de salud que se visitaron. Ese maltrato, ocurrido en determinadas situaciones, cobraría la forma de una “discriminación” en la medida en que quienes lo sufren en mayor medida y con mayor frecuencia son las personas de origen indígena: las personas provenientes del campo, de origen rural, agricultores o campesinos, comuneros o de pueblos de las zonas altoandinas, pobres, por lo general analfabetos o con escaso nivel educativo, y que son identificados por

6 Esto se hace evidente, por ejemplo, en un caso registrado en el que hubo confusiones en la entrega de las historias clínicas y asignación de consultorios, que implicó pérdida de tiempo para los pacientes –según su propia percepción.

algunos marcadores específicos relacionados con la vestimenta (polleras, mantas en la espalda para llevar a sus hijos, sombreros, etc.) y la forma de hablar –porque suelen ser bilingües quechuahablantes.

Sin embargo, hace falta indagar con mayor profundidad –a través de más estudios y observaciones– el alcance y la extensión del maltrato discriminatorio, dado que el estudio arroja resultados ambiguos y, hasta cierto punto, contradictorios. Por un lado, el maltrato corresponde a las observaciones de consulta –sobre todo en emergencias de parto– y difiere de las conclusiones derivadas de la aplicación de la técnica de “paciente simulado”. Pero, por otro lado, en los resultados de esta última técnica no queda del todo establecido que ese maltrato esté particularmente dirigido a mujeres de rasgos “indígenas” (en términos de vestimenta, lengua, forma de hablar, fenotipo y lugar de procedencia). Lo cual reforzaría la idea que –en todo caso– existiría un maltrato “por igual” para todos los pacientes que acuden a esos establecimientos de salud del Estado.

Lo que sí se ha podido comprobar –tanto a través de las técnicas de observación como mediante la técnica de paciente simulado– es la existencia de una suerte de modelo de relación profesional – paciente que hemos denominado “paternalista vertical”. Se trata de un vínculo social que no implica maltrato abierto pero sí esconde –por así decirlo– una relación asimétrica en la que se entremezclan afecto, empatía, autoritarismo y paternalismo, a la vez. Este vínculo se sustenta en el poder del conocimiento que ostenta el profesional (y que el paciente también le otorga) para interpretar y diagnosticar condiciones de salud, dolencias y enfermedades. Característica que, si bien resulta universal y consustancial al ejercicio de la práctica médica en general, va acompañada de un rasgo específico e idiosincrático en el contexto sociocultural de nuestro país: la concepción del paciente como un “menor de edad”, al que se debe llamar la atención e incluso resontrar para que “haga caso” y siga las indicaciones que le son dadas por “su bien” (o el de su hijo o hija). Para el logro de esa empatía, destaca el uso de formas culturales a través de las cuales fluye un vínculo que no deja de tener un fuerte contenido afectivo y que hace menos impersonal la relación. En ese sentido, no debería llamar la atención que, desde la perspectiva de algunas de las mujeres indígenas entrevistadas, el uso de términos como ‘señora’ –en vez de ‘mamita’ o ‘hijita’– es percibido como un signo de trato “frío” de parte de la profesional, y no como la expresión de un trato “respetuoso”.

Un elemento clave en este esquema es el reforzamiento de las relaciones de género basadas en la función “cuidadora” y protectora de la mujer. El modelo funciona con base en la culpabilización de la madre por los problemas de alimentación y salud que pudiera presentar su hijo o hija, cuya evaluación termina siendo una forma de juzgar el desempeño de la madre en el cumplimiento de sus “deberes”.

Por otro lado, la técnica de paciente simulado puso en evidencia que el trato del profesional depende en cierta medida del comportamiento y la actitud asumida por la

paciente. Antes que un maltrato hacia la paciente simulada caracterizada como “indígena”, se observó un maltrato hacia la paciente simulada “no indígena”, de clase media baja y educación técnica, que asumió una actitud de “empoderamiento” –ejerciendo un rol más activo al preguntar y dejar en claro sus preferencias en la utilización de métodos anticonceptivos, lo cual derivó en un fuerte intercambio verbal con el profesional que la atendió.

El patrón de discriminación hacia personas indígenas en esos establecimientos de salud tendría como explicación una combinación de varios factores. En primer término, parece ser gravitante una subvaloración de parte de los profesionales hacia la población usuaria, la cual es percibida como un grupo de personas sin derechos. También resulta crucial la existencia, entre los proveedores de esos servicios, de ciertos patrones de estigmatización y el manejo de clasificaciones discriminadoras acerca de las costumbres y la forma de vida de la población de origen campesino de las zonas rurales altoandinas –de donde proviene una parte de los usuarios que acuden a esos establecimientos–. En el mejor de los casos, los profesionales “toleran” ciertas costumbres de esa población, pero su actuación responde a la convicción de que se trata de prácticas que ponen en riesgo o afectan la salud de la gestante y su hijo.

Debe señalarse, sin embargo, que no todos los factores que explican el maltrato responden a prejuicios y concepciones de subvaloración acerca de la población. También parecen estar cumpliendo un rol importante las “distancias culturales” y el desconocimiento de los profesionales respecto a la realidad de esa población. En ese sentido, un elemento clave es el hecho de que la formación recibida por los profesionales en las universidades e institutos no incorpora enfoques conceptuales y herramientas prácticas que pudieran servirles para lidiar con los problemas generados del vínculo intercultural que supone la interacción con grupos étnicos ajenos a su experiencia social.

Otro elemento que explicaría los problemas de trato en las consultas es el contexto institucional de un sistema saturado y caracterizado por la precariedad de recursos, la presión de demanda y el personal desincentivado. De hecho, la presión de metas y tiempo incrementa los problemas de comunicación con los pacientes, sobre todo si estos son personas pertenecientes a otra cultura.

Estos problemas aluden a la calidad de los servicios y, hasta cierto punto, afectan por igual a todas las personas que acuden a los establecimientos de la microrred de salud estudiada. Las condiciones de un acceso socialmente “segmentado” al sistema de salud pública plantea la figura de una suerte de “discriminación institucional” en desmedro de los sectores pobres y, en particular, la población indígena –precisamente más carenciada y dependiente de ese tipo de servicios.

El estudio pudo verificar el amplio consenso que existe entre las pacientes entrevistadas respecto a la percepción de que la atención brindada por las clínicas privadas es

de mejor calidad⁷. Los alcances de nuestra investigación no incluyeron todas las variables y componentes relacionados con la calidad de la atención propiamente, ni tuvieron como propósito la observación de lo que sucede en otros establecimientos públicos o privados. Sin embargo, de ser cierto que la atención es de mayor calidad en los servicios privados de salud existentes en la misma zona estudiada –a los cuales acceden sectores sociales que pueden sufragar su mayor costo–, estaríamos frente a una situación que de algún modo se encuentra en el límite de la exclusión social y lo que hemos denominado “discriminación institucional”. En cierto sentido, sería una forma de discriminación porque el sistema institucional de la oferta de servicios de salud en el país implica que, en la práctica, quienes acceden a los establecimientos públicos de salud (de peor calidad) representan una proporción mayoritaria dentro de la población de origen indígena. Por contraste, quienes acceden a los servicios de salud privados suelen pertenecer a una clase social más alta, con un mayor estatus social y compuesta en una menor proporción por personas indígenas. Es probable que el mejor trato recibido en esos establecimientos privados (por ejemplo, una clínica) responda al “poder” que le otorga al paciente el haber pagado por el servicio, pero también al hecho de que este tenga un estatus social más alto y cuente con mayor nivel educativo –lo cual condiciona de modo distinto el trato con el personal médico, las enfermeras y el personal administrativo, en general.

Estas últimas afirmaciones quedan formuladas a modo de hipótesis, sujetas a una verificación empírica más profunda, la misma que podría realizarse a futuro bajo el marco metodológico de una investigación específicamente diseñada para analizar la atención en los servicios tanto públicos como privados de salud.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS

Las interrogantes que surgen –teniendo en mente los resultados del estudio y la definición de discriminación como “trato diferenciado”– son las siguientes: ¿son las mujeres indígenas objeto de un maltrato que –por contraste– no es dispensado a las mujeres no indígenas?, o ¿son aquellas tratadas con menor consideración que las otras mujeres que acuden a los mismos establecimientos de salud? Las evidencias recogidas sugieren una respuesta afirmativa, aunque no del todo concluyente. No queda claro

7 Esta tendencia, en todo caso, no sería una novedad, sino que más bien coincidiría con la opinión sobre el tema predominante en otras ciudades del país o al menos en Lima Metropolitana. Un estudio realizado el año 2008 en esa ciudad, encontró que mientras que un 88% de las personas entrevistadas señalaba que la atención en las clínicas privadas es “buena” o “muy buena”, solo el 14,4% calificaba de ese modo la atención en los hospitales del Ministerio de Salud (Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima 2008).

hasta qué punto ese maltrato está dirigido sobre todo a personas de rasgos indígenas –dado que, como se ha señalado, la evidencia es ambigua y variada–. En todo caso, la discriminación que las mujeres indígenas experimentan no consiste tanto en el maltrato abierto –eventualmente presente pero dispensado “por igual” a todos los usuarios del servicio–, sino que se da bajo otra forma de discriminación consistente en un vínculo asimétrico “paternalista autoritario” entablado entre el personal profesional y las mujeres indígenas, en el que se entremezclan gestos de afecto, preocupación y cuidado, con actitudes de imposición, subvaloración y violencia simbólica. Este sí parece ser un rasgo particular del trato discriminatorio hacia ese tipo de población.

Otra conclusión del estudio es que los problemas de atención no se restringen al trato del profesional hacia el paciente, sino que de hecho abarcan otros ámbitos del sistema y los establecimientos de salud. En términos generales, la investigación ha podido constatar que hay problemas en la calidad de los servicios que afectan a las personas que acuden a los establecimientos de la microrred de salud estudiada: falta de información suficiente al usuario, problemas en la acogida al paciente, ausencia de un trato adecuado en la atención, condiciones deficitarias de infraestructura, escasez de recursos materiales y de personal de salud, así como problemas en la organización de los tiempos de espera.

Con la finalidad de afrontar los problemas de trato y calidad en la atención de los servicios de salud, consideramos útil retomar la distinción conceptual propuesta al inicio del trabajo –que reconoce dos tipos de discriminación– con el propósito de establecer las posibles medidas de solución y las eventuales políticas dirigidas a mejorar la atención a los pacientes en los servicios de salud.

A partir de esa distinción, se ha elaborado un esquema que pretende servir de guía para la diferenciación de las distintas iniciativas orientadas a combatir el maltrato y la discriminación en los servicios públicos de salud (véase el esquema adjunto). En ese esquema, el análisis del trato en los servicios de salud del Estado se desarrolla en tres niveles: el estructural, el institucional y el personal.

El primer nivel del esquema alude a la exclusión social y las condiciones estructurales relacionadas con el desarrollo social en general y las políticas de salud del Estado. Es en ese nivel que se ubican los llamados “determinantes sociales” de la salud –pobreza, distancias geográficas, acceso a servicios– (Organización Mundial de la Salud [OMS] 2005) y donde se pone de manifiesto el problema de la denominada “brecha étnica” en salud. Como ya se señaló, aunque algunos enfoques usan el término “discriminación estructural” para referirse a esta situación, en el presente trabajo no consideramos adecuado su uso. En estricto sentido, se trata más bien de problemas de exclusión social. Las intervenciones y políticas que deberían desarrollarse a este nivel implicarían políticas de inclusión social y desarrollo, atención a problemas de pobreza, y sobre todo políticas

de salud orientadas a incrementar la cobertura y el acceso a los servicios, propendiendo al mismo tiempo a mejorar la calidad de la atención en los mismos. También a este nivel se sitúan las recomendaciones sobre la mejora de los mecanismos de focalización del gasto público en salud hacia los hogares más pobres.

TIPOS DE DISCRIMINACIÓN Y POSIBLES ACCIONES PARA ENFRENTARLA

EXCLUSIÓN SOCIAL

- Determinantes sociales de la salud
- Problemas de acceso, cobertura y costos
- Problemas de infraestructura y recursos

- Cambio y desarrollo, políticas sociales contra la pobreza, políticas de salud pro equidad
- Provisión de infraestructura, recursos y personal de salud

DISCRIMINACIÓN INSTITUCIONAL

- Organización y administración del servicio: maltrato en la atención y demoras
- Sistema de salud que no toma en cuenta la cultura de la población indígena (tema del idioma, parto, uso de hierbas y otros)

- Políticas de mejora de la calidad de atención (administración, tiempos, orientación e información al usuario)
- Políticas de interculturalidad (normas de “adecuación cultural” como: parto vertical, Casas de Espera)
- Normas de personal (uso del quechua)

DISCRIMINACIÓN DIRECTA

- Problemas de comunicación: no escuchar, no dar explicaciones
- Vínculo paternalista vertical
- Maltrato personal (en sus diversas formas) hacia personas de origen rural, con bajo nivel educativo, campesinas, “indígenas”

- Formación profesional y currículo sensible a las diferencias culturales y con énfasis en la comunicación con el paciente
 - “Educación” a todo nivel (familia, escuela, etc.), permanente y puntual (campañas)
 - Impulso y difusión del discurso de “derechos”
 - Políticas antidiscriminatorias (leyes)
 - Empoderamiento de usuarios (organización, sensibilización, acciones de control y denuncia)
 - Rol de instituciones de “vigilancia”
-

Se trata de que el Estado atienda las necesidades existentes en las zonas y localidades con población indígena en cuanto a la provisión de infraestructura, recursos y personal de salud.

En relación con los problemas de accesibilidad debido a la distancias geográficas, y teniendo en cuenta la atención materno-infantil, un reciente estudio recomienda la im-

plementación de experiencias como la de las casas de espera y de sistemas de vigilancia y el uso de la organización comunal para el traslado de gestantes a los servicios con la finalidad de disminuir la barrera del acceso físico (Cordero, Luna y Vattuone 2010).

El segundo nivel de análisis y de políticas corresponde al plano de las instituciones e involucra también los problemas derivados de los recursos y la organización del sistema, pero ubicados a nivel de las normas que regulan el funcionamiento de los establecimientos de salud. Es en este nivel donde se ubican los problemas de maltrato derivado de las deficiencias en la atención administrativa y los procedimientos de ingreso y tramitación de solicitudes de acceso al servicio. Involucran diversos aspectos relacionados con la acogida y la orientación al usuario acerca de los trámites y las rutas por seguir en el momento de solicitar una atención médica, las condiciones de infraestructura de los establecimientos mismos, la escasez de recursos tanto materiales como de personal en el centro de salud y el hospital, así como la organización de los tiempos de espera para el ingreso a consulta.

También a ese nivel institucional se identifican los problemas del desencuentro entre las normas de funcionamiento y organización del sistema de salud que no tienen en cuenta los patrones de vida, los valores y las costumbres de los grupos indígenas. En el fondo, lo que está en juego es la colisión del sistema de salud con la cultura de esta población, su visión de la sociedad y la naturaleza, sus concepciones sobre la salud y las enfermedades (Anderson 2001, CARE 2002); lo cual estaría generando una distancia e incluso un rechazo hacia los servicios de salud (Cordero *et al.* 2010). De allí que se señale la necesidad de incorporar un enfoque intercultural en las políticas del sector, lo cual implica no solo que el personal de salud conozca, respete y sea tolerante con las costumbres locales y la cultura indígena, sino que exista un nivel de diálogo con esta y que se incorporen algunos elementos propios de la misma a través de la modificación de los protocolos de atención de salud. De hecho, en los últimos años ha habido avances en esa línea que se han expresado a nivel normativo, principalmente a partir del Plan General de la Estrategia Sanitaria Nacional “Salud de los Pueblos Indígenas” –a través de la Resolución Ministerial 771-2004/Minsa del sector–. Otro avance en la misma línea es la promulgación de la Norma Técnica para la Atención del Parto Vertical con Adecuación Cultural –a través de la R.M. 598-2005/Minsa–, la cual incorpora algunas prácticas de la población indígena como la posición vertical en el parto, la presencia del esposo y/o la partera, el uso de hierbas o mates y la entrega de la placenta a la familia. El problema es que este tipo de medidas no son implementadas en la práctica –al grado que incluso muchas veces resultan desconocidas por el mismo personal de salud.

Se ha recomendado, adicionalmente, mejorar las competencias clínicas de los profesionales de salud con el propósito de desarrollar capacidades –en médicos, enfermeras y obstetras– para una consejería respetuosa y adecuada a las necesidades de las usuarias, así como el entrenamiento de miembros del sistema tradicional de salud

–como las parteras– y de líderes comunales para el reconocimiento de signos de gravedad en casos de atenciones de parto (Cordero *et al.* 2010).

En esa misma línea, una dimensión que atañe al nivel institucional tiene que ver con el uso del idioma quechua en la interacción profesional – paciente. En los últimos años, se ha avanzado algo a ese nivel, y una muestra de ello son las iniciativas emprendidas por gobiernos regionales, como el de Apurímac, que han expedido ordenanzas para establecer la obligatoriedad del uso del idioma quechua de parte del personal de los servicios públicos.

También hace falta avanzar más en la mejora de la calidad de atención, la administración de los tiempos, la información proporcionada a los pacientes, la acogida de los mismos en el momento en que solicitan una consulta externa. Desde el mismo Ministerio de Salud, ha habido iniciativas como la elaboración de planes para la implementación de las normas técnicas de auditoría de la calidad. Aun así, sigue pendiente la realización de mayores esfuerzos para mostrar avances significativos.

El tercer y último nivel de análisis es el de la discriminación “directa personalizada”, y corresponde a aquel en el que se ha movido principalmente el foco de análisis del estudio. Los problemas a este nivel son varios y complejos. En general, como se ha señalado, la tipificación de las acciones como eminentemente discriminadoras se ha basado en la especificación del maltrato ejercido hacia determinado tipo de personas “indígenas”: de origen rural, con bajo nivel educativo, campesinas y quechuablantes. Se pone en evidencia, así, la existencia de formas abiertas de discriminación; las mismas que –sin embargo–, más que revelar un “racismo” (como maltrato orientado por el color de piel, fenotipo o los rasgos fisonómicos), conforman modalidades de discriminación étnica (orientada por prejuicios y valoraciones relacionados con el origen étnico y sociocultural de las personas).

Ciertamente, el maltrato no parece ser una práctica extendida o generalizada, pero cuando se produce involucra diversas modalidades que van desde los problemas más “leves” –como no escuchar o no dar explicaciones–, hasta la modalidad del maltrato abierto (el grito y el insulto), pasando por la modalidad discriminadora “solapada” del trato cariñoso pero con visos de autoritarismo, falta de respeto, recriminaciones y agresiones simbólicas.

Frente a este panorama, es necesario emprender acciones que busquen evitar o erradicar maltratos de cualquier tipo. De hecho, las acciones podrían darse en varios frentes –y en forma simultánea–. Uno primero es el referido a la formación profesional y el currículo de las facultades de medicina, enfermería, obstetricia y las disciplinas de las ciencias médicas en general. Habiendo reconocido que gran parte del problema reside en la incomprensión de los patrones culturales de los que es portadora la población indígena, las acciones de cambio deberían propender a hacer la formación profesional

más sensible a las diferencias culturales y con un énfasis en la comunicación con el paciente. Iniciativas como esas se han venido implementando en otros países como los Estados Unidos a través de propuestas de una educación intercultural en la formación de los profesionales de las disciplinas de la salud (Smedley *et al.* 2001: 201). Para el caso del Perú, la Defensoría del Pueblo, en un informe sobre la situación de la salud de las comunidades nativas, ha señalado la necesidad de “un cambio curricular de los programas de formación de medicina, enfermería, obstetricia en los niveles de pregrado y postgrado, a fin de incluir cursos de medicina tradicional y salud intercultural” (Defensoría del Pueblo 2008: 206).

Como se señala en el esquema adjunto, también caben las acciones orientadas a combatir la discriminación, en general, y modificar las conductas basadas en los estereotipos y los prejuicios contra la población indígena en nuestro país. Para ello, una tarea de largo aliento –y quizás la más compleja y difícil de llevar adelante por la envergadura que supone– es la realización de acciones educativas a todo nivel (familia, escuela, sociedad civil, organizaciones, medios de comunicación, etc.), ya sean de carácter permanente y de largo plazo, o bien de carácter puntual o coyuntural (por ejemplo, a través de campañas, charlas, etc.).

Otra línea de acción en un mediano y corto plazo es la implementación de políticas antidiscriminatorias (leyes, ordenanzas, normas) orientadas a sancionar los actos de racismo y marginación hacia personas indígenas u otros grupos subordinados. En gran medida, se trata de difundir y hacer conocida la normatividad que ya existe actualmente –tanto las leyes existentes a nivel nacional, como las normas que gobiernos regionales y locales vienen dando–, para hacerla efectiva.

Acompañando ese tipo de acciones, deberían impulsarse iniciativas orientadas a la difusión del discurso de “derechos”, lo cual supone un mayor conocimiento de los ciudadanos sobre los mismos, así como el “empoderamiento” de los usuarios a través del desarrollo de acciones de control y denuncia, e incluso de su organización. En línea con el reconocimiento de los derechos de los usuarios de los servicios de salud, y consolidando algunos avances ya logrados en el pasado, el 30 de septiembre del año 2009 se promulgó la Ley 29414, que establece el derecho de toda persona al acceso a los servicios de salud (garantizando la libertad de elección del establecimiento y el médico, y la posibilidad de solicitar la opinión de otro profesional), así como el derecho al acceso a la información necesaria relacionada con su tratamiento.

Por último, y no menos importante, está el rol de instituciones de “vigilancia” como la Defensoría del Pueblo. Las acciones que esta institución ha desarrollado, incluso en el campo de la prestación de servicios públicos de salud, resulta una iniciativa valiosa que debe ser promovida, extendida y apoyada por el Estado, las instituciones públicas en general y la sociedad civil en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

AMNISTÍA INTERNACIONAL

2006 “Mujeres pobres y excluidas: la negación del derecho a la salud materno-infantil”. Lima. <<http://web.amnesty.org/library/Index/ESLAMR460042006?open&of=ESL-PER>>.

ANDERSON, Jeanine

2001 *Tendiendo puentes. Calidad de atención desde la perspectiva de las mujeres rurales y de los proveedores de los servicios de salud*. Movimiento Manuela Ramos.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

2007 “¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe”. Informe 2008 – Progreso económico y social en América Latina, Washington.

BENAVIDES, Martín; Magrith MENA y Carmen PONCE

2010 “Estado de la niñez indígena en el Perú”. Lima: INEI / Unicef, agosto.

BENAVIDES, Martín y Martín VALDIVIA

2004 “Metas del Milenio y la brecha étnica en el Perú”. Documento no publicado. Lima: Grade, diciembre.

BLANCHARD, Janice

2006 *Discrimination and Health Care Utilization*. Santa Mónica: Pardee Rand Graduate School.

BLANK, R.; M. DABADY y C. CITRO (Eds.)

2004 “Measuring Racial Discrimination. Panel on Methods on Assessing Racial Discrimination”. Committee on National Statistics- CNSTAT, The National Academies Press, Washington, D.C. <http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=10887&page=R1>.

BRUCE, Jorge

2007 *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima.

CALLIRGOS, Juan Carlos

1993 *El racismo. La cuestión del otro (y de uno)*. Lima: Desco.

CARE

2002 *Percepciones y prácticas de salud en la Amazonía. Investigación participativa con comunidades kichwas y aguarunas*. Serie Lecciones N° 3. Lima: Programa Frontera Selva, julio.

CORDERO, Luis; Ariela LUNA y María Elena VATTUONE

2010 *Salud de la mujer indígena. Intervenciones para reducir la muerte materna*. Banco Interamericano de Desarrollo.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2008 "La salud de las comunidades nativas: un reto para el Estado". 1ª ed. Lima: mayo.

2007 *La discriminación en el Perú. Problemática, normatividad y tareas pendientes*. Lima: septiembre.

DE LA CADENA, Marisol

2004 *Indígenas mestizos: raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DRZEWIENIECKI, Joanna

2004 "Peruvian Youth and Racism: The Category of 'Race' Remains Strong". Ponencia preparada para la Reunión de LASA – Latin American Studies Association, Las Vegas.

EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS

1995 *Public Welfare Services and Social Exclusion. The Development of Consumer Oriented Initiatives in the European Union*. Dublín.

FEAGIN J. R. y D. L. ECKBERG

1980 "Discrimination: Motivation, Action, Effects, and Context". En: *Annual Review of Sociology*, Vol. 6, pp. 1-20.

FIGUEROA, Adolfo; Teófilo ALTAMIRANO y Denis SULMONT

1996 *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima: Instituto Internacional de Estudios Laborales / PNUD / OIT.

GRUPO DE OPINIÓN PÚBLICA (GOP) DE LA UNIVERSIDAD DE LIMA

2008 "II Encuesta Anual sobre Situación de la Salud en el Perú – Lima y Callao". Barómetro Social, Estudio 401, sábado 12 y domingo 13 de abril de 2008. En: <<http://www.ulima.edu.pe>>.

HUAYHUA, Margarita

2006 *Discriminación y exclusión: políticas públicas de salud y poblaciones indígenas*. Documento de Trabajo 147. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

KRIEGER N.; D. L. ROWLEY, A. A. HERMAN, B. AVERY y M. T. PHILIPS

1993 "Racism, Sexism and Social Class: Implications for Studies of Health, Disease and Wellbeing". En: *American Journal of Preventive Medicine*, 9 (Suppl. 2), pp. 82-122.

KRIEGER, Nancy

2001 "A Glossary for Social Epidemiology". En: *Journal of Epidemiology and Community Health*, pp. 693-700.

MANRIQUE, Nelson

1995 "Violencia política, etnicidad y racismo en el Perú del tiempo de la guerra". En: MANRIQUE, N. (Ed.). *El tiempo del miedo: la violencia política en el Perú, 1980-1996*, pp. 321-48. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

1993 "Algunas reflexiones sobre el colonialismo, el racismo y la cuestión nacional". Introducción. En: *La piel y la pluma*. Lima: Casa Sur.

NUGENT, J. G.

1992 *El laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.

OBOLER, Suzanne

1996 *El mundo es racista y ajeno. Orgullo y prejuicio en la sociedad limeña contemporánea*. Documento de Trabajo N° 74. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

2005 "Primera actualización: imperativos y oportunidades para el cambio". Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, 9 de junio. <http://www.who.int/social_determinants/strategy/ImpandOpp%20Span.pdf>.

ORTIZ, Alejandro

2001a "El término raza como homonimia". En: ORTIZ, A. (Ed.). *La pareja y el mito. Estudios sobre las concepciones de la persona y la pareja en los Andes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

2001b "En torno al individuo andino. Identificaciones, prejuicios y seudorracismo". En: ORTIZ, A. (Ed.). *La pareja y el mito. Estudios sobre las concepciones de la per-*

sona y la pareja en los Andes. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PLANAS, Mariela y Néstor VALDIVIA

2009 “Discriminación y racismo en el Perú: un estudio sobre modalidades, motivos y lugares de discriminación en Lima y Cusco”. Documento no publicado. Lima: Grade/ UPCH, mayo.

2007 “Identidad étnica en el Perú: un estudio cualitativo sobre los discursos de autoidentificación en tres zonas del país”. Documento no publicado. Lima: Grade / UPCH, septiembre.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1993 *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR Casa de Estudios del Socialismo.

1992 “Discriminación social y racismo en el Perú de hoy”. En: MANRIQUE, N. *et al.* *500 años después... ¿el fin de la historia?* Lima: Escuela para el Desarrollo.

REID, Claire

2008 *Las jerarquías invisibles de la discriminación en la ciudad de Abancay*. Lima: Aprovech, CUSO, CNDDHH.

REYES, Esperanza y Néstor VALDIVIA

2010 “Avanzando en la comprensión de las inequidades étnico/raciales en salud: ¿existen prácticas de discriminación hacia la población indígena en los servicios del Estado?”. Informe final. Documento no publicado. Lima: febrero.

RIBOTTA, Bruno

2009 *Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas de Perú*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade) / Fundación Ford. <http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/6/40386/Peru_julio2010.pdf>.

SMEDLEY, B. D.; A. Y. STITH y A. R. NELSON (Eds.)

2003 “Unequal Treatment: Confronting Racial and Ethnic Disparities in Health Care”. Board on Health Sciences Policy (HSP), Institute of Medicine (IOM), Committee on Understanding & Eliminating Racial & Ethnic Disparities in Health Care, National Academic Press, Washington D.C. <http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=12875&page=R1>.

SALUD SIN LÍMITES

2008 *Madre nativa. Experiencias acerca de la salud materna en las comunidades asháninkas y nomatsiguengas*. Lima: Salud sin Límites, mayo.

SANTOS, Martín

2002 “La cuestión racial: un ajuste de cuentas en tiempos de globalización y postmodernidad”. En: *Debates en Sociología*, N° 27. Lima: PUCP.

TANAKA, Martín

2008 “*Nos habíamos choleado tanto*, de Jorge Bruce”. En: *Perú 21* (Lima), martes 11 de marzo.

TORERO, Máximo; Jaime SAAVEDRA, Hugo ÑOPO y Javier ESCOBAL

2004 “An Invisible Wall? The Economics of Social Exclusion in Peru”. En: BUVINIC, Mayra; Jaqueline MAZZA y Ruthane DEUTSCH (Eds.). *Social Inclusion and Economic Development in Latin America*. Washington: Inter-American Development Bank / Johns Hopkins University Press.

TWANAMA, Walter

1992 “Cholear en Lima”. En: *Márgenes. Encuentro y Debates*, 5, pp. 206-40.

VALDIVIA, Néstor

2003 “Etnicidad, pobreza y exclusión social: la situación de los inmigrantes indígenas en las ciudades de Cuzco y Lima”. En: URQUILLAS, Jorge; Tania CARRASCO y Martha REES. *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*. 1ª ed. Quito: Banco Mundial / Fideicomiso Noruego.

Hacia una educación de calidad en el Perú: el heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar¹

Arlette Beltrán
Janice Seinfeld

INTRODUCCIÓN

La educación es un factor fundamental para impulsar el desarrollo de una sociedad, especialmente por sus efectos positivos sobre el posterior desenvolvimiento del individuo en el mercado laboral y su mayor capacidad de generación de ingresos (Bossiere 2004, Glewwe y Kremmer 2005). Por ello, la educación cobra una especial importancia en países con elevados niveles de desigualdad, como el Perú, y tiene gran relevancia como instrumento de política.

En cuanto a la educación inicial, a pesar de su reconocimiento casi universal, ha sido relegada dentro de las políticas públicas del sector y su importancia es subestimada por los propios padres de familia. Myers (1992) y Currie y Thomas (2000) demuestran que recibir educación inicial influye positivamente sobre el rendimiento que se pueda presentar en grados superiores de educación, por lo que genera un círculo virtuoso de desarrollo educativo y emocional, y favorece la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la falta de interés por reforzar la oferta de educación preescolar, tanto en lo que se refiere a la disponibilidad de centros educativos especializados como a la calidad e idoneidad del servicio, se ha traducido en un menor acceso de los niños a este nivel educativo y, aun cuando logran acceder, el impacto sobre sus actividades educativas futuras es limitado. En el Perú no solo existen marcadas diferencias entre el sistema de educación inicial privado y el público, sino que, además, los programas de educación

1 Las autoras agradecen la colaboración de Graciela Muñiz y Oliver Narro.

pública se dividen en programas escolarizados y no escolarizados, con sustanciales diferencias en la calidad de sus servicios.

El presente capítulo estima una función de producción educativa, que tiene como factores explicativos variables de demanda –características del niño y su entorno, incluyendo la asistencia a educación inicial– y de oferta –infraestructura del colegio, calidad docente, entre otros–. Los resultados indican que la asistencia a educación inicial es una variable altamente explicativa del rendimiento escolar a nivel nacional. Sin embargo, cuando estimamos este impacto considerando el lugar de residencia del niño, su lengua materna y el nivel de pobreza del distrito donde vive, se observa una fuerte reducción del impacto en aquellos grupos marginados.

Así, se demuestra que uno de los principales problemas con relación a la educación preescolar es el limitado acceso a una oferta educativa inicial de calidad. Si bien el nivel de cobertura es más bajo que lo deseado de acuerdo a estándares internacionales, lo más preocupante es que, en las zonas más excluidas y dispersas del territorio nacional, esta cobertura la logran instituciones públicas de baja calidad y con modelos educativos no necesariamente adecuados a las realidades de cada comunidad.

Considerando la importancia de la educación del niño desde sus primeros años de vida, es posible esperar que las desigualdades en los logros educativos que se observan a nivel nacional, y que luego se traducen en fuertes limitaciones de los peruanos y peruanas para ingresar al mercado laboral en igualdad de condiciones, tengan su origen primario en la mala calidad de la educación inicial en el país.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. Luego de la presente introducción, se desarrolla el marco teórico, en el que se discute la literatura existente sobre los principales determinantes del rendimiento escolar y su conexión con la asistencia a la educación inicial, así como la posible heterogeneidad de dicho impacto de acuerdo a diversos grupos socioeconómicos. En la segunda sección, se presenta el estado de la cuestión del rendimiento en el Perú y la educación inicial. La tercera sección muestra las estimaciones de la función de producción del aprendizaje escolar, su relación con la asistencia a inicial, y las diferencias de la misma cuando se analizan diversos grupos socioeconómicos. La cuarta sección presenta las conclusiones.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 La asistencia a educación inicial como determinante del rendimiento escolar

La investigación y la discusión académica producidas en el contexto latinoamericano concluyen que la educación es la principal vía para el desarrollo. La educación inicial,

como parte de la formación educativa del individuo, está siendo también objeto de estudio por su contribución en los logros académicos y en el desarrollo de los países.

Si bien las investigaciones sobre la importancia de haber cursado estudios preescolares son relativamente recientes, los autores concuerdan en que uno de los principales determinantes del rendimiento académico es, justamente, la base educativa del niño. Así, investigadores como Currie y Thomas (2000), Myers (1992) y Berlinski, Galiani y Gertler (2006)² encuentran que la asistencia a la educación inicial fomenta un mejor rendimiento futuro.

Berlinski, Galiani y Manacorda (2007) utilizan información para Uruguay y demuestran que promover la educación preprimaria es una medida de política exitosa y costo-efectiva para prevenir el fracaso escolar (medido en términos de deserción escolar y **repitencia**). Además, sostienen que sus efectos perduran por un período largo de tiempo, incidiendo incluso en los primeros años de secundaria.

De la misma forma, Magnuson, Meyers, Ruhm y Waldfogel (2004) encuentran que niños de primer grado de los Estados Unidos que asistieron a un centro o programa preescolar el año previo a ingresar a la escuela, tienen un mejor desempeño en lectura y matemáticas que aquellos que no lo hicieron.

En Currie y Thomas (2000) se especifican beneficios adicionales de la estimulación educativa temprana. Uno de ellos, de gran relevancia, es la reducción en la tasa de deserción educativa, producto de los mejores rendimientos obtenidos en la etapa primaria. Esto, además, incentiva a que el niño y su familia continúen interesados en su formación académica. La educación preescolar contribuye también al desarrollo de las llamadas "habilidades blandas"³, que, como Paulus, Horvitz y Shi (2006) muestran, son claves en etapas futuras de la formación del individuo.

En el Perú, Cueto y Díaz (1999) y Gonzales y Basurto (2008) desarrollaron estudios para evaluar el impacto que, sobre el rendimiento escolar, tenía el haber asistido a educación inicial. Los primeros autores plantearon un modelo para medir el impacto sobre el rendimiento en matemáticas y lenguaje en primer grado de primaria. Las segundas desarrollaron un estudio similar con la Evaluación Escolar muestral del 2004, pero considerando un esquema de diferenciación geográfica. Para ello, incorporaron información sobre la ubicación de la vivienda del niño (zona urbana o rural), y encontra-

2 El autor desarrolló un estudio para Argentina en el cual halla que la asistencia a educación inicial resulta en un impacto positivo sobre el puntaje de las pruebas de matemáticas y lengua (de tercer grado de primaria). Cursar la etapa preescolar permite un puntaje 8% mayor para el caso de matemáticas y 7% mayor para el de lengua.

3 Las habilidades blandas son las capacidades humanas necesarias para llevar a cabo las actividades cotidianas que implican algún tipo de resolución de conflictos. En el ámbito educativo, según Bustos (2006), aluden principalmente al desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo, así como de habilidades técnicas básicas.

ron diferencias notorias en el rendimiento. Ambos trabajos identificaron que, en efecto, asistir a educación preescolar presenta retornos positivos sobre el rendimiento y sobre la tasa de culminación escolar posterior (de primaria y secundaria), aunque dichos efectos son mayores en zonas urbanas.

Por otro lado, Yamada (2005) y Calónico y Ñopo (2007) diagnosticaron que culminar la etapa primaria incide positivamente sobre los futuros salarios del individuo. De esta manera, se ve reforzada la idea de que la educación preescolar cumple un rol fundamental en acortar brechas de oportunidades entre grupos sociales.

1.2 Otros determinantes de los logros educativos

Un determinante importante del rendimiento escolar es la asistencia a la educación inicial, aunque no es el único. En consecuencia, incorporar adecuadamente los determinantes de dicho rendimiento en las estimaciones econométricas permitirá evitar distorsiones del cálculo del impacto de la educación preescolar sobre el rendimiento en la educación básica.

Es posible diferenciar los determinantes del rendimiento entre los que provienen de la demanda educativa y aquellos relacionados con la oferta. Los primeros se refieren a las características particulares de los individuos, sus familias y sus comunidades. Autores como Coleman (1968) y Leibowitz (1974) fueron pioneros en manifestar que el *background* del individuo tiene un impacto muy fuerte en su potencial rendimiento. Las habilidades y el contexto socioeconómico pertenecen a este grupo de determinantes. BID (2008) y Ñopo y Hoyos (2010) afirman que es dicho grupo el que tiene mayor relevancia para explicar la heterogeneidad del impacto de las políticas públicas.

Los determinantes de oferta, como postulan Pritchett y Filmer (1997), Rothstein (2008), Harbison y Hanushek (1992), Fertig y Schmidt (2002), entre otros autores, son los que se refieren a la cobertura del servicio (ya sea de origen público o privado). Es sobre estos que recaen, principalmente, los conceptos de exclusión y desigualdad de acceso a la educación. Asimismo, como afirman Benavides y Valdivia (2004), el rol del Estado en estos determinantes es fundamental, dado que su intervención sobre los mismos, mediante el gasto social, permitiría acortar las brechas en el rendimiento entre grupos.

A manera de resumen, y tomando como referencia el marco teórico propuesto por Harbison y Hanushek (1992), el cuadro 1 presenta los determinantes de oferta y demanda que influyen sobre el rendimiento escolar. Este será el punto de partida para el presente estudio, en tanto que ofrece una clasificación sencilla, útil y que es aplicable a las consecuentes implicancias de política. Sobre la base de este cuadro, se planteará el modelo empírico que se presenta en la sección 3.

Cuadro 1

DETERMINANTES DE LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN EDUCATIVA

Variables asociadas a la demanda educativa	Variables asociadas a la oferta educativa
<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia conyugal • Educación de los padres • Lengua materna • Ingreso familiar • Gasto familiar dedicado a la educación • Actividad económica familiar • Percepción sobre los retornos de educación • Asistencia a educación inicial • Sexo • Capacidad cognitiva • Tipo de empleo del jefe del hogar • Tasa de retorno a la educación 	<p>Software</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión educativa (pública vs. privada) • Efecto de los compañeros • Idioma de dictado • Autonomía escolar • Textos y materiales didácticos • Duración de las clases <p>Hardware</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la infraestructura • Presencia de servicios sanitarios • Aulas suficientes y mobiliario de calidad • Biblioteca y elementos tecnológicos (Internet) • Electricidad • Agua y desagüe <p>Docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo alcanzado • Estudios pedagógicos • Años de experiencia • Condición laboral

Fuente: Harbinson y Hanushek (1992).
Elaboración propia.

1.3 La heterogeneidad de los logros educativos entre diversos grupos socioeconómicos

La literatura muestra una evidente vinculación entre la educación inicial y el rendimiento académico. Sin embargo, es importante identificar si el acceso a la educación inicial, así como su impacto sobre el rendimiento, es homogéneo en los distintos grupos sociales.

La heterogeneidad del impacto de la educación en la región ha sido investigada por organizaciones para el desarrollo tales como el BID (2008) y la Unesco (2007), las que han incorporado temas de desigualdad y discriminación en sus agendas de investigación. Sin embargo, a pesar del avance en los estudios, no se ha llegado a una definición clara de por qué se produce dicha heterogeneidad o, más aun, de cómo medirla. Autores como Chong y Ñopo (2007), Gandelman, Ñopo y Ripani (2007), BID (2008), entre otros, afirman que se trata de un fenómeno discriminatorio y plantean diversas metodologías de medición⁴.

4 Metodologías tales como la de Blinder (1973) y Oaxaca (1973), la de *matching* de pares, o la de Hanushek y Woeßman (2009).

Aun cuando no se han establecido variables específicas para medir la heterogeneidad, sí se observa un intento de consenso entre las metodologías de medición propuestas. Se consideran potenciales variables de **control**, que identifican de manera única a los grupos sociales, como por ejemplo la raza y/o etnia, la discapacidad, la pobreza y el sexo. Aunque estas variables han sido utilizadas por diversos autores de la región para medir la heterogeneidad de la educación en general –no necesariamente la preescolar–, en este estudio supondremos que estas mismas variables afectan la heterogeneidad del impacto de la educación inicial sobre el logro académico.

El BID (2008) y la Unesco (2007) señalan que los grupos indígenas en América Latina son los que mayor incidencia de exclusión⁵ y discriminación⁶ presentan. Chong y Ñopo (2007) muestran que el hecho de que exista una gran diversidad de etnias en América Latina hace más difícil la aplicación de políticas sociales que tengan el impacto debido, pues, además, no son diseñadas tomando en cuenta las características y necesidades específicas de cada grupo étnico. Por otro lado, existe una dificultad de acceso del Estado, dado que las poblaciones indígenas suelen estar ubicadas en zonas alejadas y dispersas. Si bien las mallas curriculares que plantea el Ministerio de Educación peruano podrían ser adaptadas a las necesidades y particularidades de cada localidad, en la práctica se aplican las versiones estandarizadas y no necesariamente compatibles con la realidad cultural de cada zona del país.

Asimismo, el BID (2008) propone la lengua materna como variable principal de diferenciación entre grupos socioeconómicos, pues identifica específicamente a los grupos indígenas y nativos. Al respecto, Toledo (2006) ha determinado la existencia de 860 lenguajes y dialectos distintos en Latinoamérica.

Además de la lengua materna, Chong y Ñopo (2007) proponen incluir otras variables que reflejen la diversidad de los grupos sociales de manera más precisa. El área de residencia es una variable fundamental. Las zonas marginales en el territorio, especialmente las áreas rurales, son las que menor cobertura del gasto público y menor apoyo social presentan (BID 2008 y Defensoría del Pueblo 2009).

Las diferencias en el ámbito económico también son fundamentales para identificar la heterogeneidad de grupos poblacionales (Chong y Ñopo 2007 y Gandelman *et al.* 2007). La pobreza, como principal indicador de desarrollo humano, puede aproximar

5 De acuerdo a Kogan (2010), la exclusión se refiere a la negación por parte del sistema del acceso de un grupo social a los recursos económicos, sociales, culturales o políticos que comparten los miembros de una nación, independientemente de las características particulares de cada sujeto.

6 La discriminación existe en la medida en que, en un contexto concreto, se le niega al otro la posibilidad de ejercer un derecho. Esta se puede anclar en diferentes ejes: sexo, edad, orientación sexual, raza, religión, entre otros. A pesar de que los términos 'exclusión' y 'discriminación' se usen indistintamente, se refieren a unidades de análisis diversas: grupos sociales e individuos, respectivamente (Kogan 2010).

las diferencias económicas de diversos grupos poblacionales. En este sentido, el BID (2008) considera que la condición económica de los individuos es clave para entender el proceso de discriminación. Más aun, se afirma que, en el Perú, 41% de la percepción de desigualdad y discriminación se genera por temas económicos⁷.

Entonces, es posible plantear tres aristas que nos permitirán establecer la posible heterogeneidad de los grupos sociales en lo que se refiere al impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar: lengua materna, ubicación geográfica (altitudinal) y pobreza.

1.4 Arreglo institucional de la educación inicial en el Perú

La cobertura de la educación inicial en el Perú se ha incrementado notablemente en los últimos años, pasando de 53,2% en 1999 a 66,3% en el 2009⁸. Sin embargo, estas cifras distan aún de las tasas de acceso que se han alcanzado en la educación primaria, donde prácticamente se tiene una cobertura universal.

El sistema de educación inicial en el Perú está constituido por dos tipos de programas de educación pública, uno escolarizado y otro no escolarizado. Ambos buscan el desarrollo integral de los niños y niñas a través de actividades de estimulación cognitiva, motora, afectiva y social. Información del Ministerio de Educación (Minedu) revela que para el año 2009, el número de instituciones educativas de educación inicial a nivel nacional fue de 39.717, de las cuales el 78% correspondía a una gestión pública y el 22%, a una gestión privada⁹.

La atención escolarizada se ofrece a través los centros de educación inicial (CEI)¹⁰, instituciones educativas pertenecientes al segundo ciclo del nivel de educación inicial de la educación básica regular (EBR). Tienen un currículo oficial estructurado a cargo de docentes profesionales, con título de profesores licenciados en educación inicial (Cueto y Díaz 1999), que pueden contar con el apoyo de auxiliares. A esta categoría corresponden las instituciones educativas (estatales y privadas) como las cunas (para niños y niñas de 0 a 3 años), los jardines de infancia (de 3 a 5 años) y las cunas-jardín (hasta los 5 años). Estadísticas del Minedu señalan que los CEI privados dan servicio a

7 En países con mayor diversidad racial, los encuestados afirman que la pobreza es un problema crucial que lleva a la discriminación. La percepción de la discriminación por motivos de pobreza es más acentuada en economías más pobres.

8 Estas cifras corresponden a la tasa neta de matrícula en educación inicial de niños y niñas de entre 3 y 5 años. Estadística de la Calidad Educativa (Escale) del Ministerio de Educación.

9 Escala - Minedu.

10 Según el Minedu (2004), el número total de CEI aumentó en 44% entre 1993 y el 2004, crecimiento que fue más pronunciado en los privados (88%) que en los estatales (25%).

276.782 niños y niñas de entre 3 y 5 años, y los CEI públicos, a 670.596 niños y niñas de esa misma edad¹¹.

Por otro lado, la atención no escolarizada se ofrece a través de programas que están bajo la jurisdicción del Minedu, y que pueden orientarse a atender a niños y niñas o a promover prácticas de crianza entre padres, madres y apoderados. Dentro de los primeros, los programas no escolarizados de educación inicial (Pronoei)¹², que surgen por iniciativa de las organizaciones locales, trabajan con niños de 3 a 5 años de edad. Usualmente tienen una metodología de trabajo más libre, a cargo de madres voluntarias de la comunidad, apenas instruidas para desarrollar sus labores, que se conocen como “animadoras” (Cueto y Díaz 1999). Ellas cuentan con un entrenamiento básico en el cuidado y la estimulación del niño, y son monitoreadas por una docente-coordinadora que depende de la Unidad de Gestión Educativa Local del Minedu. Si bien inicialmente cada profesora-coordinadora se encargaba de 8 a 10 programas (dependiendo de la ubicación geográfica y la demanda de atención)¹³, en la actualidad pueden llegar a supervisar hasta 40 Pronoei, lo que a todas luces no permite brindar la asistencia técnica y el acompañamiento personalizado que necesitan las animadoras. De acuerdo con el Minedu, los Pronoei atienden a 218.382 niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

A diferencia de un CEI estatal, que funciona en instalaciones del Minedu, los Pronoei lo hacen en un local designado por la comunidad. Mientras los CEI tienen clases los cinco días útiles de la semana, los Pronoei únicamente tienen cuatro, pues el último está dedicado a la supervisión de las labores. Las animadoras o madres voluntarias encargadas de un Pronoei no reciben un sueldo como la docente del CEI, pero sí una ayuda económica por parte del Estado. Los Pronoei resultan menos costosos para el Estado que los CEI y han sido orientados principalmente a zonas rurales y urbano-marginales de todo el Perú (Díaz 2006). Ofrecen el servicio a un mínimo de 8 niños, en el primer caso, y de 15 niños, en el segundo¹⁴.

Las diferencias de calidad son evidentes incluso dentro de la propia oferta pública, ya que la asistencia a un Pronoei no equivale a la de un CEI¹⁵. Por ello, en el Proyecto

11 Censo Escolar 2007 y Censo de Población y Vivienda 2007.

12 El número de Pronoei ha aumentado 10% entre 1993 y el 2004 (Minedu 2004).

13 Información obtenida de la página web de Pronoei y de las entrevistas realizadas en Guerrero, Sugimaru y Cueto (2010).

14 Información obtenida de la página web de Pronoei y de las entrevistas realizadas en Guerrero, Sugimaru y Cueto (2010).

15 Cueto y Díaz (2009) y Díaz (2006) encuentran efectos positivos de la educación inicial sobre el rendimiento escolar en los primeros grados de primaria. Los primeros indican que los estudiantes de primer grado en escuelas estatales que asistieron a un CEI obtuvieron mejores resultados que los que fueron a un Pronoei; Díaz (2006) encuentra que es menor el retraso escolar para alumnos que asistieron a un CEI, pero no halla diferencias estadísticas de desempeño entre aquellos niños que asistieron a un Pronoei y aquellos que no fueron a educación inicial.

Educativo Nacional al 2021 se plantea como principal medida asociada con la política de universalizar el acceso a educación inicial formal de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, que se produzca una reestructuración de los Pronoei sobre la base de estándares de calidad de servicio, y que se la considere como oferta complementaria y no sustitutoria de la educación inicial escolarizada¹⁶.

2. RENDIMIENTO ESCOLAR Y ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la sección anterior, se han analizado una serie de variables relacionadas con la demanda y la oferta educativas, que inciden sobre el rendimiento escolar. Asimismo, se ha mostrado cómo diversos autores sostienen que invertir en educación es socialmente rentable, sobre todo cuando se aplican políticas que buscan mejorar su calidad. Para el caso peruano, se cuestiona la eficiencia de tal inversión, ya que esta se ha concentrado, casi exclusivamente, en aumentar la cobertura. Más aun, trabajos como BID (2008) y Banco Mundial (2005) consideran que una de las principales fallas institucionales de la inversión en educación en el Perú ha sido no considerar los factores de diversidad cultural que se presentan a lo largo del territorio.

Para lograr mayores niveles de compatibilidad entre los planes de estudio propuestos por el Estado y las características de la comunidad, así como lograr mayor eficiencia educativa, Currie y Thomas (2000), Myers (1992) y Berlinski *et al.* (2006) encontraron que la asistencia a educación inicial permite una mayor integración y reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema de educación escolar y genera mejoras en el rendimiento.

Sin embargo, en el caso peruano, la conexión entre asistencia a inicial y rendimiento escolar tiene muchos matices. Cueto y Díaz (1999) encontraron que el niño que ha pasado por un preescolar rinde mejor en el colegio, aun cuando no todos los ofertantes de educación inicial garantizan un efecto similar. Así, afirman que asistir a un CEI incrementa en mayor magnitud la probabilidad de alcanzar las competencias esperadas en primer grado de primaria, que asistir a un Pronoei (22% contra 17% en matemáticas, y 25% contra 15% en lenguaje).

Las conclusiones del BID (2008), junto con los resultados de los trabajos mencionados, sugieren que es necesario considerar la alta diversidad cultural de nuestro país en el momento de analizar el impacto diferenciado de la educación inicial sobre el rendimiento escolar. Es por ello que en el presente documento se han incorporado al aná-

16 Proyecto Educativo Nacional al 2021. Minedu y Consejo Nacional de Educación.

lisis las tres variables de diferenciación de grupos socioeconómicos que se plantearon en la sección anterior: lengua materna, ubicación geográfica y pobreza. Así, se podrá definir la situación actual de la educación básica en el Perú y el posible impacto que sus determinantes –especialmente haber asistido a educación inicial– puedan tener en cada subgrupo. Ello se presenta a continuación, a través del análisis de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2008-2009), que contiene evaluaciones censales de rendimiento en matemáticas y comprensión lectora, aplicadas a los alumnos de segundo grado de primaria. Este tipo de evaluaciones permite, justamente, la comparación entre grupos, pues fomentan la objetividad de la medición como lo postula Woeßman (2003). En efecto, este indicador de eficiencia educativa –el rendimiento– ha permitido que distintos autores estudien el impacto diferencial de las políticas sociales y encuentren resultados relevantes. Para América Latina, Patrinos, Giovagnoli y Fiszbein (2005), Cueto y Díaz (1999), entre otros, mostraron que las posibles diferencias en el rendimiento, para distintos países, confirman que existen determinantes específicos del rendimiento, tanto por el lado de la oferta educativa como de la demanda educativa, y estos determinantes condicionan la efectividad de la educación en la sociedad.

2.1 Situación actual del rendimiento escolar y la asistencia a educación inicial

Para analizar el rendimiento escolar alcanzado por el estudiante en las áreas lógico-matemática (LM) y comprensión lectora (CL), se utilizó la ECE 2008¹⁷, elaborada anualmente desde el 2007 por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Minedu¹⁸. Se trata de una prueba estandarizada y representativa a nivel nacional de acuerdo con la gestión, las características y la ubicación geográfica de la IE¹⁹. Sus resultados se agrupan según dos criterios: por niveles y por puntaje. En términos de niveles, se consideran tres categorías de rendimiento:

17 Cabe mencionar que las ECE no son propiamente “censales”, pues la evaluación tiene una cobertura del 90% de instituciones educativas y del 71% de estudiantes. Además, dicha base de datos presenta problemas de representatividad en los departamentos de Cajamarca, Puno, Pasco y Huancavelica. Asimismo, según información brindada por el Ministerio de Educación, en algunos colegios podrían haberse obtenido resultados distorsionados debido a que la prueba fue aplicada por los mismos profesores de la escuela, quienes podrían tener incentivos perversos para ayudar a sus alumnos en la resolución de las evaluaciones, sobre todo si creen que los resultados estarán asociados a la entrega de recursos al colegio por parte del Estado (fuente: UMC).

18 Las ECE son una actividad del Programa de Presupuesto por Resultados, el mismo que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes de 5 a 7 años, y cuyos resultados deben ser monitoreados anualmente por el Ministerio de Educación para poder evaluar la eficacia de las intervenciones que se realizan.

19 Las ECE evalúan el segundo grado de primaria de instituciones educativas con 5 o más alumnos que no pertenezcan al programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

1. Menor a nivel 1: el alumno no alcanzó las habilidades **elementales** del grado.
2. Nivel 1: el alumno alcanzó las habilidades **elementales** del grado.
3. Nivel 2: el alumno alcanzó las habilidades **necesarias** del grado.

Estos niveles fueron determinados a partir de la medida RASCH de los puntajes de las pruebas, que se basa en la teoría probabilística del mismo nombre. En ella se establece la nota a partir de una conversión logarítmica que va desde menos infinito a más infinito, con lo que se logra que los resultados sean comparables entre las pruebas.

Los puntos de corte para los niveles los estableció el Minedu, a partir de la opinión de expertos en educación de su UMC. Así, se estableció un nivel óptimo de respuestas acertadas para la prueba de comprensión lectora (CL) y la lógico-matemática (LM)²⁰.

2.1.1 Rendimiento escolar

Los resultados de las pruebas de la ECE ponen en evidencia la alta deficiencia de los alumnos en ambas áreas, aunque las carencias de conocimientos son mayores en matemáticas.

Cuadro 2
RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS LÓGICO-MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA, POR NIVELES

Dato	Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
% de niños	47,7%	39,8%	12,5%	23,4%	51,0%	25,6%

Fuente: ECE (2008).
Elaboración propia.

Como se ve en el cuadro 2, 48% de los alumnos a nivel nacional alcanzó un nivel menor de 1 en LM; es decir, casi la mitad de los alumnos no alcanzó ni las habilidades **elementales** del grado, mientras que tan solo 13% logró el nivel 2. Para el caso de la prueba de CL, los resultados muestran que 51% de los alumnos alcanzó el nivel 1 y 26%, el nivel 2.

20 En el anexo 2 se muestran los puntos de corte del puntaje RASCH que corresponden a cada nivel.

Cuadro 3**EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS LÓGICO-MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA, POR NIVELES (PERÍODO: 2007-2008-2009) - PORCENTAJE DE NIÑOS**

ECE	Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
2007	56,5%	36,3%	7,2%	29,8%	54,3%	15,9%
2008	47,7%	39,8%	12,5%	23,4%	51,0%	25,6%
2009	43,8%	40,3%	15,9%	18,4%	55,1%	26,5%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias de los dos años, al 1% de significancia.

Fuentes: ECE (2007), ECE (2008) y ECE (2009).

Elaboración propia.

En el cuadro 3, se observa una mejora en los niveles de rendimiento en ambas materias para el año 2008, aunque más significativa es la producida en el caso de CL: 26% de niños logró el nivel 2, frente al 16% alcanzado en el 2007. Para el 2009, se aprecia una mejora sutil en LM y un estancamiento en la proporción de niños que alcanzaron el nivel 2 para el área de CL. Pese a estos pequeños avances, las cifras continúan evidenciando una elevada deficiencia en los logros educativos a nivel nacional.

2.1.2. Asistencia a educación inicial

De acuerdo con la ECE 2008, el 88% de los alumnos que rindió las pruebas asistió a algún centro de educación inicial a nivel nacional. Esta cifra es alentadora comparada con la meta propuesta por los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas (100%), y va alcanzando a la tasa de asistencia a la primaria: 94% en el 2008²¹.

Cuadro 4**TASA DE ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL A NIVEL NACIONAL**

Dato	Asistió	
	Sí	No
% de niños	88,4%	11,6%

Fuente: ECE (2008).

Elaboración propia.

21 Según cifras del Ministerio de Educación.

2.1.3 Asistencia a educación inicial y rendimiento escolar

El cuadro 5 presenta la relación entre asistencia a educación inicial y el rendimiento en ambas pruebas.

Cuadro 5
ASISTENCIA A INICIAL *VERSUS* RENDIMIENTO (EN NIVELES)

Inicial		Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
		< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Asistió	Sí	44%	42%	14%	19%	52%	29%
	No	62%	31%	7%	45%	46%	9%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias entre los que asistieron a EI y los que no, al 1% de significancia.

Fuente: ECE (2008).

Elaboración propia.

Tanto para la prueba de LM como para la de CL, se ve que la asistencia a educación inicial muestra un impacto positivo en el rendimiento. En LM, de los alumnos que asistieron a educación inicial, 14% alcanzó el nivel 2; de los que no asistieron, 7% lo logró. Asimismo, 44% alcanzó un nivel menor de 1, mientras que entre los no asistentes ese porcentaje se situó en 62%. En el caso de CL, el efecto positivo es más notorio: el 29% alcanzó el nivel 2 de la prueba, mientras que de los que no asistieron solamente el 9% lo logró: asimismo, 19% de los alumnos que asistieron a educación inicial no logró ni siquiera el nivel 1, mientras que para quienes no asistieron dicha cifra fue de 45%.

2.1.4 Diferenciación por variables que reflejan la heterogeneidad

Para analizar el impacto diferencial de la educación inicial en el rendimiento de los alumnos en la escuela, de acuerdo con la heterogeneidad de diversos grupos sociales, se incluyeron en el análisis las variables *proxies* de heterogeneidad identificadas previamente.

2.1.4.1 Lengua materna

Es indudable la alta variabilidad de la lengua materna a lo largo del territorio peruano (43 tipos distintos de idiomas y dialectos de los niños que asisten al sistema educativo²²).

²² Según dicho censo, las principales lenguas de los asistentes a los centros escolares son (en orden descendente de cantidad de hablantes): castellano, quechua, quichua, aimara, jaqaru, achuar, shiwiari, aguaruna, amahuaca, amarakaeri, arabela, asháninka, bora, candoshi, caquinte, cashibo, cocama, kashinawua,

Para fines del presente documento, y por razones de disponibilidad de información, se han categorizado las lenguas existentes en el país en dos grandes grupos: los niños cuya lengua materna es el castellano y los que poseen cualquiera otra distinta a ella. La prueba de la evaluación censal se lleva a cabo en castellano, lo que representa una desventaja para quienes no tienen como lengua materna este idioma y más bien tuvieron que aprenderlo fuera del hogar.

Cuadro 6 DISTRIBUCIÓN DE NIÑOS PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN SEGÚN LENGUA MATERNA

Lengua materna	% de niños
Solo castellano	97,7%
Distinta al castellano	2,3%

Fuente: ECE (2008).
Elaboración propia.

Como muestra el cuadro 6, existe una clara concentración de niños que tienen como lengua materna el castellano, debido a que las pruebas de rendimiento en colegios bilingües se aplican dentro del Programa ECE-EIB (Educación Intercultural Bilingüe) y no en la ECE que se ha analizado en este documento²³. Esto significa que se está excluyendo del análisis a aquellos niños que sí reciben educación en su lengua nativa, y más bien se concentra en todos aquellos que acceden a ella en castellano, cualquiera sea su lengua materna.

Cuadro 7 RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS LÓGICO-MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA (EN NIVELES), SEGÚN LENGUA MATERNA, EN PORCENTAJE DE NIÑOS

Categoría	Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Solo castellano	45%	41%	14%	21%	51%	28%
Castellano y otra	75%	20%	5%	55%	41%	4%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias al 1% de significancia.

Fuente: ECE (2008).
Elaboración propia.

chayahuita, culina, ese-ejja, huachipaeri, huambisa, huitoto, iquito, jebero, machiguenga, mastanahua, matse, nante, nomatsiguenga, ocaína, secoya, sharanahua, shipibo, ticuna, urarina, yagua, yaminahua y yanesha.

23 Cabe mencionar que, por la forma como han sido diseñadas las pruebas aplicadas al programa de Educación Intercultural Bilingüe, sus resultados no son comparables con los de la ECE.

Como se observa en el cuadro 7, la ventaja en rendimiento se da en ambas pruebas, pero más intensamente en CL, lo cual parece lógico, pues en ella influye especialmente el manejo del idioma. Dicha ventaja disminuye para el caso del área LM, aunque se siguen observando diferencias estadísticamente significativas entre las categorías.

Cuadro 8
ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL SEGÚN LENGUA MATERNA, EN PORCENTAJE DE NIÑOS

Categoría	Asistió	
	Sí	No
Solo castellano	89%	11%
Castellano y otra	73%	27%

Fuente: ECE (2008).
Elaboración propia.

En lo que respecta a la asistencia a inicial, esta es menor entre los niños que tienen lengua materna distinta al castellano (cuadro 8), posiblemente por un acceso más restringido a este nivel educativo entre tales niños²⁴.

Cuadro 9
ASISTENCIA A INICIAL *VERSUS* RENDIMIENTO (EN NIVELES) SEGÚN LENGUA MATERNA, EN PORCENTAJE DE NIÑOS

Variable		Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
		< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Solo castellano	Sí	43%	43%	14,2%	18%	52%	29,9%
	No	61%	32%	7,4%	44%	47%	9,1%
Castellano y otra	Sí	77%	19%	4,0%	57%	39%	3,7%
	No	72%	23%	5,8%	53%	42%	4,8%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias al 1% de significancia.
Fuente: ECE (2008).
Elaboración propia.

En el cuadro 9 se ve que, para los niños con lengua materna distinta al castellano, el impacto de cursar educación inicial sobre el rendimiento escolar es menor que para los

24 El análisis de cobertura se realizará posteriormente.

que presentan lengua materna castellana, e incluso en varios casos negativo. Ello puede deberse a dos razones. Por un lado, efectivamente, en las zonas donde predomina una lengua materna distinta al castellano (que suelen ser las regiones más marginadas y pobres del país), la calidad de la educación inicial es tan limitada que no hace diferencia sobre el posterior rendimiento escolar. La segunda razón es la posible endogeneidad de la variable educación inicial, que lleva a dirigir este nivel educativo a aquellas zonas donde el rendimiento de la escuela es justamente menor o en las áreas de mayor pobreza²⁵. Estas constataciones estadísticas serán verificadas más adelante con el análisis econométrico que se presenta.

2.1.4.2 Ubicación geográfica

Dominio geográfico

En el caso de ubicación geográfica, se cuenta con diversas variables para el análisis. Una alternativa es utilizar la variable dominio (Costa, Sierra o Selva). Como se ve en el cuadro 10, 66% de los niños de la muestra vive en la Costa; 24%, en la Sierra; y 11%, en la Selva²⁶.

Cuadro 10
DISTRIBUCIÓN DE NIÑOS SEGÚN DOMINIO

Dominio	% de niños
Costa	66%
Sierra	24%
Selva	11%

Fuente: ECE (2008).
Elaboración propia.

Al analizar los indicadores de rendimiento y asistencia con relación al dominio, se notan diferencias entre grupos. El cuadro 11 evidencia que, en todas las regiones, la

²⁵ La variable pobreza será analizada más adelante, cuando se incorporen las distintas aristas económicas de la desigualdad.

²⁶ La distribución de niños en cada una de las regiones que proporciona la ECE para la muestra de control es claramente mayor para la Costa. Sin embargo, al realizar el mismo análisis a nivel de colegios, se nota que la distribución es menos dispersa. Un 38% de los colegios pertenece a la Costa; 40%, a la Sierra; mientras que 22%, a la Selva. Fuente: Censo Escolar.

situación del rendimiento es similar a la del nivel nacional (*i.e.*, en LM el rendimiento es, en general, muy bajo). Sin embargo, para el caso de CL la brecha entre regiones se torna más notoria, hasta de 26 puntos porcentuales para el logro del nivel 2 entre Costa y Selva (35% contra 9%, respectivamente).

Cuadro 11
RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS LÓGICO-MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA (EN NIVELES), SEGÚN DOMINIO GEOGRÁFICO

Dominio	Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Costa	40%	45%	16%	13%	53%	35%
Sierra	48%	40%	12%	30%	46%	24%
Selva	61%	31%	8%	43%	48%	9%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias al 1% de significancia.

Fuente: ECE (2008).

Elaboración propia.

Por otro lado, en el cuadro 12 se analiza la tasa de asistencia a educación inicial, según dominio geográfico. Se observa que, mientras en la Costa la asistencia es muy elevada (casi 100%), en la Selva y en la Sierra dicho porcentaje disminuye a 83% y 75%, respectivamente.

Cuadro 12
TASA DE ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL SEGÚN DOMINIO GEOGRÁFICO

Dominio	Asistió	
	Sí	No
Costa	95%	5%
Sierra	75%	25%
Selva	83%	17%

Fuente: ECE (2008).

Elaboración propia.

A pesar de que la tasa de asistencia no presenta un diferencial tan amplio entre las regiones, la heterogeneidad en el rendimiento sí es elevada. Este fenómeno, a priori, puede explicarse por las diferencias de la calidad educativa que se presenta en cada región, así como por la dificultad en el acceso y la dispersión poblacional que caracteriza a muchas zonas en esas localidades.

Área geográfica

Una de las alternativas más simples, pero más precisas, para lograr una diferenciación geográfica es comparar poblaciones rurales y urbanas. Se espera que el rendimiento de los niños pertenecientes a niveles urbanos sea mayor que el de los de las zonas rurales, ya sea por acceso y/o calidad educativa.

Cuadro 13
RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS LÓGICO-MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA (EN NIVELES), SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA

Área geográfica	Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Urbano	38%	46%	16%	10%	53%	37%
Rural	65%	29%	6%	46%	48%	6%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias al 1% de significancia.

Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).

Elaboración propia.

En el caso urbano, el porcentaje de niños que alcanzó el nivel esperado para el grado fue de 16% y 37%, para LM y CL, respectivamente. Como muestra el cuadro 13, en el área rural dichas cifras alcanzan un 6% en ambas pruebas. Se ve, además, una heterogeneidad mayor en CL que en LM.

Por otro lado, respecto a la educación inicial, se observa casi un 100% de asistencia en la zona urbana, mientras que en las poblaciones rurales 1 de cada 4 niños en edad preescolar no asiste a este nivel educativo.

Cuadro 14

TASA DE ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA

Área geográfica	Asistió	
	Sí	No
Urbano	96%	4%
Rural	75%	25%

Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).
Elaboración propia.

El análisis cruzado entre variables para definir el posible efecto de asistir a educación preescolar sobre el rendimiento permite observar que dicho impacto es más notorio para las comunidades urbanas (nuevamente, consideramos la calidad educativa como factor explicativo). Como se aprecia en el cuadro 15, la diferencia entre áreas geográficas es más evidente en CL que en LM.

Cuadro 15

ASISTENCIA A INICIAL *VERSUS* RENDIMIENTO (EN NIVELES) SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA, EN PORCENTAJE DE NIÑOS

Variable		Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
		< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Urbano	Sí	35%	47%	17%	8%	52%	39%
	No	52%	38%	10%	23%	55%	22%
Rural	Sí	64%	30%	6%	43%	50%	7%
	No	65%	29%	6%	52%	44%	5%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias al 1% de significancia.
Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).
Elaboración propia.

2.1.4.3 Niveles de pobreza (a nivel distrital)

La tercera variable por incluir dentro del análisis de heterogeneidad es la pobreza. Dada la dificultad de conseguir información específica de cada niño evaluado en la ECE 2008, se tomó como referencia el nivel de pobreza del distrito donde vive y se consideraron las tres categorías tradicionales: pobreza extrema, pobreza no extrema y no pobre.

Se esperan mejores indicadores de rendimiento escolar mientras menos pobre sea el niño. La consideración de las necesidades insatisfechas, propuestas por Maslow (1943), sustenta esta idea. El autor presenta un *ranking* de satisfacción de necesidades, clasificadas, de mayor a menor prioridad, en fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización. Los estudios académicos del niño, como parte de las necesidades de autorrealización, son relegados al último lugar si es que no se cuenta con los recursos suficientes para satisfacer las necesidades **más prioritarias**, referidas a las fisiológicas, como comida o vivienda.

Cuadro 16

RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS LÓGICO-MATEMÁTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA (EN NIVELES), SEGÚN NIVEL DE POBREZA, EN PORCENTAJE DE NIÑOS

Nivel de pobreza	Rendimiento en LM			Rendimiento en CL		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Pobre extremo	75%	20%	5%	61%	35%	4%
Pobre no extremo	59%	35%	6%	44%	52%	5%
No pobre	42%	43%	15%	16%	52%	32%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias entre distintos niveles de pobreza, al 1% de significancia.

Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).

Elaboración propia.

El cuadro 16 corrobora la hipótesis de que existe una correlación negativa entre el nivel de pobreza y el rendimiento alcanzado, especialmente en el caso de los pobres extremos. Las mismas tendencias se observan para el caso de la CL.

En lo que respecta a la asistencia a educación inicial, como lo demuestra el cuadro 17, se ve que los más pobres asisten menos. La diferencia es mucho más evidente entre los dos niveles de pobreza y, especialmente, entre los pobres extremos y el resto de observaciones.

Cuadro 17

TASA DE ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL, SEGÚN NIVEL DE POBREZA

Nivel de pobreza	Asistió	
	Sí	No
Pobreza extrema	47%	53%
Pobreza no extrema	81%	19%
No pobre	93%	7%

Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).
Elaboración propia.

Al analizar la relación entre asistencia y rendimiento escolar, se observa un efecto positivo entre dichas variables pero específicamente para los grupos no pobres, como lo demuestra el cuadro 18, lo que refuerza el uso de la variable económica como aproximación de la heterogeneidad. En ese cuadro, se presentan las elasticidades del rendimiento en cada tipo de prueba, respecto de la asistencia a educación inicial.

Cuadro 18

ELASTICIDAD DE ASISTIR A EDUCACIÓN INICIAL SOBRE CADA PRUEBA, SEGÚN NIVEL DE POBREZA

Variable	Rendimiento en LM			Rendimiento en comprensión lectora		
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2
Pobre extremo	-11,6%	33,2%	-48,9%	1,7%	18,0%	-52,3%
Pobre no extremo	-17%	16%	30%	0%	8%	-34%
No pobre	-61%	0%	159%	-26%	15%	100%

Prueba de igualdad de medias: para ambas evaluaciones, se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias al 1% de significancia.

Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).
Elaboración propia.

La baja calidad de las instituciones educativas en los sectores más pobres puede ser una de las explicaciones del porqué de estas elasticidades negativas asociadas al nivel 2: a diferencia de lo que ocurre entre las poblaciones no pobres, entre los pobres, asistir a educación inicial no mejora la posibilidad de alcanzar el nivel 2 sino solamente el 1. En este sentido, como se observa en el cuadro 19, existe una clara predominancia de las instituciones públicas en los grupos más pobres. Más aun, dentro de dichas institucio-

nes públicas predominan los Pronoei, que, como ya se dijo previamente, suelen tener una calidad más reducida que los centros de educación inicial escolarizados.

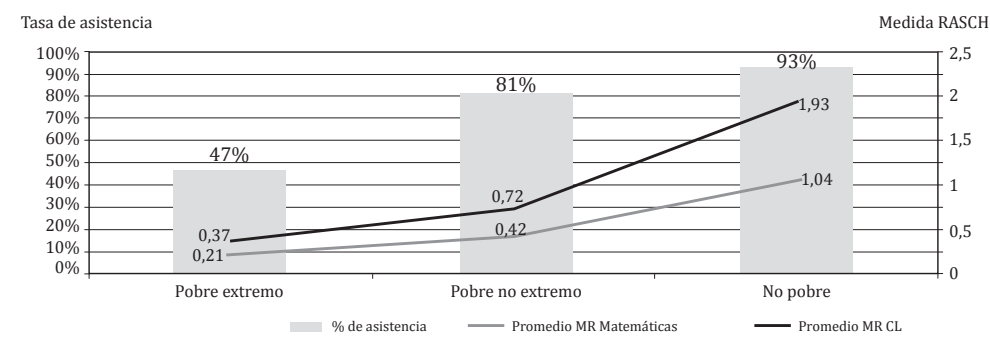
Cuadro 19
COMPOSICIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN INICIAL SEGÚN GESTIÓN Y NIVEL DE POBREZA

Nivel de pobreza	% de instituciones públicas de educación inicial sobre el total	% de Pronoei sobre el total instituciones educativas públicas
Pobre extremo	100%	51%
Pobre no extremo	97%	50%
No pobre	46%	30%

Fuentes: Censo Escolar (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).
Elaboración propia.

La situación es distinta para los distritos no pobres. En ellos, asistir a educación inicial se relaciona con una mayor probabilidad de alcanzar el mejor nivel de desempeño en LM y CL, en 159% y 100%, respectivamente. A manera de resumen, se puede observar el comportamiento de asistencia a inicial y rendimiento en el gráfico 1.

Gráfico 1
TASA DE ASISTENCIA A INICIAL *VERSUS* MEDIDA RASCH PROMEDIO, POR NIVEL DE POBREZA



Fuentes: ECE (2008) y Censo Nacional de Vivienda y Población (2007).
Elaboración propia.

3. ESTIMACIÓN ECONOMETRICA DEL IMPACTO DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

3.1 Metodología

3.1.1 Bases de datos

Para modelar el rendimiento escolar se ha trabajado con la ECE 2008. Esta base de datos contiene, además de los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento, variables sociodemográficas del alumno, es decir, determinantes provenientes de la demanda como, por ejemplo, lengua materna, sexo, edad, asistencia a educación inicial y lugar de procedencia.

Se utiliza una fuente de datos adicional que permita complementar esta información con los determinantes por el lado de la oferta educativa. El Censo Escolar 2008 (CE), un formulario de preguntas dirigidas al director de cada centro educativo, contiene variables relacionadas con la calidad de la infraestructura y la plana docente, además de algunos atributos de los estudiantes a nivel de colegio.

Finalmente, se trabajó también con el Censo de Vivienda 2007 (CV) para obtener las variables de demanda adicionales que no se encontraron en la ECE. Las variables disponibles en el CV son utilizadas, principalmente, para definir algunos parámetros que distingan a los grupos sociales, dentro de los cuales se encuentran el nivel de pobreza y el dominio geográfico al que pertenecen el niño y su familia²⁷.

3.1.2 Modelo empírico

El estudio estima la función de producción del rendimiento escolar utilizando los puntajes de la ECE 2008. Para ello, se trabaja con una función tradicional cuya dependiente es la medida RASCH obtenida por el alumno, mientras que las variables explicativas son los factores de oferta y demanda presentados en la sección 2.2, incluyendo la asistencia a EI. Así, en términos generales, se tiene:

²⁷ Es importante notar, no obstante, que las bases de datos utilizadas presentan ciertas deficiencias. Por ejemplo, respecto de las variables obtenidas a partir del CE se detectó que existe una cantidad restringida de escuelas que brindaron la información requerida. Por ello, al incorporarlas en la estimación, se produce una pérdida de observaciones válidas, reduciéndose así la muestra disponible. Fue necesario, por tanto, considerar dichas limitaciones en el momento de estimar la función de producción educativa, descartando aquellas variables que generen una pérdida excesiva de observaciones.

$$RASCH_{ij} = f(Demanda_i, Oferta_j, \mu) \quad \dots \quad (1)$$

Donde:

$RASCH_{ij}$: es la medida RASCH obtenida por el alumno “i” en la asignatura “j”.

$Demanda_i$: son los factores de demanda asociados al alumno “i”, que incluye la asistencia a EI.

$Oferta_j$: son los factores de oferta asociados al alumno “i”.

μ : es el componente no observable.

En el proceso de estimación, se usa el estimador de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), en un contexto de información de corte transversal. Sin embargo, dado que dentro de los factores de demanda se encuentra la variable “Asistencia a educación inicial”, es necesario considerar potenciales problemas de endogeneidad, pues muchas de las variables que explican el rendimiento estudiantil de un alumno son las que pueden haber explicado su asistencia a educación inicial en un período pasado. Para resolver este problema fue necesaria la instrumentalización de la asistencia a educación inicial utilizando como regresores una serie de variables exógenas que permiten obtener, finalmente, estimadores eficientes en la función de producción.

Es así como se aplica un proceso de estimación en dos etapas: la primera da cuenta de la instrumentalización de la asistencia a inicial; la segunda es una estimación por MCO del rendimiento escolar, utilizando la predicción de la variable instrumentalizada en la primera etapa.

En lo que se refiere a la segunda etapa, se decidió estimar solamente la asignatura de CL, puesto que los problemas de restricción de información en las variables de oferta generaron dificultades en la estimación de la función de producción para LM (véase la nota 26).

3.2 Estimación de la función de producción educativa

El cuadro 20 muestra los resultados de la estimación de la función de producción para la prueba de CL, incluyendo como variable explicativa la instrumentalización de la asistencia a educación inicial obtenida en la etapa previa (véase el anexo 2).

Cuadro 20
ESTIMACIÓN DE LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN DE RENDIMIENTO PARA CL^{1/}

Variable dependiente: medida RASCH obtenida en CL	
Asistencia a inicial IV	0,475 (0,0264)
Educación promedio de los padres en el distrito	0,233 (0,0042)
IDH (continua) ¹	1,205 (0,0506)
% de niños lengua castellana	0,465 (0,0141)
% de repitentes	-0,45 (0,0109)
Gestión educativa	-0,521 (0,005)
% de docentes calificados	1,274 (0,0425)
Nivel docente	0,184 (0,0052)
Constante	-1,219 (0,0298)
# Observaciones = 441.214	
R2 = 20,79%	

^{1/} Los coeficientes resultaron significativos al 1%.

Fuente: estimaciones propias.

Elaboración propia.

Al observar el coeficiente asociado a la asistencia a educación inicial, se muestra que el impacto de asistir sobre el rendimiento es positivo y significativo. Los demás determinantes por el lado de la demanda también tienen el impacto esperado: padres más educados elevan el rendimiento del niño, y también lo hace provenir de un distrito con mayor nivel de desarrollo.

Los determinantes de oferta tienen igualmente impactos significativos. En este caso solo se consideraron los referentes a la gestión educativa y a los docentes, mas no aquellos vinculados con la infraestructura de la escuela y la disponibilidad de servicios, dado que las variables incluidas en esta última categoría limitaban en mayor medida el número de observaciones disponibles.

En primer lugar, existen dos variables que reflejan los efectos de pares. Martins y Walker (2005) se refirieron a los efectos del estudio en grupo dentro de un aula de clase y notaron que el nivel intelectual de los compañeros del aula, así como la heterogenei-

dad de personalidades y de orígenes, tiene una incidencia significativa sobre el rendimiento del alumno. En este trabajo se incluyen para medir los efectos de pares la lengua materna y la repitencia, y ambos muestran los signos esperados: positivo en el caso del porcentaje de alumnos hispanohablantes, y negativo en el del porcentaje de repitentes.

Por su parte, en cuanto a gestión educativa, pertenecer a un colegio público supone una desventaja en términos de rendimiento. Dronkers y Robert (2005) ya habían encontrado en un estudio comparativo de rendimiento entre alumnos de escuelas privadas y públicas en países pertenecientes a la OECD, que el rendimiento de quienes asistieron a instituciones privadas fue mayor en aproximadamente 15%.

Finalmente, en lo que se refiere a docentes, cuando la institución educativa donde estudia el niño es polidocente completa (nivel docente) y tiene un mayor porcentaje de docentes con estudios pedagógicos con título (% de docentes calificados), se produce un efecto positivo sobre el rendimiento del niño.

3.3 Efectos impacto y elasticidades

En el cuadro 21 se ha cuantificado la magnitud de los impactos encontrados, a partir del cálculo de las semielasticidades (para variables explicativas discretas) y elasticidades (para las continuas). Allí se muestran las variaciones porcentuales de la medida RASCH ante una variación en 50% en el nivel de las variables continuas o, en su defecto, pasar a contar con una categoría adicional en el caso de las variables discretas (de 0 a 1, por ejemplo). Los resultados han sido ordenados según la magnitud del impacto (en valor absoluto). Se observa que la asistencia a educación inicial ocupa el segundo lugar dentro del *ranking* de las que más influyen. Así, asistir a EI supone un incremento de 34% del puntaje esperado en la prueba de CL. La variable que más impacta en el rendimiento en CL es la gestión de la institución educativa, con un efecto 38% menor si el niño pertenece a una escuela pública. Esto resulta coherente si se toma en cuenta la alta deficiencia de la gestión pública de la educación en el Perú.

El tercer y cuarto lugar lo ocupan el índice de desarrollo humano (IDH) y el porcentaje de docentes calificados del grado, con impactos de 27% y 23% sobre el rendimiento, respectivamente.

Cuadro 21
EFFECTOS IMPACTO Y ELASTICIDADES

Variable	Elm/elasticidad	Elm/elasticidad
Gestión educativa	Público → Privado	38%
Asistencia a inicial IV	No asistir → Asistir	34%
IDH	$\Delta\% = 50\%$	27%
% de docentes calificados	$\Delta\% = 50\%$	23%
Educación promedio de los padres en el distrito	Incremento en un grado	17%
Nivel docente	Unidocente → Polidocente	13%
% de niños que reciben educación en su lengua (castellano)	$\Delta\% = 50\%$	8%
% de repitentes	$\% = 50\%$	3%

Fuente: estimaciones propias.
 Elaboración propia.

Si estos impactos se dieran de manera agregada, combinando el efecto de varias variables a la vez, el cambio en el logro académico sería más importante. Así, por ejemplo, si el niño asiste a inicial, estudia en una institución privada y polidocente completa, donde el 50% de los docentes están calificados, su puntaje en escala RASCH más que se duplica, con un incremento de 227%.

Recordemos que este estudio centra su atención en determinar si existe un impacto significativo de asistir a educación preescolar sobre el rendimiento académico. Los resultados de la estimación de la función educativa muestran que dicho impacto existe y es significativo, y además permite analizar el impacto de los otros determinantes del rendimiento académico, tanto de demanda como de oferta. Sin embargo, queda pendiente determinar si este impacto es heterogéneo entre grupos sociales, de acuerdo a la posibilidad de acceder a una educación inicial de calidad.

3.4 Medición de la heterogeneidad

Como forma de medir si existe o no un impacto diferenciado de acuerdo con el grupo social específico al que pertenece el niño, el estudio realiza un proceso de interacción de variables. Ello se logra incluyendo variables multiplicativas en la ecuación inicial y determinando si es que existe un quiebre en el coeficiente de la variable asistencia a

educación inicial. En términos generales, el procedimiento se realiza estimando la siguiente función de producción:

$$RASCH_{CL,j} = \beta_0 + \beta_1 * ini_iv + \theta * ini_iv * M + X'\delta \quad \dots \quad (2)$$

Donde:

ini_iv: asistencia a educación inicial instrumentalizada

X: vector del resto de variables explicativas

M: vector de diferenciación

B, θ y δ : coeficientes asociados a los tres tipos de variables.

El efecto impacto de la variable ini_iv será distinto dependiendo si el coeficiente θ presentado en la ecuación anterior es significativo. M es el vector de diferenciación, que consiste en un conjunto de variables dicotómicas que toman el valor de 1 si es que el niño pertenece a un grupo social determinado. Por ejemplo, si el coeficiente θ resulta significativo y positivo cuando M es la variable “lengua materna del niño”, se podría inferir que existe un efecto distinto de asistir a EI sobre el rendimiento académico de acuerdo a dicha lengua materna. La conclusión anterior se logra a partir del cálculo del efecto impacto de la variable “asistencia a EI”:

$$E = \frac{\partial(RASCH_{CL,j})}{\partial(ini_iv)} = \beta_1 + \theta * M \quad \dots \quad (4)$$

Este análisis se realiza utilizando como especificación para el vector M las variables que representan las aristas de heterogeneidad, analizadas en la sección 1.3, específicamente, dominio geográfico, lengua materna y nivel de pobreza.

Cuadro 22

GRUPOS SOCIALES PARA MEDIR HETEROGENEIDAD POR INTERACCIÓN

Grupo	Matriz M
Dominio geográfico	1: Costa
Lengua materna	1: Castellano
Nivel de pobreza	1: No pobre

Elaboración propia.

3.4.1 Según dominio geográfico

Una primera arista de diferenciación utilizada para establecer la existencia de heterogeneidad es el dominio geográfico, es decir, la pertenencia de un niño a la Sierra o Selva en vez de habitar en la Costa. Al estimar esta variante del modelo, las variables de diferenciación resultaron significativas. Se encontró que pertenecer a la Sierra supone una disminución en 3 puntos porcentuales del efecto de asistir a EI sobre el rendimiento, en comparación con el observado en la Costa. Una situación drástica presenta la Selva, en la cual la reducción llega a 59 puntos porcentuales. Estos resultados pueden evidenciar los problemas de calidad educativa que tiene el nivel inicial en las zonas más alejadas y de difícil acceso de nuestro país. La baja calidad de los procesos de enseñanza afecta el impacto neto que tiene cursar dicho nivel preescolar, especialmente en las zonas selváticas.

Cuadro 23
IMPACTO DIFERENCIADO SEGÚN DOMINIO GEOGRÁFICO^{1/}

Variable	Dominio (1: Sierra, 2: Selva)	
	Coefficiente	Elm
Asistencia a educación inicial	0,456	33%
Asistencia x Sierra	-0,040	-3%
Asistencia x Selva	-0,824	-59%
Efecto neto Sierra	-	30%
Efecto neto Selva	-	-27%

^{1/} Los coeficientes resultaron significativos al 1%.

Fuente: estimaciones propias.

Elaboración propia.

3.4.2 Según lengua materna

La segunda forma de diferenciación es la lengua materna del niño. Como se vio en la sección de análisis estadístico, los estudiantes que tienen como lengua materna una distinta al castellano, muestran un menor puntaje en las pruebas de rendimiento respecto de sus pares que tienen por lengua materna el castellano.

Los resultados encontrados al medir la heterogeneidad no escapan a dicha realidad, pues se observa que si el niño presenta una lengua materna distinta al castellano, el impacto de asistir a EI sobre el rendimiento disminuye en 17 puntos porcentuales. Así, en términos efectivos, el efecto impacto se reduce de 37% a 20% (véase el cuadro 24).

Esta disminución puede explicarse por los contenidos y las metodologías de enseñanza que caracterizan al sistema educativo peruano, los que, por defecto, suelen presentarse en castellano y que, en general, no forman parte de un proceso multicultural educativo.

Además de los problemas que enfrentan los niños cuya lengua materna no es el castellano respecto a la dificultad para entender correctamente las clases y los materiales que se encuentran en dicho idioma, también surge la posibilidad de que sean ellos quienes evidencien mayor exclusión educativa. En efecto, las estadísticas muestran que los colegios con mayor cantidad de niños no hispanoparlantes, presentan serias deficiencias en términos de dotación de recursos pedagógicos físicos y humanos (Minedu 2004).

Cuadro 24
IMPACTO DIFERENCIADO, SEGÚN LENGUA MATERNA^{1/}

Variable	Lengua materna (1: No castellano)	
	Coficiente	Elm
Asistencia a educación inicial	0,513	37%
Asistencia x lengua materna distinta al castellano	-0,238	-17%
Efecto neto lengua materna distinta al castellano	-	20%

^{1/} Los coeficientes resultaron significativos al 1%.

Fuente: estimaciones propias.

Elaboración propia.

3.4.3 Según nivel de pobreza

El cuadro 25 muestra los resultados de la estimación de la ecuación que considera las interacciones que dependen de si el niño proviene de un distrito pobre, según la línea de pobreza monetaria (ya sea pobre o pobre extremo).

Cuadro 25
IMPACTO DIFERENCIADO, SEGÚN POBREZA^{1/}

Variable	Pobreza (1: Pobre)	
	Coficiente	Elm
Asistencia a educación inicial	0.470	32%
Asistencia x pobreza*	-0.023	-2%
Efecto neto de pertenecer	-	30%

^{1/} Los coeficientes resultaron significativos al 1%.

* Significativo al 5%.

Fuente: estimaciones propias.

Elaboración propia.

Como se observa, en comparación con los otros tipos de diferenciación, la reducción del impacto de la asistencia a EI sobre el rendimiento escolar es relativamente menor: dos puntos porcentuales en relación con sus pares no pobres. Ello puede ser reflejo de las actuales políticas de gobierno, que suelen utilizar el indicador de pobreza para focalizar el gasto de los sectores sociales, logrando reducir en parte las disparidades, pero especialmente en las zonas urbanas, costeñas e hispanohablantes.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la literatura nacional e internacional se han utilizado diferentes enfoques para identificar los principales factores que pueden influir sobre el rendimiento del niño en la escuela. Uno de ellos, y en el que se ha basado buena parte de la discusión del presente estudio, es el de Harbison y Hanushek (1992), donde se diferencian los factores por el lado de la oferta y de la demanda del servicio educativo. Entre los más importantes vinculados con la demanda está la posibilidad que han tenido los niños de asistir a una institución preescolar en sus primeros años de vida. En este sentido, nuestra hipótesis central de trabajo ha sido que la educación inicial influye en los resultados que luego los niños muestran en la escuela, si y solo si se ofrece con estándares de calidad apropiados. Por esa razón, es posible observar un impacto heterogéneo de ese primer nivel educativo sobre el rendimiento que los alumnos logran más adelante en la educación escolar, dependiendo del acceso que tienen los diversos grupos sociales analizados a una oferta educativa de calidad.

Utilizando la Evaluación Censal 2008, el estudio se centra en analizar los determinantes del rendimiento de los niños de segundo grado de primaria en el área de comprensión de textos (CT). Los resultados indican que diferentes factores de oferta y demanda determinan el rendimiento del niño en CT y, entre ellos, la asistencia a educación inicial ocupa el segundo lugar de importancia, en promedio, después de la gestión de la escuela (38%). Asistir a educación inicial supone un incremento de 34% del puntaje esperado en la prueba de CT.

Adicionalmente, y con el objetivo de destacar la heterogeneidad geográfica, étnica y económica del país, se mostró que el impacto de la educación inicial es diferente entre grupos sociales. Los resultados de este ejercicio indican que en el caso de los niños que habitan en las regiones Sierra y Selva, que tienen una lengua materna diferente al castellano (pese a recibir la educación en dicho idioma), y que viven en el seno de una familia pobre, la educación inicial no genera una diferencia sustancial en su posterior rendimiento en la escuela, la cual es incluso a veces nula.

La razón principal para estos hallazgos es la heterogeneidad de la calidad del nivel educativo inicial que reciben los diferentes grupos sociales y zonas geográficas del país, con importantes limitaciones en lo que se refiere a recursos pedagógicos físicos y humanos, y a la falta de adecuación de los currículos básicos que se implementan respecto de las necesidades específicas de dichos grupos sociales.

Analizando el arreglo institucional actual de la educación inicial, y teniendo en cuenta los resultados encontrados en el presente documento, es evidente la necesidad de garantizar que la oferta de educación inicial tenga un estándar mínimo de calidad a lo largo y ancho del país.

Para ello, es recomendable acercar más los Pronoei hacia la oferta escolarizada, incluso reconvirtiendo los primeros de acuerdo con el modelo seguido por los segundos, y garantizar que la gestión pública emule a la privada en lo que se refiere a la flexibilidad de contratación de docentes calificados, y de diseño de contenidos y técnicas de enseñanza (Beltrán y Seinfeld 2010). En efecto, incorporar nuevos modelos de gestión, especialmente en zonas alejadas y de difícil acceso del país, como lo son las zonas selváticas se hace indispensable, así como trabajar con los gobiernos regionales y locales de manera coordinada para adecuar la educación a las realidades de cada región. Todo ello sin descuidar la necesidad de continuar ampliando la cobertura en aquellas áreas donde todavía se mantiene baja.

BIBLIOGRAFÍA

AGÜERO, L. y Santiago CUETO

2004 *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: peer-effects como determinantes del rendimiento escolar*. CIES

ÁLVAREZ, Jesús; Vicente GARCÍA y Anthony PATRINOS

2007 *Institutional Effects as Determinants of Learning Outcomes: Exploring State Variations in Mexico*. Policy Research Working Paper 4286. Human Development Network, Education Team. The World Bank.

ARMITAGE, Jane y Richard SABOT

1987 "Socioeconomic Background and the Returns to Schooling in Two Low-Income Economies". En: *Economica*, N° 54, pp. 103-8.

BANCO MUNDIAL

2005 *México: nota sobre los determinantes de la política en materia de aprendizaje*.

Informe N° 31842-MX. Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Humano América Latina y el Caribe.

BELTRÁN, Arlette C. y Janice N. SEINFELD

2010 *Hacia una educación de calidad: la importancia de los recursos pedagógicos en el rendimiento escolar*. CIES – Universidad del Pacífico.

BENAVIDES, Martín y Martín VALDIVIA

2004 *Metas del Milenio y la brecha étnica en el Perú*. Documento de trabajo. Lima: Grade.

BERLINSKI, Samuel y Sebastian GALIANI

2005 *The Effect of a Large Expansion of Pre-primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment*. Working Papers, 77. Universidad de San Andrés, Departamento de Economía.

BERLINSKI, Samuel; Sebastian GALIANI y Paul GERTLER

2006 *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. William Davidson Institute Working Paper N° 838. Michigan: University of Michigan.

BERLINSKI, Samuel; Sebastian GALIANI y Marco MANACORDA

2007 *Giving Children a Better Start: Preschool Attendance & School-Age Profiles*. William Davidson Institute Working Papers Series wp860, William Davidson Institute, en la Universidad de Michigan Stephen M. Ross Business School.

BID

2008 *Informe: ¿los de afuera? Patronos cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

BLINDER, Alan

1973 "Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates". En: *Journal of Human Resources*, N° 8, pp. 436-55.

BOSSIERE, Maurice

2004 *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries*. Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education. Washington: Banco Mundial.

BRACK-EGG, Antonio *et al.*

2000 *Ecología del Perú*. Lima: Bruño.

BRUNNER, José y Gregory ELACQUA

2004 *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. Documento de Trabajo. Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.

BUSTOS, Claudio

2006 *Evaluación de apoyo al aprendizaje colaborativo en entornos de e-learning*. Documento de Discusión.

CALÓNICO, Sebastián y Hugo ÑOPO

2007 *Retornos a la educación privada en el Perú*. Documento de Trabajo N° 603. Research Department. Washington: Inter-American Development Bank.

CASTELLAR, Carlos y José URIBE

2002 "Una aproximación econométrica a la tasa de retorno social de la educación". En: *Revista Sociedad y Economía*, N° 1, pp. 77-102.

CHONG, Alberto y Hugo ÑOPO

2007 *Discrimination in Latin America: An Elephant in the Room?* Working Paper 614. Research Department Inter-American Development Bank.

COLEMAN, James

1968 "Equality of Educational Opportunity". En: *The Journal of Human Resources*, Vol. 3, N° 2 pp. 237-46.

CUETO, Santiago

2004 "Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú". En: *Education Policy Analysis Archives*, 12(35). Lima: Grade.

CUETO, Santiago y Juan José DÍAZ

1999 *Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima*. Lima: PUCP.

CURRIE, Janet y Duncan THOMAS

2000 "School Quality and the Longer-Term Effects of Head Start". Working Paper. En: *The Journal of Human Resources*, Vol. 35, N° 4, pp. 755-74. University of Wisconsin Press.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2009 *Actuación del Estado frente a la discriminación. Casos conocidos por la Defensoría del Pueblo*. Informe 005-2009-DP/ADHPD. Lima: DP.

DÍAZ, Juan José

2006 *Preschool Education and Schooling Outcomes in Peru*. Investigación en curso y parte del proyecto "Niños del Milenio" para el Perú. Grade.

DRONKERS, Jaap y P. ROBERT

2005 *The Effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative Perspective*. Discussion paper. San Domenico di Fiesole: European University Institute.

FERTIG, Michael y Christoph SCHMIDT

2002 *The Role of Background Factors for Reading Literacy: Straight National Scores in the PISA 2000 Study*. CEPR Discussion Paper N° 3544. Londres: Centre for Economic Policy Research.

GANDELMAN, Néstor; Hugo ÑOPO y Laura RIPANI

2007 *Traditional Excluding Forces: A Review of the Quantitative Literature on the Economic Situation of Indigenous Peoples, Afro-Descendants, and People Living with Disability*. Working Paper 619. Research Department. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

GLEWWE, Paul y Michael KREMER

2005 "Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries". Segundo borrador de un capítulo para el *Handbook on the Economics of Education*. Cambridge: Harvard University.

GONZALES, Verónica y Pía BASURTO

2008 "La relevancia de la educación inicial en el desempeño escolar de las zonas urbanas en Perú". Documento de tesis. Seminario de Investigación Económica – Universidad del Pacífico.

- GUERRERO, Gabriela; Claudia SUGIMARU y Santiago CUETO
2010 *Alianzas público-privadas a favor de la primera infancia en el Perú: posibilidades y riesgos de su aplicación*. Documento de Trabajo 58. Grade.
- HANUSHEK, Eric y Ludger WOEßMAN
2009 *Schooling, Cognitive Skills and the Latin American Growth Puzzle*. Working Paper 15066. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HARBINSON, Ralph y Eric HANUSHEK
1992 *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. 3ª ed. Washington: World Bank.
- INEI
2010 Censo Nacional de Vivienda 2007.
- IWS
2009 *Internet World Stats: Internet and Population Statistics*. Disponible en: <<http://www.internetworldstats.com>>.
- KOGAN, Liuba
2010 *Desestabilizar el racismo: el silencio cognitivo y el caos semántico*. Documento no publicado. CIUP – Fundación Ford.
- KRUEGER, Alan y Diane WHITMORE
2001 *Would Smaller Classes Help Close the Black-White Achievement Gap?* Working paper 451. Princeton University Press.
- LEE, Jong-Wha y Robert BARRO
2001 "Schooling Quality in a Cross-Section of Countries". En: *Economica*, N° 68, pp. 465-88.
- LEIBOWITZ, Arleen
1974 "Home Investments in Children". En: *Journal of Political Economy*, parte II.
- MAGNUSON, Katherine A.; Marcia K. MEYERS, Christopher J. RUHM y Jane WALDFOGEL
2004 "Inequality in Preschool Education and School Readiness". En: *American Educational Research Journal*, Vol. 41, N° 1, pp. 115-57.

MARTINS, Pedro e Ian WALKER

2005 *Student Achievement and Education Production: A Case-Study of the Effect of Class Attendance*. Working paper. Bonn: IZA – Institute for the Study of Labor.

MASLOW, Abraham

1943 “A Theory of Human Motivation”. En : *Psychological Review*, Vol. 50, pp. 370-96.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2010a Escala. Censo Escolar 2008.

2010b Unidad de Medición de Calidad. Evaluación Censal de Estudiantes 2007.

2010c Unidad de Medición de Calidad. Evaluación Censal de Estudiantes 2008.

2010d Unidad de Medición de Calidad. Evaluación Censal de Estudiantes 2009.

2007 *Plan Educativo Nacional al 2021*. Consejo Nacional de Educación y asumido como desarrollo de la décimo segunda política de Estado por el Foro del Acuerdo Nacional.

2004 Unidad de Medición de la Calidad. Documento de Trabajo 9. *Factores asociados al rendimiento estudiantil – Resultados de la Evaluación Nacional 2001*.

MYERS, Robert

1992 *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. 1ª ed. Londres: Routledge-Taylor and Francis Group.

ÑOPO, Hugo y Alejandro HOYOS

2010 *Evolution of Gender Gaps in Latin America at the Turn of the Twentieth Century. An Addendum to “New Century, Old Disparities”*. Department of Research and Chief Economist. Washington: Inter-American Development Bank.

OAXACA, Ronald

1973 “Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets”. En: *International Economic Review*, Vol. 14(3), pp. 693-709. Department of Economics, University of Pennsylvania and Osaka University Institute of Social and Economic Research Association.

PATRINOS, Anthony; Paula GIOVAGNOLI y Ariel FISZBEIN

2005 *Estimating the Returns to Education in Argentina: 1992-2002*. Documento de trabajo. Center for Distribution, Labor and Social Studies (Cedlas), Universidad Nacional de la Plata.

PAULUS, Trena; Brian HORVITZ y Min SHI

2006 *Isn't It Just Like Our Situation? Engagement and Learning in an Online Story-Based Environment*. Discussion Paper. Boston: Springer Boston.

PRITCHETT, Lant y Deon FILMER

1997 "What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures". En: *Economics of Education Review*, Vol. 18, pp. 223-39.

PULGAR-VIDAL, Javier

1981 *Geografía del Perú: las ocho regiones naturales del Perú*. 7ª ed. Lima: Ed. Universo.

ROTHSTEIN, Jesse

2008 *Teacher Quality in Education Production: Tracking, Decay & Student Achievement*. Working paper 14442. National Bureau of Economic Research. Cambridge: NBER.

SHAPIRO, J. y J. MORENO

2004 *Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching*. World Bank Policy Research Working Paper N° 3334. Washington: World Bank.

TOLEDO, Víctor

2006 "Pueblos indígenas, territorios, derechos y políticas públicas en América Latina". Documento presentado en el quinto Congreso de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica. Ciudad de México.

UNESCO

2007 *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/Prelac). Santiago de Chile: Unesco.

VÉLEZ, Eduardo; Ernesto SCHIEFELBEIN y Jorge VALENZUELA

1998 "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria". En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, N° 17. Buenos Aires: OEA.

WOEßMAN, Ludger

2003 *Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence*. Working Paper 983. Kiel: Kiel Institute of World Economics.

YAMADA, Gustavo

2005 *Retornos a la educación superior en el mercado laboral. ¿Vale la pena el esfuerzo?* Informe final revisado. Proyecto Mediano CIES ACDI-IDRC 2005. Lima: CIUP.

ANEXOS

Anexo 1**PUNTAJE RASCH Y NIVELES DE RENDIMIENTO PARA CT Y LM**

	Comprensión de textos	Matemática
Menor que el nivel 1	Puntaje RASCH < 0,547	Puntaje RASCH < 0,606
Nivel 1	0,547 =< Puntaje RASCH < 2,517	0,606 =< Puntaje RASCH < 2,359
Nivel 2	Puntaje RASCH >= 2,517	Puntaje RASCH >= 2,359

Anexo 2**INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL**

Para esta primera etapa de estimación, se procedió a realizar un probit donde la variable dependiente es la asistencia a educación inicial. Para garantizar la exogeneidad de los instrumentos usados, se eligieron como tales una serie de variables de carácter distrital. Por lo general, las decisiones de los padres respecto a la asistencia a educación inicial de los niños están altamente influidas por las condiciones de vida promedio del distrito, y, especialmente, el acceso a servicios educativos de calidad. El cuadro 26 muestra los resultados obtenidos.

Cuadro 26

RESULTADOS DE LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA VARIABLE “ASISTENCIA A EDUCACIÓN INICIAL”^{1/}

Variable dependiente: Asistencia a educación inicial (1: Sí asistió)	
IDH (categórica) ²	-0,076 (0,0096)
Educación promedio de los padres en el distrito	0,318 (0,0053)
Área geográfica	0,591 (0,0074)
<i>Dummy</i> Sierra	-0,409 (0,0083)
<i>Dummy</i> Selva	-0,332 (0,0106)
Instituciones de educación inicial per cápita	23,547 (0,4211)
Constante	-0,273 (0,0335)
Pseudo-R2	20,41%

^{1/} Todos los coeficientes resultaron significativos al 1%.

Fuente: estimaciones propias.

Elaboración: propia.

En la regresión, los signos de cada una de las variables utilizadas son los esperados. Así, se muestra que un bajo desarrollo del distrito conlleva una menor probabilidad de asistencia a educación inicial²⁸. El efecto es similar si es que el niño vive en la Sierra o en la Selva, señal de diferencias en el acceso a este nivel educativo en dichos dominios respecto de la Costa. Por otro lado, se evidencia una relación positiva con la asistencia a educación inicial si el niño pertenece al área urbana, si la educación promedio de los padres en el distrito aumenta en un grado educativo, o si las instituciones de educación inicial se incrementan en una unidad per cápita.

28 Esta interpretación es válida al tomar en cuenta la construcción de la variable IDH (categórica).

Anexo 3 DICCIONARIO DE VARIABLES

Diccionario de variables referentes a la demanda

Determinantes	Subgrupo	Variable	Alias	Descripción
		Medida RASCH Matemáticas	medida_m	Es la medida RASCH que obtuvo el niño en la prueba de matemáticas.
		Medida RASCH CL	medida_c	Es la medida RASCH que obtuvo el niño en la prueba de comprensión lectora.
Características del niño	Asistencia inicial	Asistencia a nivel inicial	Ini	Dicotómica si es que el alumno asistió o no a educación inicial. (1: Asistió).
	Lengua materna	Lengua materna	l_matern	Dicotómica si es que el alumno tiene como lengua materna el castellano. (1: Castellano).
	Tasa de desnutrición distrital	Tasa de desnutrición distrital	tasa_desnutasa	Es el ratio entre los niños entre 6 y 9 años en el distrito que sufren algún tipo de desnutrición según los parámetros de la OMS, sobre el total de niños en el distrito entre dichas edades.
	IDH (categorica)	IDH (categorica)	Gidh	Variable discreta sobre el nivel de desarrollo del distrito. (3: Bajo, 2: Medio, 1: Alto).
	IDH (continua)	IDH (continua)	dist_idh	Variable continua sobre el nivel de IDH alcanzado por el distrito.
	Educación promedio de los padres en el distrito	Educación promedio de los padres en el distrito	Educ	Variable categórica que determina el nivel educativo promedio de los padres en el distrito donde vive el niño. (1: Inicial, 7: Superior completa).
	Area geográfica	Area geográfica	Area	Dicotómica si el alumno proviene del área urbana. (1: Urbano).
Características de la familia	Dominio geográfico	Dominio geográfico	Dominio	Variable categórica que determina el dominio geográfico de donde proviene el niño. (1: Costa, 2: Sierra, 3: Selva).
	Ecorregión	Ecorregión	Ecor	Variable categórica que determina la ecorregión en que se encuentra el niño. (1: Costa, 2: Yunga, 3: Quechua, 4: Suni y Puna, 5: Selva Alta, 6: Selva Baja).
	Instituciones de educación inicial per cápita	Instituciones de educación inicial per cápita	iei_pc	Es el ratio entre el total de instituciones educación inicial en el distrito y la cantidad de niños en edad de asistencia a EI en el distrito.
	Pobreza distrital	Pobreza distrital	pobreza_dist	Nivel de pobreza distrital definida por la línea pobreza monetaria.

Demanda

Diccionario de variables referentes a la oferta

Determinantes	Subgrupo	Variable	Alias	Descripción
		% de niños repitentes en el grado	p_repitentes	Es el ratio entre los niños en segundo grado quienes repitieron por lo menos una vez el grado, sobre el total de alumnos de segundo grado.
Software		Gestión educativa	Gestion	Dicotómica de gestión pública de la IE (1: IE público).
		% de niños con lengua materna castellana en el grado	p_cast	Es el ratio entre los niños en segundo grado cuya lengua materna es castellano, sobre el total de alumnos de segundo grado.
		Agua potable	Aguapot	Dicotómica de presencia del servicio de agua potable en la IE. (1: Sí presenta).
		Material predominante en el piso del aula	Mpisaula	Variable categórica que determina el material predominante en el piso del aula. (1: Tierra, 7: Loseta).
Hardware		Internet	Internet	Dicotómica de presencia del servicio de internet en la IE. (1: Sí presenta).
		Biblioteca	Biblio	Dicotómica de presencia de biblioteca en la IE. (1: Sí presenta).
		% de aulas en buen estado	p_aulas	Es el ratio entre el número de aulas determinadas en buen estado por el Minedu, sobre el total de aulas en la IE.
		Nivel docente	Docencia	Dicotómica si la IE es categorizada como polidocente completa. (1: Polidocente completa).
Docentes		% de docentes calificados	p_docentes	Es el ratio entre los docentes con estudios pedagógicos concluidos con título sobre el total de docentes en segundo grado.

Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú

Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada¹

Con la colaboración de:

Roberto Asmat y Fernando Mendo

Centro de Investigación y Departamento de Economía
de la Universidad del Pacífico

En este estudio, analizamos la información sobre etnicidad contenida en las encuestas de hogares, evaluamos el progreso educativo de diferentes cohortes, etnias y sexos en los últimos cincuenta años, y construimos un modelo de duración para evaluar el efecto de estas características sobre la probabilidad de abandonar los estudios. Encontramos evidencia de endogeneidad en la variable autorreportada de etnicidad respecto al nivel educativo, y proponemos una estrategia de identificación para el grupo étnico que tome en cuenta este resultado. Nuestra comparación entre grupos étnicos muestra una disminución importante en las brechas de acceso a la educación primaria en los últimos cincuenta años. La conclusión de la educación secundaria y la matrícula en educación superior, sin embargo, aún muestran un sesgo a favor de los blancos y mestizos, en comparación con los amazónicos, los quechuas y aimaras, y los afrodescendientes, en ese orden de intensidad. Estas brechas subsisten luego de controlar por aspectos relacionados con la exclusión (demanda y oferta del servicio educativo), lo que sugiere que hay en operación mecanismos de discriminación en el interior del proceso educativo. Una comparación por sexo, en cambio, revela que las brechas que había cincuenta años atrás prácticamente se

1 Los autores desean agradecer al Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y a la Fundación Ford por el apoyo financiero para la elaboración de este estudio, y a los participantes del taller “La discriminación en el Perú: investigación y reflexión”, del 24 de junio de 2010, por sus útiles sugerencias y comentarios a una versión anterior del trabajo. Los puntos de vista aquí vertidos son de entera responsabilidad de los autores y no reflejan la opinión institucional de estas organizaciones.

han cerrado, al punto que ya no hay diferencia entre los porcentajes de hombres y mujeres que logran culminar con éxito todo el proceso educativo.

1. MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS

La educación constituye el principal mecanismo para igualar oportunidades en una sociedad. Las brechas de acceso a este servicio crean diferencias en la capacidad de generación de ingresos, que perduran en el tiempo y que, en ausencia de intervención pública, se transmiten intergeneracionalmente.

Además, en la medida en que la educación es un proceso secuencial, si determinado grupo de la población es excluido (o discriminado) en alguna etapa, tendrá menos oportunidades de ser seleccionado para la siguiente. Es decir, si un grupo es discriminado en alguna etapa del proceso de adquisición de habilidades, el mecanismo natural de selección del proceso hará que esta condición se perpetúe sin necesidad de que la discriminación continúe.

Estas características justifican la importancia de estudiar las barreras al acceso a la educación desde el inicio del proceso como requisito para entender por qué determinados grupos poblacionales son discriminados en etapas posteriores (como en la educación superior) o en el mercado laboral.

Atendiendo a lo anterior, el objetivo central de este estudio es documentar, de la manera más detallada y actualizada posible, las brechas de acceso a la educación entre hombres y mujeres y para diferentes grupos étnicos en el Perú, así como su evolución en las últimas décadas. Para esto, se propone una exploración de los efectos que tienen el sexo y la etnicidad sobre el tránsito de una persona desde la matrícula en el nivel primario hasta la conclusión del nivel superior.

Esta exploración consta de tres partes. En la primera, referida a los datos, se analizan distintas formas en las que puede aproximarse la etnicidad de un individuo a partir de la información contenida en las encuestas de hogares, y se plantea una estrategia de identificación para la variable "etnicidad", que será utilizada en el resto del estudio. En la segunda parte, se evalúa el progreso educativo de diferentes cohortes, sexos y etnias, para proporcionar una mirada panorámica de la evolución del sistema educativo en los últimos cincuenta años, así como del rol cumplido por estas características. También se define el concepto de discriminación que se empleará en este estudio, y se discuten brevemente los principales mecanismos a través de los cuales puede operar este fenómeno en el sistema educativo.

El análisis presentado en esta segunda parte es eminentemente gráfico y no considera de manera formal el rol de otras variables que también pueden influir sobre el progreso educativo y estar correlacionadas con el sexo y/o la etnia en la muestra analizada. Por lo mismo, la tercera sección cierra con una aproximación más formal al fe-

nómeno, que toma en cuenta dos elementos clave. Primero, la necesidad de controlar por los efectos de estas variables y, segundo, el hecho de que el tránsito por el sistema educativo es un proceso cuyo resultado no puede asumirse independiente del progreso alcanzado hasta determinado momento; es decir, que en un momento dado del proceso, la posibilidad de acumular un año más de educación es función del número de años acumulado hasta ese momento. Para recoger estas dos características, se propone el uso de un **modelo de duración** que permita conocer el efecto de la etnicidad y el sexo sobre la probabilidad de abandonar el proceso educativo.

2. LAS ENCUESTAS DE HOGARES Y EL CONCEPTO DE ETNICIDAD

2.1 Fuentes de información

La información utilizada en este estudio proviene de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho). Esta es una base de datos esencialmente de corte transversal, desarrollada anualmente por el INEI para estimar diferentes aspectos del bienestar de las familias en el Perú, tales como: niveles de educación, atención a la salud, calidad de la vivienda, tipos y condiciones de empleo, acceso a programas sociales, entre otros. La Enaho es también la fuente oficial para la estimación de la incidencia de la pobreza monetaria en el país, a través de la comparación del gasto del hogar con el costo de la canasta básica de consumo llamado “línea de la pobreza”.

Se entrevista a una muestra aleatoria de alrededor de 20.000 hogares al año, con lo que se tiene representatividad a nivel nacional, por dominios urbano y rural, y para cada una de las 24 regiones del país. Desde el año 2002, esta encuesta incorpora el módulo “Gobernabilidad, democracia y transparencia”, que contiene variables de interés específico para esta investigación. En particular, nos interesa rescatar dos preguntas. La primera, referida directamente a la etnicidad, pregunta al jefe de hogar o a su cónyuge sobre el origen étnico con el cual se siente más identificado (autorreporte). La segunda pregunta tiene que ver con el grado de instrucción del padre y madre del jefe de hogar. Si bien la instrucción del padre no es una variable directamente asociada a los objetivos de este estudio, sí puede cumplir un rol clave como *proxy* de la capacidad de gasto del hogar cuando el individuo bajo análisis se encontraba estudiando, lo que resulta un determinante importante de su demanda por educación².

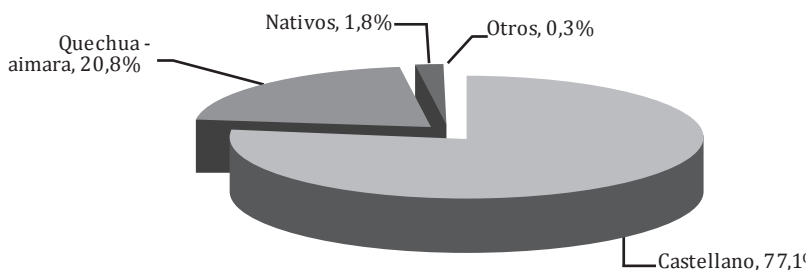
2 Nótese que la capacidad de gasto actual del hogar es más una consecuencia del nivel de instrucción del individuo que un determinante del mismo.

Tal como se discute a continuación, la pregunta de autorreporte de etnicidad tiene una baja tasa de respuesta³. Por lo mismo, para fines de este estudio, se procedió a reunir a los individuos encuestados en un *pool* de información entre los años 2004 y 2008⁴.

2.2 Buscando la etnicidad en las encuestas de hogares

Estudios anteriores sobre el tema racial en el Perú (véase, por ejemplo, MacIsaac [1993] o Benavides y Valdivia [2004]) han identificado a los individuos de distintas etnias a través de su lengua materna. De acuerdo con esta definición, los porcentajes respectivos de la población en nuestra base de datos se presentan en el gráfico 1.

Gráfico 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN PERUANA 2004-2008 POR ETNIAS (DE ACUERDO CON LA LENGUA MATERNA)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

No obstante, y como se discute en Ñopo, Saavedra y Torero (2004), una definición que toma en cuenta solo a la lengua materna resulta insuficiente para un estudio integral de tema étnico en el país, ya que no puede recoger a las etnias distintas dentro del

3 Entre el 2004 y el 2008, la tasa promedio de respuesta a la pregunta de autorreporte ha variado entre el 80% y el 60% del total de personas encuestadas, respectivamente.

4 En la medida en que la cohorte a la que pertenece la persona es de especial interés para reflejar distintas realidades del sistema educativo, cabría agrupar a las personas de distintas rondas de la Enaho tomando en cuenta su fecha de nacimiento. Esto implicaría trabajar con cohortes más jóvenes en las Enaho más antiguas con el objetivo de garantizar que todos los grupos hayan iniciado su tránsito por el sistema educativo alrededor de los mismos años. Hacer esto, no obstante, implica reducir el máximo grado posible alcanzado por las cohortes más jóvenes, lo que tendería a subestimar las tasas de acceso y culminación. Por lo mismo, se optó por trabajar con las mismas cohortes en cada ronda de la Enaho y asumir que los cambios experimentados por el sistema educativo en un período de cuatro años no son significativos.

idioma castellano. Así, por ejemplo, tanto los peruanos de origen mestizo o blanco como los peruanos de origen negro o mulato tienen como lengua materna el castellano. Por ello, resulta necesario complementar la definición de lengua materna con la información de autorreporte, la que, tal como fue discutido anteriormente, también se puede capturar en la Enaho. Con el auxilio de esta variable, es posible identificar a las poblaciones afrodescendientes en el país.

Cabe mencionar que la variable “lengua materna” presenta la ventaja de ser exógena respecto a lo ocurrido con el individuo en su tránsito por el sistema educativo⁵: si bien los resultados educativos de la persona pueden depender de la lengua de sus padres, lo contrario difícilmente será cierto. Nótese que esta propiedad no es necesariamente cierta para la variable de etnicidad construida a partir del autorreporte, en la medida en que este depende de la percepción del individuo y esta percepción sí puede ser modificada a través del proceso educativo. Por ello, conviene observar la relación entre la lengua materna del individuo y su autorreporte.

Cuadro 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN PERUANA (JEFES DE HOGAR DE 20 A MÁS AÑOS)
SEGÚN LENGUA MATERNA Y ETNICIDAD AUTORREPORTADA

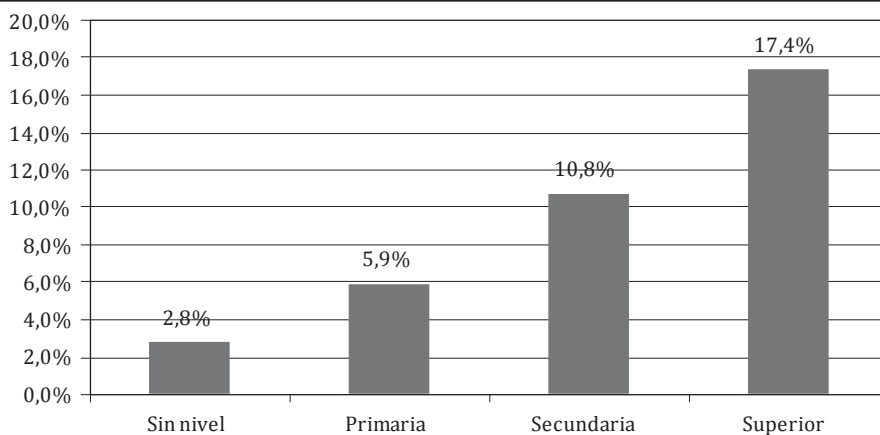
Autorreporte	Lengua materna				Total
	Quechua/ aimara	Castellano	Nativos	Otros	
Amazónico	65 0,1%	2.954 2,8%	2.009 78,2%	10 5,2%	5.038 3,3%
Mestizo/blanco	3.203 7,0%	73.734 69,7%	126 4,9%	108 56,3%	77.171 50,0%
Mulato/negro	50 0,1%	1.877 1,8%	3 0,1%	6 3,1%	1.936 1,3%
Otros	114 0,2%	3.718 3,5%	199 7,7%	33 17,2%	4.064 2,6%
Quechua/aimara	38.578 84,1%	14.710 13,9%	13 0,5%	13 6,8%	53.314 34,5%
No responde	3.860 8,4%	8.850 8,4%	218 8,5%	22 11,5%	12.950 8,4%
Total	45.870 100%	105.843 100%	2.568 100%	192 100%	154.473 100%

Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

5 En realidad, esta variable es exógena respecto a cualquier proceso de toma de decisiones que involucre al individuo en cuestión.

Como se puede apreciar en el cuadro 1, existe un porcentaje no despreciable de hispanohablantes autoidentificados como quechua/aimara (14%), mientras que un 7% de individuos cuya lengua materna es el quechua/aimara se autorreportan como mestizo/blanco. Más importante que la existencia de estas definiciones cruzadas de lengua y autopercepción de etnicidad, es la manera como se distribuyen según el progreso educativo. Al respecto, destaca la relación entre el nivel educativo alcanzado y el porcentaje de quechuas/aimara autorreportados como mestizos o blancos (véase el gráfico 2).

Gráfico 2
PORCENTAJE DE INDIVIDUOS AUTORREPORTADOS COMO MESTIZO/BLANCO
CUYA LENGUA MATERNA ES EL QUECHUA/AIMARA, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO
ALCANZADO (2004-2008)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho),
 Elaboración propia.

El gráfico 2 sugiere que la variable de autorreporte es potencialmente endógena respecto al grado de instrucción, lo que la convierte en una variable inadecuada para aislar el efecto de la etnicidad sobre el progreso educativo.

Por lo anterior, la definición de etnicidad utilizada en esta investigación tiene a la lengua materna como rasgo más exógeno y primario, y a la respuesta del autorreporte como rasgo secundario. Así, se clasifica como “quechua/aimara” a los individuos cuya lengua materna es quechua/aimara, independientemente de la respuesta en el autorreporte. Del mismo modo ocurre para aquellos con lenguas nativas, en este caso se les

clasifica como “amazónico”. Sin embargo, para aquellos peruanos que tienen como lengua materna el castellano u otras lenguas, la respuesta de autorreporte es crucial para la identificación. El cuadro 2 resume esta estrategia en dos etapas⁶.

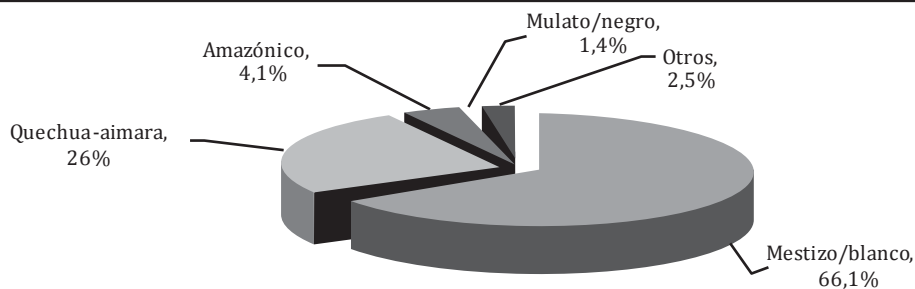
Cuadro 2
IDENTIFICACIÓN DE ETNICIDAD CON LENGUA MATERNA Y AUTORREPORTE

Segunda etapa: autorreporte	Primera etapa: lengua materna			
	Quechua/aimara	Castellano	Nativa	Otras
De la Amazonía	Quechua	Amazónico	Amazónico	Amazónico
Mestizo/blanco	Quechua	Mestizo/blanco	Amazónico	Mestizo/blanco
Negro/mulato/zambo	Quechua	Negro	Amazónico	Negro
Quechua/aimara	Quechua	Quechua	Amazónico	Quechua

Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

El gráfico 3 presenta la distribución de la población considerada para este estudio utilizando esta definición operativa de etnicidad.

Gráfico 3
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN PERUANA 2004-2008 (TODAS LAS EDADES) POR ETNIAS (DE ACUERDO A DEFINICIÓN COMBINADA DE LENGUA MATERNA Y AUTORREPORTE)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

⁶ De ser el caso, la información proveniente del autorreporte del jefe de hogar o cónyuge fue asignada también a los hijos.

Como se puede apreciar, nuestra clasificación ha permitido identificar, dentro del grupo de hispanohablantes que no se autorreporta como quechua o amazónico, a dos grupos adicionales (blancos/mestizos y afrodescendientes), los cuales se distinguen claramente por su cultura y rasgos físicos. Debido a esto, surge la necesidad de separarlos y analizar si dichas diferencias tienen un efecto significativo en el progreso educativo. Nótese, además, que en la medida en que la lengua materna ha primado para el caso de quechuas y amazónicos, nuestra estrategia en dos etapas ha minimizado los potenciales sesgos causados por el hecho de que personas de estas etnias se identifiquen como mestizos. Esto, como se puede observar en el gráfico 2, es un fenómeno que se acentúa conforme el grado de instrucción del individuo es mayor. Tal como se discutió anteriormente, si se pretende evaluar el efecto de la etnicidad sobre el progreso educativo, la variable utilizada debe ser exógena respecto a la educación.

3. SEXO, ETNICIDAD Y TRÁNSITO POR EL SISTEMA EDUCATIVO: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

3.1 Una mirada panorámica al sistema educativo peruano de los últimos cincuenta años

Este análisis se centra en el desempeño del sistema educativo en el Perú a lo largo de las últimas décadas. Para esto, se evalúan los niveles educativos alcanzados por cinco cohortes de individuos (de 18 a 24 años, de 25 a 30 años, de 31 a 40 años, de 45 a 50 años y de 51 a 60 años) presentes en el *pool* de la Enaho 2004-2008. De este modo, por ejemplo, el análisis de los niveles educativos alcanzados por la cohorte más antigua nos aproxima al desempeño del sistema educativo peruano de hace cincuenta años. Los resultados para la cohorte más joven, en cambio, se refieren a las características del sistema educativo de la última década.

Para medir el desempeño del sistema educativo, se utilizan dos tipos de indicadores: la tasa de supervivencia y la tasa de graduación. La tasa de supervivencia viene dada por el porcentaje de individuos con determinado nivel educativo con respecto al total de individuos, y nos da testimonio de la cobertura de la educación en una determinada cohorte. La tasa de graduación, en cambio, es el porcentaje de individuos con determinado nivel educativo con respecto al total de individuos en el nivel anterior, y muestra la probabilidad de avanzar al siguiente nivel del sistema educativo, dado que se ha llegado hasta determinado nivel.

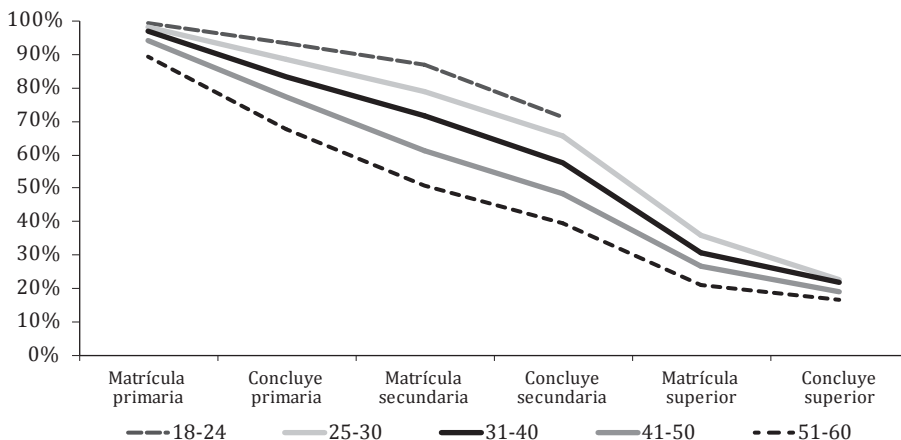
Evidentemente, ambos indicadores están conectados. Las tasas de graduación son un reflejo de las barreras específicas para acceder o culminar determinado nivel; por ejemplo, de cada 100 peruanos que llegan hasta la secundaria, cuántos son capaces de

completarla. Las tasas de supervivencia, por su parte, son un reflejo de la historia acumulada hasta determinado punto del proceso educativo; por ejemplo, de cada 100 peruanos de determinada cohorte, cuántos fueron capaces de llegar hasta la secundaria completa. Esto, obviamente, depende de la tasa de graduación de la secundaria, pero depende también de las tasas de graduación de los niveles anteriores.

Con esto en mente, el gráfico 1 muestra avances importantes en la cobertura de los niveles básicos de educación en el Perú a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, en el caso de la asistencia al nivel primario de educación, la cohorte más antigua (51-60 años) nos indica que hace aproximadamente medio siglo un 88% de los niños en el Perú lograba matricularse en la educación primaria formal. Este porcentaje prácticamente llega al 100% en la cohorte más joven (18 a 24 años). El progreso ha sido cuantitativamente mayor en el caso de la secundaria: si hace cincuenta años solo la mitad de los adolescentes peruanos lograba matricularse en dicho nivel de educación, ahora esta cifra está cercana al 90%.

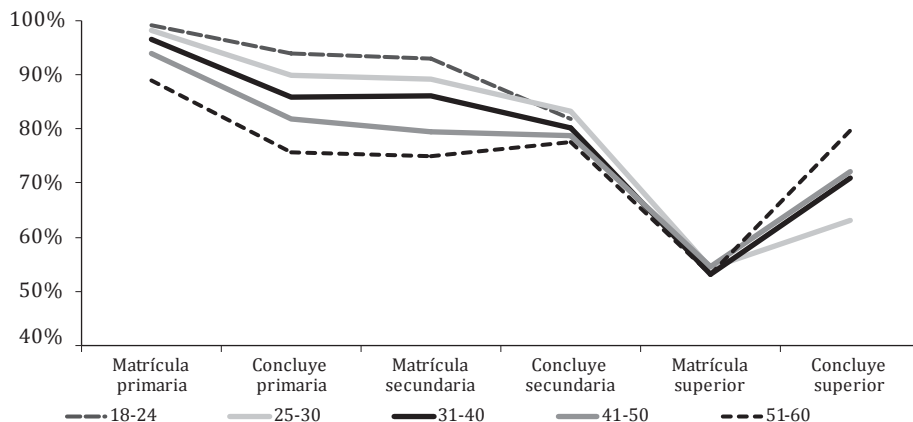
Resulta notable, sin embargo, el poco progreso registrado en la matrícula de educación superior y, más notoriamente, en el caso de su culminación. Las “pérdidas” que ocurren en el “camino” hacia la instrucción superior completa siguen siendo muy importantes y esta situación ha mejorado cuantitativamente menos en las últimas décadas: de cada 100 peruanos, solo cerca de 23 llegan a completar la instrucción superior (décadas atrás, dicho porcentaje se situaba alrededor del 17%).

Gráfico 4
TASA DE SUPERVIVENCIA SEGÚN COHORTES



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Gráfico 5
TASA DE GRADUACIÓN SEGÚN COHORTES



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Las tasas de graduación revelan un avance progresivo en las primeras etapas de la educación básica a lo largo de los últimos cincuenta años, tal como se observa en el gráfico 2. Así, mientras en la década de 1960 solo 7 de cada 10 niños que concluían primaria se matriculaban en secundaria, hoy 9 de ellos continúan sus estudios. Sin embargo, niveles de educación posteriores exhiben un estancamiento o incluso un retroceso. En las últimas décadas, la proporción de jóvenes que concluyen sus estudios secundarios dado que decidieron iniciarlos se ha mantenido relativamente estable, pasando solo de 77,8% a 82,0%. Esta evolución es preocupante dado que la educación básica completa (inicial, primaria y secundaria) es considerada como obligatoria en el Perú, de acuerdo al artículo 17º de la Constitución Política vigente de 1993. Esto debido a que la educación básica garantiza un conjunto mínimo de habilidades cognitivas (e incluso no cognitivas) para el desarrollo en sociedad de las personas. Por lo mismo, el escenario ideal de mejoría en cuanto acceso a la educación básica en los últimos cincuenta años debe reflejarse como un desplazamiento paralelo de la función de graduación para todos los niveles de instrucción básica. Esto hubiese implicado una mejoría aun más significativa en el porcentaje de jóvenes con secundaria completa que aquella mostrada en el gráfico 4.

La tasa de matrícula en educación superior de los jóvenes con educación secundaria completa también evidencia un estancamiento alrededor del 55% durante las últimas

décadas. La posibilidad de que este resultado sea algo que deba ser revertido (como el discutido en el párrafo anterior) es, en principio, discutible. Por un lado, este comportamiento no es per se negativo para la sociedad, puesto que no todas las actividades que se desarrollan en la misma necesitan que sus ciudadanos cuenten con instrucción superior. Sin embargo, el hecho de estar considerando a la instrucción superior tanto técnica como universitaria para las cohortes más recientes, así como la evidencia que muestra cómo este nivel de instrucción constituye un vehículo de movilidad social y un motor para la competitividad y crecimiento sostenido de la economía, sugieren que la tasa de continuación a la educación superior debería haber crecido en mayor medida.

Cabe señalar que este estancamiento de la tasa de matrícula en educación superior no es inconsistente con la fuerte expansión que ha experimentado la oferta educativa en dicho nivel en términos absolutos. En realidad, el número de personas que accede a educación superior ha crecido consistentemente a lo largo del período analizado. Sin embargo, esto no se refleja en mayores tasas de matrícula dado el gran crecimiento del tamaño de las cohortes de individuos como consecuencia de la transición demográfica en nuestro país.

Otro resultado preocupante que revela el gráfico 5 es el importante retroceso que exhibe la proporción de jóvenes que, habiendo iniciado estudios superiores, logra culminarlos. Este fenómeno responde, en parte, a la proliferación de institutos superiores y universidades cuyos sistemas de admisión priorizan una mayor cantidad de alumnos con estándares poco exigentes. Este fenómeno, así como la comprobación de una calidad insuficiente y baja pertinencia en el caso de muchas instituciones, genera que la tasa de deserción durante los estudios superiores aumente considerablemente.

3.2 Discriminación por sexo y etnicidad en el acceso al sistema educativo

En la sección anterior, se observó el mejoramiento en la cobertura del sistema educativo y de las probabilidades de sobrevivir en él en las últimas cinco décadas, sobre todo en los niveles básicos, pero con un estancamiento en la educación superior. Sin embargo, ¿es este mejoramiento o estancamiento homogéneo entre hombres y mujeres y entre las diversas etnias que conforman el país? Si no es así, ¿hasta qué punto operan mecanismos que discriminarían por sexo y etnicidad en el sistema educativo?

Antes de revisar las estadísticas, conviene discutir sobre qué es lo que entendemos como discriminación y sobre cuáles serían los potenciales mecanismos a través de los que esta opera. En concordancia con los procesos que estamos evaluando en este estudio, nuestra primera aproximación al fenómeno de discriminación contempla un concepto amplio. Así, esta se refiere a cualquier mecanismo que provoque una brecha entre las tasas de acceso y graduación de grupos de individuos contruidos a partir de atributos

(invariables) que no son factores determinantes de las habilidades cognitivas y no cognitivas que requiere el individuo para enfrentar exitosamente el proceso educativo.

Cuando hablamos del sexo, estos mecanismos pueden estar presentes tanto en el hogar como en la escuela. En el primer caso, la potencial discriminación tiene que ver con la asignación de roles diferenciados, según el sexo, en el interior del hogar. Si alguno de estos roles implica dedicar tiempo a actividades distintas al estudio, el grupo que debe asumir este rol exhibirá tasas de acceso y graduación menores. Por el lado de la escuela, la discriminación tiene que ver con la manera como están diseñados los contenidos de enseñanza y con el rol de los profesores. Si el contenido de enseñanza o la manera como este es contextualizado por el profesor tiende a favorecer el proceso de aprendizaje de determinado grupo, este exhibirá tasas de acceso y, en especial, graduación mayores.

Cuando hablamos de etnicidad, los mecanismos de discriminación tienen también que ver con la escuela, por las mismas razones indicadas líneas arriba y especialmente a través de las diferencias de lengua. Más que con el hogar, la otra potencial fuente de discriminación tiene que ver con la manera como se distribuye la oferta de servicios educativos y con la disponibilidad de recursos en el hogar (estos mecanismos están estrechamente vinculados al concepto de exclusión). De hecho, es posible que determinados grupos se encuentren excluidos del sistema educativo en la medida en que estén concentrados en áreas geográficas donde la oferta del servicio sea reducida. Esto puede ser particularmente importante si consideramos que una proporción significativa de quechuahablantes y amazónicos habitan en el ámbito rural, donde la cobertura del servicio educativo (incluso el público) ha sido históricamente menor que en el ámbito urbano. Asimismo, si las familias de determinados grupos étnicos concentran menos recursos per cápita, estas tendrán (para una misma oferta del servicio) menos posibilidades de hacer frente a los costos directos y de oportunidad relacionados con la educación de sus hijos.

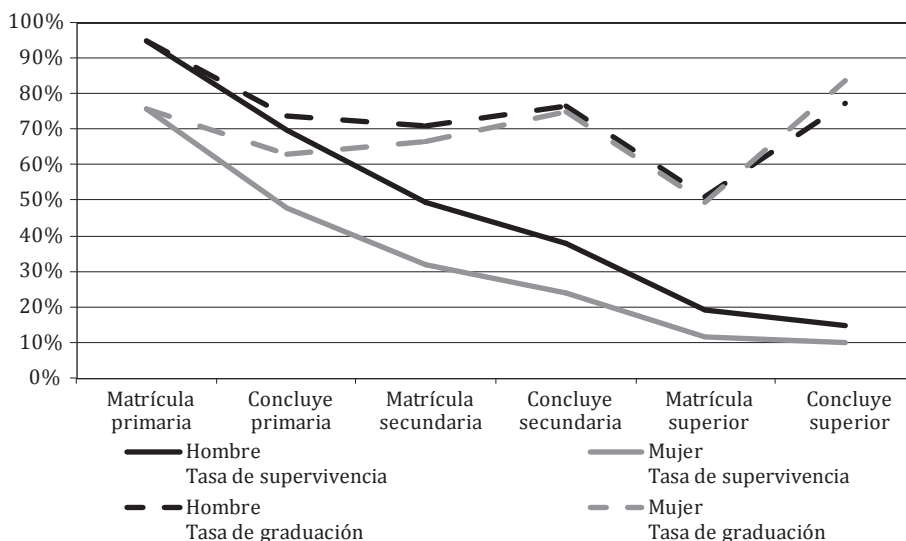
Se entiende que ni el sexo ni la etnicidad, per se, son factores determinantes de las habilidades del individuo para enfrentar exitosamente el sistema educativo. Por lo tanto, en ausencia de los mecanismos de discriminación y exclusión discutidos líneas arriba, se esperaría que no existan diferencias significativas en el progreso educativo (graduación y, por tanto, supervivencia) entre grupos contruidos a partir de estos atributos.

Si recordamos lo que refleja cada uno de los estadísticos discutidos, notaremos que la tasa de graduación es un mejor indicador del nivel (o niveles) donde está concentrada la discriminación. Esto, en la medida en que estas tasas reflejan las barreras específicas de cada nivel. En ausencia de mecanismos de discriminación, se esperaría que estas dificultades sean las mismas entre sexos y entre etnias. Una baja tasa de supervivencia para determinado nivel, en cambio, puede deberse a la existencia de mecanismos de discriminación específicos del nivel y/o la presencia de estos mecanismos en niveles anteriores.

Con esto en mente, nuestro análisis se inicia con la variable sexo. Al respecto, es notable cómo las brechas de acceso y graduación se han acortado en los últimos cincuenta años. Si en la década de 1960 existía una brecha de aproximadamente 20 puntos porcentuales en la tasa de matrícula primaria a favor de los hombres, esta brecha fue prácticamente inexistente en la década de 1990.

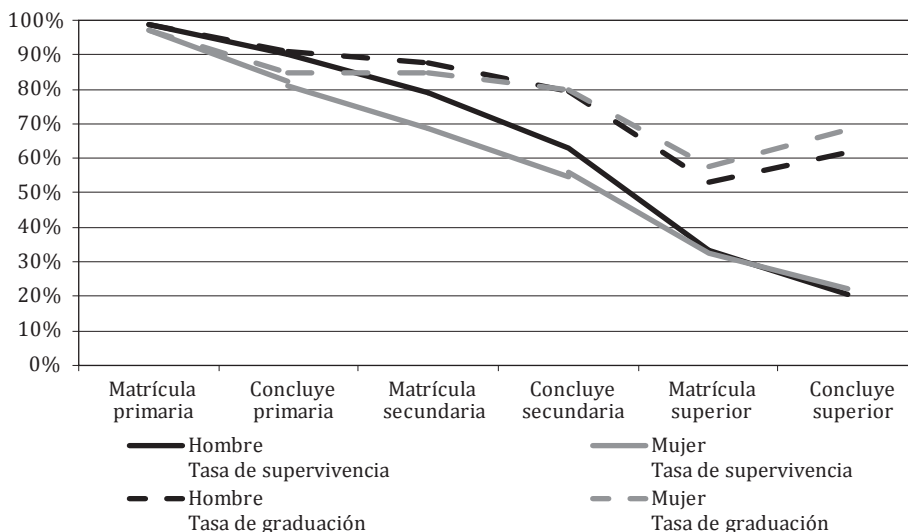
Como puede observarse en el gráfico 6, para la cohorte más antigua, la diferencia entre las tasas de supervivencia de hombres y mujeres a lo largo de todo el proceso educativo respondía, sobre todo, a la existencia de una brecha considerable en la matrícula y graduación primaria. En la medida en que estas brechas se han cerrado (y en especial en la matrícula), las tasas de supervivencia son ahora bastante más cercanas y las diferencias que surgen en el camino terminan diluyéndose hacia el final del proceso: por cada 100 hombres o mujeres que inician el proceso educativo, alrededor de 20 terminan la educación superior. De hecho, vale la pena destacar que las diferencias se acortan debido a que las tasas de graduación de las mujeres son mayores que las de los hombres en el nivel superior.

Gráfico 6
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN SEGÚN SEXO (COHORTE DE 51 A 60 AÑOS)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Gráfico 7
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN SEGÚN SEXO (COHORTE DE 25 A 30 AÑOS)



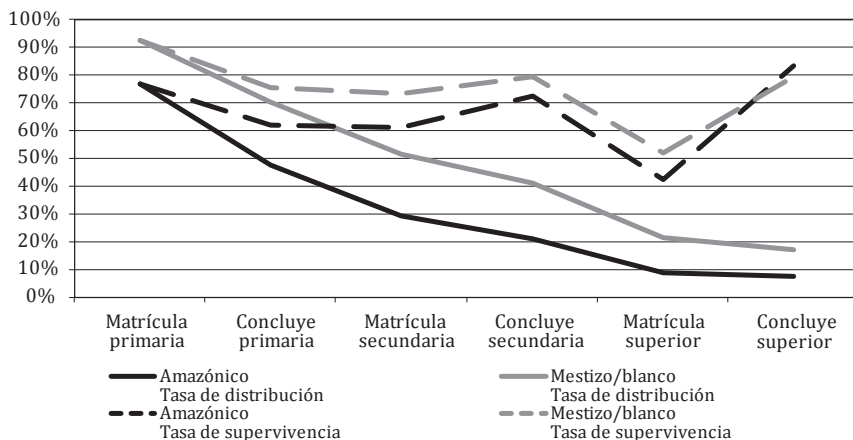
Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).

Elaboración propia.

De acuerdo con la variable de etnicidad definida al inicio de este estudio, se cuenta con cuatro grupos étnicos: mestizo/blanco, quechua, amazónico y negro. En lo que sigue, se realiza un análisis descriptivo del sistema educativo desagregado por etnias, tomando como referencias a las dos cohortes más extremas en cuanto a edades: la de 51 a 60 años, que reflejaría la formación educativa de la década de 1960, y la de 25 a 30 años, que muestra la realidad educativa de la década de 1990. Se establece como grupo de base para las comparaciones al grupo de origen mestizo/blanco.

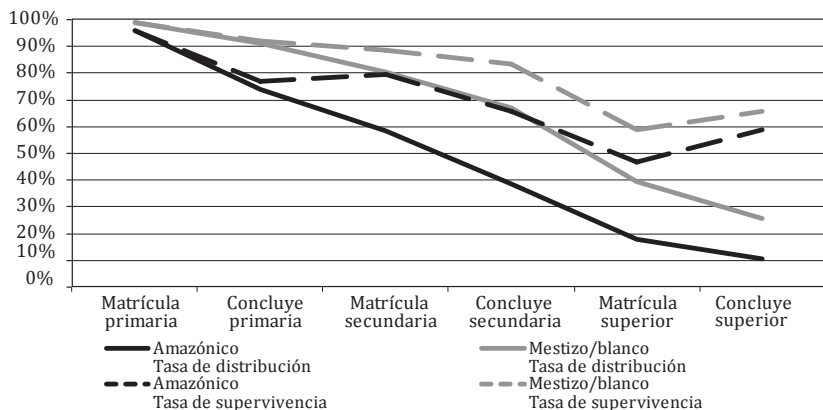
En el gráfico 8, se observa una brecha de aproximadamente 15 puntos porcentuales entre la proporción de mestizos/blancos y la proporción de amazónicos que accedió a la educación primaria y progresó hasta concluir la secundaria (líneas continuas) en la cohorte más antigua. De acuerdo con las tasas de graduación (líneas punteadas), la discriminación en el acceso a la educación en contra de los grupos amazónicos fue más marcada en los niveles básicos (primaria y secundaria).

Gráfico 8
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: AMAZÓNICO VS. MESTIZO/BLANCO
(COHORTE DE 51 A 60 AÑOS)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
 Elaboración propia.

Gráfico 9
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: AMAZÓNICO VS. MESTIZO/BLANCO
(COHORTE DE 25 A 30 AÑOS)

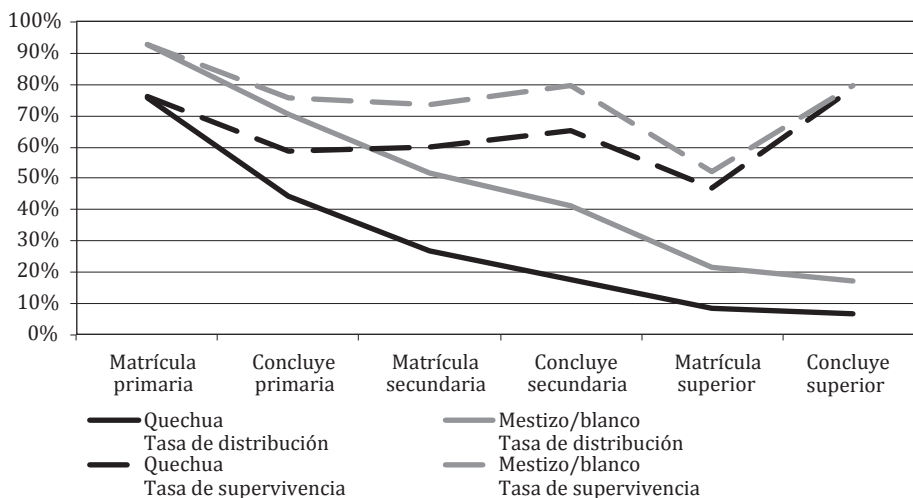


Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
 Elaboración propia.

Treinta años después, el gráfico 9 muestra un avance de reducción de la brecha amazónico/blanco en el acceso a la educación primaria, la cual casi se ha cerrado. Subsisten, sin embargo, diferencias importantes en las siguientes categorías, las cuales se acentúan en la conclusión de la educación secundaria.

El caso de la población quechua/aimara se aprecia en los gráficos 10 y 11. De manera similar al caso amazónico, las diferencias en la supervivencia y graduación en comparación con la población de origen blanco y mestizo siguen siendo importantes, luego de treinta años de aparente progreso educativo. El único avance real se observa en la matrícula de educación primaria; sin embargo, las brechas de supervivencia se abren nuevamente hasta llegar a un máximo nivel en la conclusión de educación secundaria. También llama la atención la existencia de una brecha significativa en la tasa de graduación, la que se mantiene desde la conclusión primaria hasta la matrícula en la educación superior. Al igual que en el caso de la etnia amazónica, esta brecha se acorta recién en la graduación superior, lo que contribuye a que la diferencia entre las tasas de supervivencia termine siendo menor que en la instrucción básica.

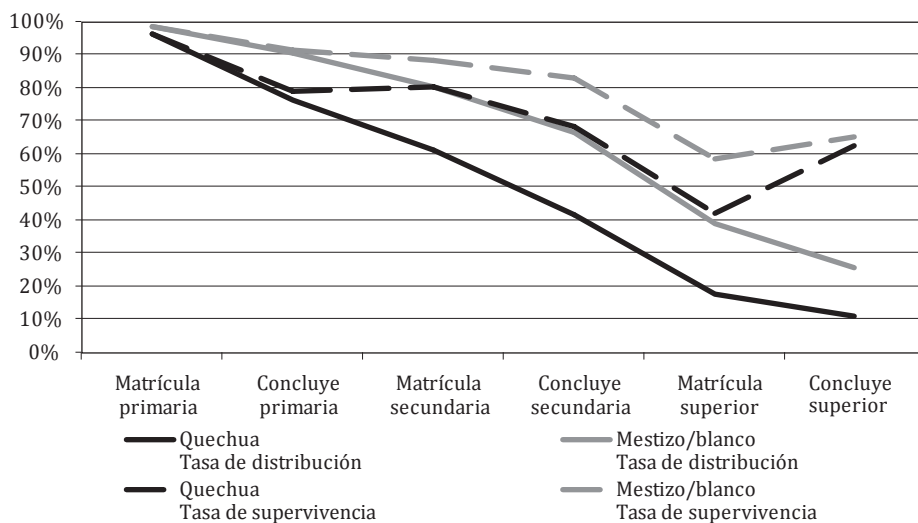
Gráfico 10
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: QUECHUA/AIMARA VS. MESTIZO/BLANCO (COHORTE DE 51 A 60 AÑOS)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
 Elaboración propia.

Gráfico 11

TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: QUECHUA/AIMARA VS. MESTIZO/BLANCO (COHORTE DE 25 A 30 AÑOS)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

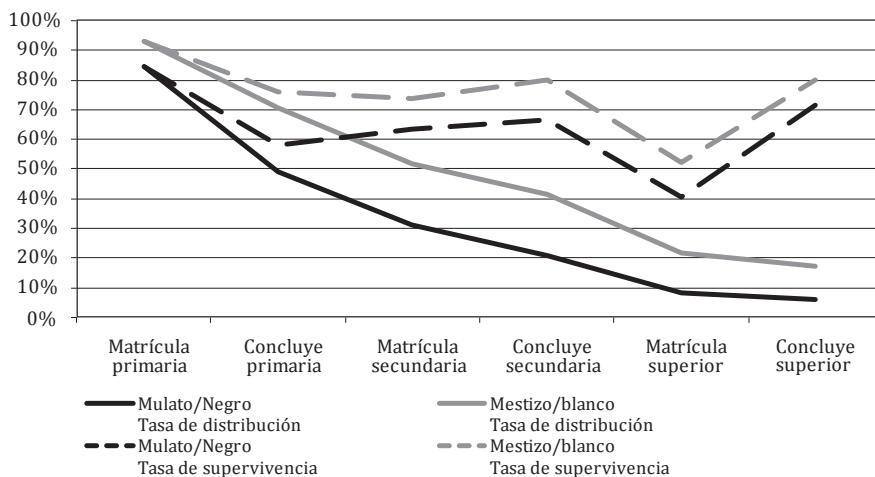
En resumen, para estos dos primeros casos, se ha avanzado significativamente en brindar oportunidades equitativas en el acceso a la educación primaria a los grupos amazónicos y andinos (gracias a la expansión de las escuelas primarias en la Sierra y Selva peruana), pero la inequidad vuelve a aparecer conforme se avanza a través del sistema educativo y se acentúa en la conclusión secundaria.

Parte de la explicación para esto tiene que ver con el hecho de que muchas poblaciones rurales andinas y selváticas solo tienen acceso a escuelas unidocentes y multi-grado, donde solo se puede avanzar los tres grados iniciales de primaria con un mismo profesor (en muchos casos, con grandes dificultades debido a la insuficiente cantidad de docentes que pueden dictar en las lenguas originarias andinas y amazónicas, así como a la falta de materiales complementarios de enseñanza intercultural bilingües). En definitiva, las oportunidades para concluir la educación básica siguen siendo escasas en el mundo andino y amazónico si las comparamos con las que están a disposición de los blancos y mestizos.

Finalmente, en el caso de la etnia mulata afrodescendiente también se observan diferencias con relación al grupo de origen blanco y mestizo. Sin embargo, a diferencia de los grupos amazónicos y andinos, el avance para los afrodescendientes a lo largo del tiempo parece haber sido mayor.

Gráfico 12

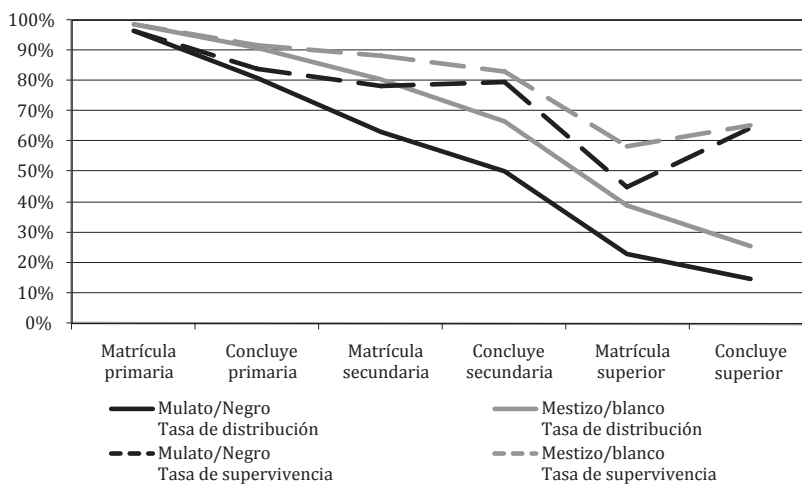
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: MULATO/NEGRO VS. MESTIZO/BLANCO (COHORTE DE 51 A 60 AÑOS)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Gráfico 13

TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: MULATO/NEGRO VS. MESTIZO/BLANCO (COHORTE DE 25 A 30 AÑOS)



Fuente: INEL. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Con una cobertura de matrícula primaria en el mismo nivel (casi 100%) para ambas etnias en la cohorte de individuos de 25 a 30 años, la brecha en supervivencia de la secundaria tiene 5 puntos porcentuales menos que en la cohorte de 51 a 60 años. Asimismo, la graduación ha mostrado una mejora entre estas cohortes: en la década de 1960 existía una brecha de aproximadamente 15 puntos porcentuales entre ambas etnias, que disminuía solo al llegar al nivel de educación superior. Treinta años después, la probabilidad de concluir la secundaria y superior es prácticamente la misma para los dos grupos étnicos.

A modo de balance, el análisis del desempeño en el sistema educativo peruano da señales de profundas diferencias en la equidad de oportunidades entre las etnias. Si bien es cierto que ha habido un avance bastante significativo en la matrícula primaria (con un nivel de casi 100% para todos los grupos) y avances parciales en la conclusión de este nivel, la conclusión de educación secundaria y la matrícula para educación superior muestra un sesgo a favor de los grupos descendientes de blancos y mestizos en comparación con las etnias minoritarias amazónicas, quechuas/aimaras y afrodescendientes, en ese orden de intensidad.

4. UNA MIRADA MÁS FORMAL AL SEXO Y LA ETNICIDAD COMO DETERMINANTES DE LA PROBABILIDAD DE SUPERVIVENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

4.1 Acceso y supervivencia según capacidad adquisitiva

Los hechos estilizados presentados en la sección anterior son informativos respecto a las brechas de acceso y culminación existentes en el sistema educativo nacional. No obstante, no permiten identificar cuáles de los mecanismos de discriminación discutidos en el acápite anterior son los que están operando.

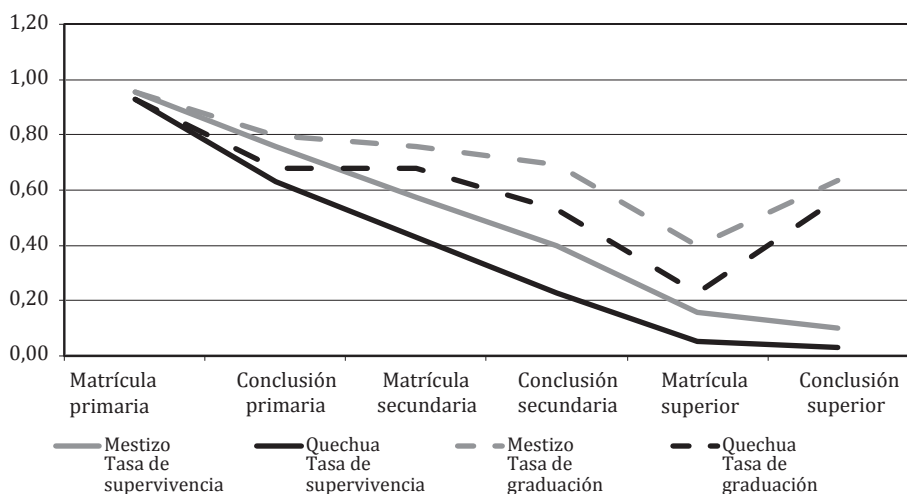
Al respecto, un primer elemento que convendría aislar es el poder adquisitivo del hogar. Esto permitiría acercarnos a un concepto algo más preciso de discriminación en la medida en que estaríamos aislando un elemento que está más relacionado con la exclusión. De hecho, las discrepancias encontradas pueden no responder directamente a la etnicidad del individuo pero sí a un factor altamente correlacionado con ella como podría serlo el poder adquisitivo del hogar.

Por ejemplo, si las etnias minoritarias del país concentran hogares de bajos ingresos, el costo de oportunidad de enviar a una persona a estudiar sería superior para el hogar amazónico o quechua/aimara promedio respecto al blanco o mestizo. Por tanto, en un contexto como el planteado, brechas en tasas de supervivencia y graduación entre individuos de distintas ascendencias pueden no deberse a un proceso de discriminación relacionado con el sistema educativo, sino a diferencias en cuanto a su capacidad para afrontar los costos de la educación.

En un primer esfuerzo por filtrar el efecto del poder adquisitivo sobre las tasas de supervivencia y graduación, se procedió a dividir la muestra para cada grupo étnico según la capacidad adquisitiva del hogar en el momento en que el individuo se encontraba en edad de asistir al sistema educativo. Para esto, se consideró apropiado el uso de la variable educación del padre y no el del gasto per cápita, puesto que el último capturaría la capacidad de gasto del hogar en el momento de la medición, el cual es posterior al intervalo de tiempo relevante. Además, y tal como fue discutido anteriormente, el gasto per cápita actual es consecuencia de la educación recibida, por lo que la asociación entre estas variables capturaría una causalidad desde la educación hacia la capacidad de gasto.

Gráfico 14

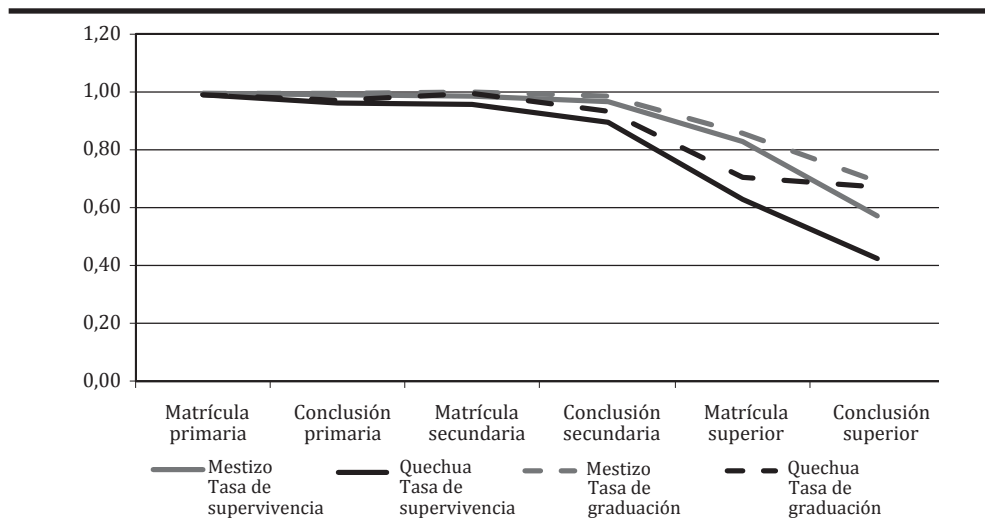
TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: QUECHUA/AIMARA VS. MESTIZO/BLANCO (PERSONA DE 25 A 30 AÑOS CUYOS PADRES NO PRESENTAN NINGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Gráfico 15

TASAS DE SUPERVIVENCIA Y GRADUACIÓN: QUECHUA/AIMARA VS. MESTIZO/BLANCO (PERSONA DE 25 A 30 AÑOS CUYOS PADRES ASISTIERON A EDUCACIÓN SUPERIOR)



Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (Enaho).
Elaboración propia.

Los gráficos 14 y 15 revelan que, para la cohorte más joven, las brechas en el acceso al sistema educativo entre las personas de ascendencia quechua/aimara y aquellas de ascendencia blanca/mestiza se reducen una vez que se considera a individuos pertenecientes a hogares con una capacidad de gasto más homogénea (compárense con el gráfico 11). De hecho, se observa que las diferencias entre las tasas de supervivencia y graduación virtualmente desaparecen para el caso de la educación básica cuando se compara a personas provenientes de hogares con capacidad de gasto alta. A pesar de controlar por la capacidad adquisitiva del hogar, sin embargo, persisten diferencias para el grupo más pobre.

Esta asimetría resulta interesante. Al parecer, los mecanismos de discriminación discutidos anteriormente entran en operación en la educación básica entre las familias de menores recursos. Es decir, es casi dos veces más probable que un blanco/mestizo pobre culmine la educación básica, que lo haga un quechua/aimara pobre. Entre las familias de mayores recursos, esta brecha desaparece y ambos tienen prácticamente la

misma probabilidad (cercana al 90%) de culminar la educación básica. Cuando analizamos el tránsito hacia la educación superior, sin embargo, surge una brecha significativa entre blancos y quechuas, incluso entre las familias de mayores recursos.

La información extraída de los últimos gráficos recuerda la importancia de mantener los demás factores que afectan al fenómeno de interés constantes cuando se desea identificar el impacto marginal de uno en particular. Por tanto, reconociendo que existen determinantes importantes para el acceso y permanencia en el sistema educativo distintos a la etnicidad y a la capacidad de gasto del hogar, se recurre a las herramientas econométricas que se describen en el siguiente acápite. En particular, nos interesa también controlar por los factores relacionados con la oferta del servicio educativo. De esta forma, las brechas encontradas podrán ser asociadas de manera más directa a los mecanismos de discriminación relacionados con el proceso educativo.

4.2 La educación como “duración”

De acuerdo con los potenciales mecanismos de discriminación y exclusión que pueden explicar las brechas documentadas en la primera parte de este estudio, nuestro interés en esta sección es aislar las diferencias atribuibles al poder adquisitivo del hogar y la oferta de servicios educativos. De esta forma, si persisten brechas entre sexos y etnias, estas estarán más relacionadas con los mecanismos de discriminación que operan en el interior del sistema educativo.

Atendiendo a lo anterior, se seleccionó el análisis de duración o de supervivencia como herramienta debido, principalmente, a la naturaleza del fenómeno bajo estudio: la permanencia en el sistema educativo. En particular, el análisis de duración permite modelar la probabilidad de ocurrencia de un evento, dado o condicionado a que este no ha ocurrido hasta determinado momento. En nuestro caso, este evento sería la salida del sistema educativo.

Al respecto, la modelación es lo suficientemente flexible como para admitir que exista una dependencia positiva o negativa en las probabilidades condicionales de deserción, es decir, verificar si conforme se avanza en el proceso educativo, la probabilidad de abandonarlo crece, decrece o se mantiene. Esta dependencia respecto a la trayectoria pasada no podría ser incorporada de haberse optado por una modelación binomial (más clásica) de la supervivencia para cada nivel educativo por separado.

El análisis de supervivencia paramétrico se inicia con la especificación de una función de distribución para la población, condicionada a un conjunto de variables explicativas (y en función de un conjunto de parámetros): $f(T/X; \beta)$. Nosotros observamos las realizaciones de la variable aleatoria T , que son las “duraciones” (años de estudio o tiempo transcurrido hasta la deserción).

Esta distribución no debe admitir probabilidades positivas para valores negativos. A partir de la misma, se construye la función de verosimilitud que hace posible la estimación de los parámetros mediante métodos numéricos. Si bien la censura es un problema usual (y manejable) en estos modelos, dado que para algunos individuos el proceso puede aún no haber terminado en el momento de la medición, este no se presenta en este estudio, puesto que se trabaja con cohortes que ya han finalizado el proceso educativo.

Para interpretar convenientemente los resultados de la estimación, es preciso introducir el concepto de *hazard function* (función de riesgo: λ_t). Esta indica la probabilidad de abandonar el estado inicial (estar estudiando) en t dado que no se ha abandonado el mismo hasta entonces. Formalmente:

$$\lambda_t = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{\Pr(t \leq T < t+h | t < T, X; \beta)}{h} = \frac{f(t | X; \beta)}{1 - F(t | X; \beta)} = \frac{f(t | X; \beta)}{S(t | X; \beta)}$$

Donde $F(t | X; \beta)$ es la función de densidad acumulada (fda) para la duración y $S(t | X; \beta) = 1 - F(t | X; \beta)$ es la función de supervivencia⁷. Nótese que la tasa de riesgo es calculable a partir de la fda de la duración en este enfoque paramétrico. La dependencia positiva mencionada anteriormente se define formalmente como $\delta\lambda_t/\delta t > 0$ y la dependencia negativa, como $\delta\lambda_t/\delta t < 0$.

Un tipo de funciones de riesgo frecuentemente utilizadas⁸ debido a la facilidad con que se interpretan sus resultados es la denominada “función de riesgo proporcional”. La particularidad de este tipo de funciones es la separabilidad de los efectos de las variables explicativas y del tiempo sobre la función de riesgo.

$$\lambda_t = \lambda_0(t) \phi(X, \beta)$$

A partir de este tipo de funciones de riesgo, surge la aproximación semiparamétrica propuesta en Cox (1972), la cual consiste en la estimación de los parámetros (β) mediante el método de verosimilitud parcial. La ventaja de esta aproximación es que prescinde de una forma funcional definida para $\lambda_0(t) > 0$, aunque mantiene una forma completamente especificada para $\phi(X, \beta)$. Entre las limitaciones de este enfoque, figuran la imposibilidad de contrastar la dependencia positiva o negativa de la función de

7 Nótese el paralelo con el concepto de tasa de supervivencia utilizado en las secciones anteriores. Ambas se refieren a la probabilidad de haber alcanzado determinado grado educativo o de haber sobrevivido hasta el momento t .

8 Es posible definir primero la función de riesgo y a partir de esta recuperar la fda.

riesgo y el hecho de imponer un impacto homogéneo (proporcional) de las variables explicativas para todo el soporte de la función de riesgo.

Las estimaciones que se presentan en esta sección corresponden al enfoque semi-paramétrico descrito. En particular, se define $\phi(X, \beta) = \exp(X\beta)$. Por tanto, si la variable explicativa x_j se incrementa en una unidad, dejando lo demás constante, luego:

$$\lambda(t | X_{nueva}; \beta) = \lambda_0(t) \exp(X\beta + \beta_j)$$

$$\lambda(t | X_{nueva}; \beta) = \exp(\beta_j) \lambda(t | X; \beta)$$

Nótese que el nuevo riesgo es $\exp(\beta_j)$ veces el riesgo original. Este resultado será el hilo conductor para la interpretación de los resultados que se muestran a continuación.

Cuadro 3

EFFECTOS PROPORCIONALES SOBRE LA TASA DE RIESGO: $\exp(\beta_j)$ PARA CADA VARIABLE J (ESTADÍSTICOS Z ENTRE PARÉNTESIS)

Variable explicativa	Cohorte 25-30	Cohorte 31-40	Cohorte 41-50	Cohorte 51-60
Rural	1,81 (38,16)	1,86 (46,17)	1,98 (42,53)	1,92 (31,63)
Quechua	1,16 (8,38)	1,17 (11,15)	1,12 (7,34)	1,16 (7,25)
Amazónico	1,38 (8,20)	1,19 (5,10)	1,11 (2,32)	1,03 (0,50)
Mulato/negro	1,36 (5,37)	1,30 (5,01)	1,27 (3,75)	1,39 (4,37)
Sexo	1,00 (0,01)	1,08 (6,57)	1,18 (11,57)	1,31 (14,35)
Educación padre	0,69 (-44,60)	0,67 (-48,29)	0,63 (-42,96)	0,59 (-35,59)

Tal como se hizo en el acápite anterior, la educación del padre sirve como *proxy* de la capacidad adquisitiva del hogar. La variable “rural”, por su parte, identifica el ámbito de residencia en un esfuerzo por mantener constantes los factores relacionados con la oferta del servicio educativo.

Como se puede observar en el cuadro 3, luego de controlar por la educación del padre y el ámbito geográfico, las variables relacionadas a la etnicidad y al sexo siguen siendo significativas. Este resultado aporta evidencia a favor de la existencia de mecanismos de discriminación que operan en el interior del proceso educativo, en la medida

en que se ha hecho un esfuerzo por filtrar las diferencias atribuibles a factores de oferta y demanda.

Confirmados los resultados mostrados en el acápite anterior, la comunidad amazónica aparece como el grupo social más discriminado. La siguen, en orden de severidad, las etnias mulata y quechua. Por ejemplo, en la cohorte de 25 a 30 años, la etnia amazónica tiene una tasa de riesgo 1,38 veces (o 38%) mayor que los blancos/mestizos. Esto implica que esta etnia tiene, aproximadamente, una probabilidad 38% mayor de abandonar el proceso educativo. Para los mulato/negros y quechuas las tasas de riesgo aumentan en 36% y 16%, respectivamente. Resulta interesante, además, que los incrementales de riesgo se hayan mantenido relativamente estables para estas dos últimas etnias mientras que se han incrementado para el grupo amazónico (que ha pasado de 3% a 38% en los últimos treinta años)⁹.

Cabe notar que las diferencias reportadas en el cuadro anterior son menores que las brechas discutidas en el acápite anterior. Por ejemplo, y si tomamos en cuenta que (1 - tasa de graduación) corresponde a la probabilidad de abandonar el proceso en determinado nivel, resulta que el riesgo promedio asociado a la etnia amazónica si no se controlan los factores de oferta y demanda (gráfico 9) es 1,83 veces mayor que el de los blancos/mestizos. Un resultado similar se observa para los grupos quechua/aimara y mulato/negro, con riesgos promedio 1,71 y 1,49 veces mayores que el grupo de referencia (gráficos 11 y 13, respectivamente). Esto revela que parte de las brechas encontradas en el acápite anterior pueden ser atribuidas a diferencias en la oferta de servicios educativos y el poder adquisitivo de las familias de los grupos étnicos considerados. Esto es particularmente importante para el grupo quechua/aimara, tal como fue adelantado al discutir los gráficos 14 y 15.

Con respecto al sexo del individuo, no se cuenta con suficiente evidencia estadística para afirmar que existe discriminación por sexo en el sistema educativo en la cohorte de individuos de 25 a 30 años. Sin embargo, para las cohortes de individuos más antiguas, la tasa de riesgo es altamente significativa. Así, se puede observar que para las mujeres, en la cohorte de individuos de 51 a 60 años, la tasa de riesgo aumenta en 31%. Mientras que en las cohortes de 41 a 50 años y de 31 a 40 años, las tasas de riesgo aumentan en 18% y 8%, respectivamente. Por lo tanto, la tasa de riesgo referida a las mujeres aumenta en menor proporción en la medida en que se analizan cohortes más jóvenes, hasta que ya no es significativa en la cohorte más joven.

9 Nótese, sin embargo, que el análisis de la evolución de las tasas de riesgo para los amazónicos, quechuas y mulatos/zambos con respecto a los blancos/mestizos se ve limitado debido a la pérdida de información por la inclusión de la variable "educación del padre". Mientras que el 64% de los individuos en la cohorte de 25 a 30 años cuenta con información sobre la educación de sus padres, en la cohorte de 51 a 60 años solo el 45% cuenta con estos datos.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado las brechas de sexo y etnicidad en el progreso educativo, y su evolución en los últimos cincuenta años. A nivel agregado, se ha encontrado un avance importante en el acceso y graduación de la educación primaria y la matrícula en el nivel secundario. Las tasas de conclusión secundaria y progreso hacia la educación superior, sin embargo, se han mantenido relativamente constantes en los últimos cincuenta años alrededor del 80% y 55%, respectivamente.

Si bien es sabido que el problema fundamental en la educación básica es la baja calidad antes que el insuficiente acceso, nuestros resultados revelan que aún hay espacio para mejorar la cobertura del nivel secundario con miras a garantizar que todos los jóvenes cuenten con un mínimo de habilidades al terminar su paso por la educación básica.

El estancamiento en la matrícula de la educación superior no es tan preocupante como el hecho de que haya habido un retroceso importante en la proporción de jóvenes que, habiendo iniciado estudios superiores, logra culminarlos. Parte de la explicación tiene que ver con la flexibilización en los estándares académicos de los sistemas de admisión (sobre todo de las universidades e institutos privados) y con la comprobación de la poca calidad y pertinencia de la educación impartida una vez iniciados los estudios.

La misma mirada dinámica, pero distinguiendo los cuatro grupos étnicos considerados para este estudio, revela: (i) que en los últimos cincuenta años prácticamente se han cerrado las brechas de acceso a la educación primaria respecto a la etnia mestizo/blanca; (ii) que subsisten, sin embargo, diferencias importantes a lo largo del resto del proceso educativo hasta la matrícula en la educación superior; (iii) que estas brechas son más marcadas para las etnias amazónicas y quechuas que para la etnia mulata/negra.

Nuestros resultados también sugieren que las brechas entre mestizos/blancos y el resto de la población responden a la existencia de diversos mecanismos de discriminación y exclusión, y que estos no operan con igual intensidad entre los grupos étnicos considerados. Luego de controlar por la educación del padre y la zona de residencia (para mantener constantes aspectos relacionados con la demanda y oferta del servicio educativo), las diferencias étnicas subsisten. Esto sugiere que hay en operación mecanismos de discriminación en el interior del proceso educativo (como, por ejemplo, sesgos en los contenidos y lengua de enseñanza o en la manera como estos son contextualizados por el profesor). Esto último parece, además, afectar en especial a la etnia amazónica. Para el caso de la etnia quechua, en cambio, la exclusión parece cumplir un rol más importante: las diferencias se reducen considerablemente luego de controlar por factores de oferta y demanda.

Por último, nuestra comparación por sexos constituye la historia de igualación de oportunidades más evidente del estudio. Hace cincuenta años, existía una brecha importante en el acceso y culminación de la educación primaria. Esta brecha era la principal razón detrás de la diferencia que había entre el porcentaje de hombres y mujeres con educación superior completa. En las últimas décadas, esta brecha prácticamente se ha cerrado. Esto, combinado con el hecho de que las mujeres tienen tasas de graduación de la educación superior mayores que las de los hombres, garantiza que en la actualidad no haya diferencia entre los porcentajes de hombres y mujeres que logran culminar con éxito todo el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BENAVIDES, M. y M. VALDIVIA

2004 *Metas del Milenio y la brecha étnica en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

COX, D. R.

1972 "Regression Models and Life Tables". En: *Journal of the Royal Statistical Society, Series B* 34, pp. 187-220.

ÑOPO, H.; J. SAAVEDRA y M. TORERO

2004 *Ethnicity and Earnings in Urban Peru*. Economics Discussion Paper N° 04-05. Middlebury College.

MacISAAC, Donna

1993 "Peru". En: PSACHAROPOULOS, George y Harry PATRINOS (Eds.). *Indigenous People and Poverty in Latin America: An Empirical Analysis*. Report N° 30, pp. 179-224. The World Bank. Latin American and the Caribbean technical Departments. Regional Studies Program.

WOOLRIDGE, J.

2002 *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. MIT Press.

La inclusión de la niñez indígena: repotenciando la educación intercultural bilingüe en el Perú

Enrique Vásquez, Annie Chumpitaz y César Jara

INTRODUCCIÓN

En el Perú, en la década de 1970, se inició el proceso de institución de la educación intercultural bilingüe (EIB), modelo de educación que tiene como premisa la plena participación de los derechos a la lengua, identidad étnica y cultural durante el proceso de enseñanza. A la fecha, si bien el derecho a que los pueblos indígenas accedan a la EIB está reconocido y garantizado por el Estado peruano, esta ha mostrado cambios en su reconocimiento como política nacional, lo cual refleja la volatilidad y el poco consenso en torno a su definición.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el estado actual de la EIB, con el propósito de identificar espacios de mejora que permitan afinar la política de educación para los más de 998.642 indígenas en edad escolar existentes en el año 2010. Las propuestas planteadas en este documento apuntan tanto a modificar elementos de oferta como a incentivar a la demanda.

En cuanto a la oferta, está la necesidad de incrementar y mejorar la calidad de los servicios de capacitación docente en EIB, desarrollar un currículo de EIB acorde con la realidad en la que se circunscribe el estudiante, así como velar por la adecuada producción y distribución de materiales educativos de EIB. Por su parte, la demanda puede estimularse reafirmando la idea de que la EIB no es solamente para los indígenas, promoviendo la inclusión de las niñas indígenas en el sistema educativo, entre otros. La aplicación eficiente de estas medidas debe además estar acompañada por una discusión a nivel político-institucional acerca de quiénes son los indígenas y qué implica la educación intercultural bilingüe que, por norma, se les debe brindar.

El estudio está organizado en seis capítulos. En el primer capítulo, se presenta una breve discusión de lo que es la EIB en el Perú y el marco normativo en el cual se circuns-

cribe. En el segundo capítulo, se analizan los aspectos relacionados con la demanda por EIB, en tanto que en el tercero, los vinculados con la oferta. En el cuarto capítulo, a partir de los resultados de los dos capítulos precedentes, se realiza un balance entre la oferta y la demanda, mostrando los indicadores educativos de la EIB. En el quinto capítulo, se presenta una serie de conclusiones que recopilan los principales retos por los que atraviesa la EIB en el Perú y las recomendaciones que el Estado peruano debe seguir para repotenciar la EIB como política social, para que ello resulte en una mayor efectividad y rentabilidad de la educación de la niñez indígena. En los capítulos 6 y 7, se encuentran disponibles la bibliografía y los anexos.

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ

La EIB en el Perú es un modelo de educación que tiene como premisa la plena participación de los derechos a la lengua, identidad étnica y cultural durante el proceso de enseñanza. El derecho a que los diversos pueblos indígenas, ya sean amazónicos o andinos, accedan a la EIB está reconocido y garantizado por la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación y la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural.

La EIB plantea que los docentes apliquen competencias lingüísticas, interculturales y didácticas, para que los niños aprendan a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas en su lengua materna, empleando materiales que correspondan a la realidad en la que se circunscriben. De este modo, se promueve el desarrollo del conocimiento y la valoración de la propia cultura y lengua. En cuanto a la lengua castellana, esta es introducida como segunda lengua; inicialmente a nivel oral, y luego, escrito.

2. LA DEMANDA POR EIB

El análisis de demanda por un servicio debe partir por identificar quién es el receptor; no obstante, para el caso de la EIB, resulta difícil hacer esta identificación. Por ello, se trabajó considerando a la lengua materna indígena (quechua, aimara o nativa) como el criterio de reconocimiento. Así, se encontró que la quinta parte de indígenas en edad escolar no asisten a ninguna institución educativa. Además, son las niñas y los estudiantes en situación de pobreza los que presentan un menor acceso y logro educativo, y la educación inicial es el nivel con menor cobertura. Las principales razones para la no asistencia –más allá de la disponibilidad de IIEE– son los problemas económicos y la percepción de que la educación brindada no tiene utilidad para conseguir trabajo.

Por su parte, en el análisis de brechas se identificó que existen diferencias en el gasto en educación realizado por las mujeres y los varones, así como por los indígenas y los

hispanohablantes. Ello ha sido corroborado por un análisis econométrico en el que se encuentra que la presencia de los hijos en edad escolar aumenta la probabilidad de que el hogar gaste en educación; sin embargo, existe discriminación de género en el interior del hogar indígena, y se invierte más en los varones.

Este panorama da señales de que es necesario redefinir la política educativa para poder cubrir –de manera equitativa– no solo las necesidades sino también las expectativas de esta población.

2.1 ¿Quiénes conforman la población escolar indígena en el Perú?

Con el propósito de aplicar eficientemente las políticas educativas, es vital conocer quiénes conforman la población objetivo. Para ello, la estimación de la demanda por la EIB requiere tener claridad sobre los elementos que identifican a la población escolar indígena. Sin embargo, el Estado peruano no ha logrado tener precisión al respecto, afectando con ello la implementación de la política. Esto obedece a dos causas. En primer lugar, la identificación de la población indígena resulta compleja, lo que ha llevado a que los censos nacionales consideren a la lengua materna como única variable de reconocimiento, a pesar de que el Convenio 169 de la OIT establece que para identificar a los pueblos indígenas es necesario considerar tanto el criterio objetivo como el subjetivo (o de autoidentificación). En segundo lugar, en los censos nacionales, existen problemas operativos –la exclusión de la población indígena menor de tres años es un ejemplo– que han contribuido a acentuar la subestimación de la población indígena. (Defensoría del Pueblo 2011: 70).

El término 'pueblos indígenas'¹ alude a “los pueblos originarios que tienen derechos anteriores a la formación del Estado peruano, mantienen una cultura propia, un espacio territorial y se autorreconocen como tales. En estos se incluye a los pueblos en aislamiento voluntario o no contactados, así como a las comunidades campesinas y nativas”² (Art. 2° de la Ley 27811 de la Constitución Peruana)³. Por razones históricas y

1 El término 'indígena' proviene de 'indio', clasificación que dieron los españoles a los nativos de las tierras conquistadas, debido a la confusión de América con las Indias Orientales.

2 La definición de “pueblos indígenas”, como la que se plantea en la Constitución, fue adoptada producto de la ratificación del Convenio 169 de la OIT. Además, según la Constitución (Ley 27811, Art. 2°), la denominación “indígenas” puede ser utilizada como sinónimo de ‘originarios’, ‘tradicionales’, ‘étnicos’, ‘ancestrales’, ‘nativos’ u otros vocablos.

3 La directriz operativa sobre los pueblos indígenas del Banco Mundial identifica a estos pueblos por la presencia de características relacionadas con un apego al territorio ancestral, lengua indígena (usualmente distinta de la lengua nacional), autoidentificación e identificación dentro de un grupo por miembros de grupos culturalmente distintos.

culturales, las sociedades andinas se han caracterizado por su sistema de organización en “comunidades campesinas”, por lo que con dicho término se hace referencia a gran parte de la población aimara y quechua del país. Así, para definir a un pueblo o grupo indígena, es necesario realizar una aproximación a través de variables objetivas o subjetivas. Las variables objetivas permiten el reconocimiento por parte de individuos externos y las subjetivas están en función del autorreconocimiento del propio individuo.

La lengua materna: aproximación objetiva: la lengua materna representa el mecanismo de identificación más usado en los países de la región (Bolivia, Ecuador, Colombia, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Argentina, Perú entre otros). Este criterio es considerado como objetivo, pues permite transmitir la cultura y los componentes de un determinado grupo social (Lloréns 2002).

El autorreconocimiento: aproximación subjetiva: de acuerdo con Cárdenas y Panizo (2006: 7), la aproximación subjetiva se fundamenta en la percepción del individuo sobre su pertenencia a un grupo étnico o autoidentificación según sus antepasados y costumbres. Este criterio manifiesta en cierta medida el orgullo que cada individuo siente por pertenecer a un grupo.

Otras medidas: geografía, la raza y vestimenta: el reconocimiento mediante la identificación territorial se sustenta en que cada territorio habitado posee sus propias características ancestrales que determinaron diversos rasgos religiosos, económicos, sociales, etc. La raza consiste en la herencia de determinadas características genéticas, las cuales proveen cierta información acerca del pasado común de las personas. En países como Guatemala y Paraguay, se ha utilizado como criterio complementario el uso de calzado o trajes indígenas para identificar a los grupos nativos.

2.2 ¿Cuánto niños indígenas habitan en el Perú en el año 2010?

En el presente documento, se utiliza la lengua materna como aproximación objetiva para identificar a la población indígena, siendo esta quechua, aimara y nativa. Según la Enaho 2010, existen 7.515.583 niños y adolescentes en edad escolar; de ellos, 998.642 son indígenas. Así, se tiene que 838.381 son quechuas; 70.038, aimaras; y 90.224 de niños y adolescentes practican lenguas nativas. Puno y Cusco albergan una mayor proporción de indígenas en edad escolar (16,4% y 18,6%, respectivamente). Los grupos de otros nativos se encuentran principalmente en Amazonas (34,2%), Ucayali (28,2%) y Loreto (17,8%).

Cuadro 1
POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR, SEGÚN LENGUA MATERNA Y DEPARTAMENTO
(2010)

	Quechua	Aimara	Otra lengua nativa	Castellano	Otros	Total
Amazonas	-	-	30.835	129.559	348	160.741
Áncash	101.134	-	-	221.519	-	322.653
Apurímac	95.106	432	-	70.532	430	166.500
Arequipa	16.518	1.496	-	241.880	1.043	260.936
Ayacucho	107.565	-	-	87.322	191	195.077
Cajamarca	-	-	-	480.900	815	481.716
Callao	1.315	-	-	206.513	-	207.828
Cusco	184.567	853	-	221.812	376	407.608
Huancavelica	94.851	-	-	81.950	384	177.185
Huánuco	81.562	-	-	205.731	-	287.293
Ica	229	-	-	161.992	374	162.595
Junín	10.678	-	9.667	331.576	1.496	353.417
La libertad	1.022	528	-	426.099	687	428.337
Lambayeque	9.445	302	-	298.690	623	309.059
Lima	25.687	1.027	3.345	1.758.640	253	1.788.952
Loreto	-	-	16.099	275.402	673	292.174
Madre de Dios	1.719	66	956	30.894	80	33.715
Moquegua	2.745	395	-	38.688	-	41.828
Pasco	3.607	-	2.594	81.477	673	88.351
Piura	-	-	-	468.187	-	468.187
Puno	100.011	64.188	-	216.257	816	381.272
San Martín	139	-	1.279	229.381	1.352	232.152
Tacna	-	752	-	74.876	-	75.628
Tumbes	-	-	-	54.155	169	54.324
Ucayali	480	-	25.450	112.127	-	138.057
Total	838.381	70.038	90.224	6.506.157	10.783	7.515.583

Nota: la categoría "Otros" incluye a los niños y adolescentes que hablan en inglés, portugués, otra lengua extranjera o son sordomudos.

Fuentes: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.

Elaboración propia.

Del total de quechuas, aimaras y nativos, están matriculados en el sistema educativo el 81,63%, 80,79% y 69,86%, respectivamente⁴. Se observa que, en el interior de los grupos indígenas, no existe una brecha de género –salvo para el caso del grupo de nativos–, puesto que el porcentaje de mujeres y varones cubiertos por el sistema educativo es similar. Acerca de los niveles educativos, más de la tercera parte de quechuas, aimaras e hispanohablantes se encuentra asistiendo a secundaria. En cambio, menos de la quinta parte de nativos asiste a este nivel (19,11% en varones y 20,86% en mujeres).

Cuadro 2
TASA DE MATRÍCULA, SEGÚN SEXO Y LENGUA MATERNA (2010)

	Quechua	Aimara	Nativo	Hispanohab.
Varones	82,06%	78,05%	74,33%	82,15%
Mujeres	81,20%	82,76%	65,85%	82,83%
Total	81,63%	80,79%	69,86%	82,48%

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

El cuadro siguiente presenta el porcentaje niños y adolescentes indígenas que no se encuentran matriculados en alguna institución educativa. Se observa que, en todos los casos, son las niñas las que presentan una menor cobertura de servicios educativos, en términos de matrícula en educación inicial, primaria y secundaria. Considerando el ámbito geográfico, se observa que los indígenas en edad para asistir al nivel inicial son los que presentan una menor cobertura, pues más del 50% no se encuentra matriculado.

Cuadro 3
POBLACIÓN INDÍGENA EN EDAD ESCOLAR QUE NO SE ENCUENTRA MATRICULADA, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO (2010)

	Indígenas		Quechua		Aimara		Otros	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Inicial	50,18%	55,59%	49,53%	53,08%	25,04%	54,36%	72,84%	70,45%
Primaria	20,19%	21,03%	18,6%	21,88%	7,34%	13,82%	24,18%	39,21%
Secundaria	25,63%	31,09%	25,61%	29,56%	18,56%	26,27%	39,23%	58,64%

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

⁴ Los porcentajes mencionados corresponden a: 729.633, 77.332 y 51.583 niños y niñas quechuas, aimaras y otros nativos, respectivamente.

En el caso de la educación primaria, la demanda insatisfecha es menor en comparación con los otros niveles educativos (9,96% en las áreas urbanas y 21,68% en las áreas rurales). En el nivel secundario, el porcentaje de alumnos no matriculados es de 22,97% en educación secundaria en zonas urbanas, y de 29,26% en zonas rurales. A pesar de que la cobertura de educación es mayor en las zonas urbanas, aún existe una brecha considerable, sobre todo en cuanto a educación inicial y secundaria. En consecuencia, se observa la necesidad de una oferta educativa para los indígenas de las zonas urbanas.

La débil economía familiar y de la calidad educativa como factores de desincentivo

Una de las principales razones por las que los adolescentes de entre 12 y 17 años no asisten al colegio son los problemas económicos. Sin embargo, llama la atención el hecho de que para el caso de las adolescentes quechuas, el 68,64% haya respondido que lo que le enseña el centro o programa educativo no tiene utilidad para conseguir trabajo. Esto estaría reflejando un descontento con la calidad de la educación impartida a esta población.

Cuadro 4

RAZONES POR LAS QUE LAS MUJERES QUECHUAS NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO, SEGÚN GRUPO DE EDAD (2010)

Razones	3 a 5	6 a 11	12 a 16	17	18 a más
Lo que se enseña no tiene utilidad para conseguir trabajo	25,85%	91,59%	68,64%	14,95%	3,53%
Problemas económicos	1,72%	2,79%	11,28%	28,38%	33,85%
Problemas familiares	1,37%	2,67%	6,25%	13,89%	29,68%
Por enfermedad o accidente	0%	1,07%	0%	3,24%	1,57%
No existe centro de enseñanza en el centro poblado	9,15%	0,97%	0%	0%	0,39%
No me interesa / no me gusta el estudio	0%	0,45%	8%	6,72%	4,8%
Sacaba bajas notas (desaprobó)	0%	0,45%	0,71%	0%	0,52%
Estoy trabajando	0%	0%	3,23%	9,1%	7,32%
No existen centros de enseñanza para adultos	0%	0%	0%	0%	0,24%
No tiene la edad suficiente (para el grupo 3-5 años)	61,91%	0%	0%	0%	0%
Se dedica a los quehaceres del hogar	0%	0%	0,5%	4,86%	11,99%
Terminó sus estudios (secundarios/superiores)	0%	0%	1,39%	18,86%	6,11%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

Pese a que existe una tasa de matrícula educativa que oscila entre 65% y 83%, estas cifras ocultan los bajos niveles de cobertura en los niveles de educación inicial y secundaria. Ello es evidencia de una menor preocupación por la educación temprana, así como del mayor costo de oportunidad que implica para los indígenas matricularse y asistir a la educación secundaria.

2.3 Gastos de las familias indígenas en educación

En el análisis de la demanda de la población indígena por la EIB, cabe preguntarse hasta qué punto las poblaciones indígenas poseen la capacidad de gastar en bienes complementarios a los servicios educativos gratuitos que provee el Estado. Al analizar la tenencia de bienes educativos complementarios (uniformes, útiles, textos, etc.) y las estrategias de obtención de los mismos, se observa que la mayoría de niños y adolescentes indígenas pueden obtener útiles escolares (62,55%). Sin embargo, gran parte de estos son obtenidos a través de programas sociales (72,14% en el caso de los quechuas y 80,19% en el caso de los aimaras). Acerca de los uniformes y el calzado, alrededor de la mitad de los estudiantes los obtuvo (51,92% y 52,77%, respectivamente), y la estrategia de obtención fue la compra directa. Situación similar ocurre con el pago a la asociación de padres de familia (Apafa).

Cuadro 5

ACCESO A BIENES EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS, SEGÚN RANGO DE EDAD (2010)

	Matrícula	Uniformes	Calzado	Libros, textos	Útiles	Apafa	Fotocopias, etc.
3 a 5 años	0,61%	50,94%	54,11%	0,2%	92,97%	43,21%	76,22%
6 a 11 años	1,43%	86,5%	86,27%	0,05%	99,59%	45,59%	90,27%
12 a 17 años	4,46%	83,79%	85,47%	0,94%	95,59%	64,33%	95,06%
18 a más años	30,04%	7,11%	7,64%	19,74%	10,77%	6,8%	94,87%
Total	13,72%	51,92%	52,77%	8,18%	62,55%	35,63%	92,73%

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

A partir de la siguiente matriz, se pueden realizar algunos cálculos de brechas de gasto en el interior de los grupos indígenas. Por ejemplo, la brecha de gasto familiar entre una mujer indígena en situación de pobreza extrema y una mujer indígena no pobre, si ambas presentan atraso escolar, será de S/. 223,3. En consecuencia, se puede establecer que las diferencias en los niveles de riqueza ejercen una influencia sobre el gasto en bienes educativos.

Cuadro 6

MONTOS GASTADOS EN BIENES EDUCATIVOS SEGÚN GÉNERO, CONDICIÓN DE POBREZA Y ATRASO ESCOLAR O NIVEL EDUCATIVO ADECUADO (2010)

	Pobre extremo	Pobre no extremo	No pobre
Mujer, atraso	115,7	174,6	339,0
Hombre, atraso	122,2	184,7	353,3
Mujer, adecuada	132,0	203,8	386,4
Hombre, adecuada	138,9	207,9	383,9

Brecha económica: S/. 223,3. Brecha académica: S/. 16,3. Brecha de género: S/. 6,5. Brecha total: S/. 268,2.

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.

Elaboración propia.

Del mismo modo, se podría considerar una brecha entre dos mujeres indígenas pobres extremas: una que presente un nivel educativo adecuado según su edad normativa, y otra que no lo haga. Para este caso, la brecha ascendería a S/. 16,3. Asimismo, se podría comparar una niña y un niño indígenas con el mismo estado de riqueza (pobreza extrema) y el mismo atraso educativo: se obtendría una brecha por género que ascendería a S/. 6,5.

Cuadro 7

MONTOS GASTADOS EN BIENES EDUCATIVOS SEGÚN GÉNERO, CONDICIÓN DE POBREZA, LENGUA MATERNA Y ATRASO ESCOLAR O NIVEL EDUCATIVO ADECUADO (2010)

	Pobre extremo	Pobre no extremo	No pobre
Mujer indígena, atraso	115,3	144,8	180,8
Mujer hispanohablante, atraso	116,5	183,8	353,3
Hombre indígena, atraso	113,8	170,1	209,4
Hombre hispanohablante, atraso	135,8	189,3	364,8

Brecha lingüística (mujeres): S/. 1,26. Brecha lingüística (varones): S/. 21,97. Brecha total: S/. 249,55.

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.

Elaboración propia.

Al igual que en la matriz anterior, si se compara individuos en edad escolar con similares características en riqueza (pobreza extrema) y nivel educativo adecuado, pero

con distinta lengua materna, se aprecia una brecha lingüística. Para el caso de las mujeres con atraso educativo, esta sería de S/. 1,26, en tanto que para los varones con nivel adecuado, sería de S/. 21,97. Finalmente, si se compara una mujer indígena pobre extrema con atraso y un hombre hispanohablante no pobre con nivel educativo adecuado, se obtendría una brecha total de S/. 249,55.

El cálculo de estas cifras sirve de base para una posible determinación de transferencias monetarias condicionadas con el objetivo de acortar las brechas entre un niño o niña indígena y su par hispanohablante en materia de educación. De tal modo, si se quisiera cerrar la brecha entre una niña indígena en pobreza extrema con atraso escolar y un niño hispanohablante no pobre con nivel educativo adecuado para su edad, se tendría que realizar una transferencia de S/. 228,27 mensuales a su familia (por cada niña).

2.4 Determinantes de la demanda: ¿existe alguna preferencia en el interior de los hogares indígenas para invertir entre niños y niñas?⁵

Según el informe del Programme for International Students Assessment (PISA)⁶, la escolaridad de los padres influye de manera significativa en el aprendizaje. Esto va en línea con diversas investigaciones que sostienen que los estudiantes cuyos padres tienen más estudios tienden a obtener mejores resultados en la escuela. Así, en esta sección se analizan las características de la población total, de los menores entre 5 y 17 años que no han ingresado al sistema educativo, de los escolares que presentan retrasos en sus niveles educativos y de aquellos que no presentan atraso escolar⁷. Las variables consideradas en el análisis son: el nivel de pobreza, el nivel educativo (sin nivel, atraso escolar, nivel adecuado) y los años de educación.

Las carencias económicas como barrera para que los niños indígenas accedan a educación

Los escolares con problemas de atraso escolar pertenecen, principalmente, a familias de escasos recursos. Para el caso de la población quechua sin nivel educativo, la tasa de pobreza extrema alcanza el 56% y la pobreza no extrema, 28%. En cuanto al total de aimaras sin nivel educativo, el 58,27% sufre de pobreza extrema, y, en el caso de otros

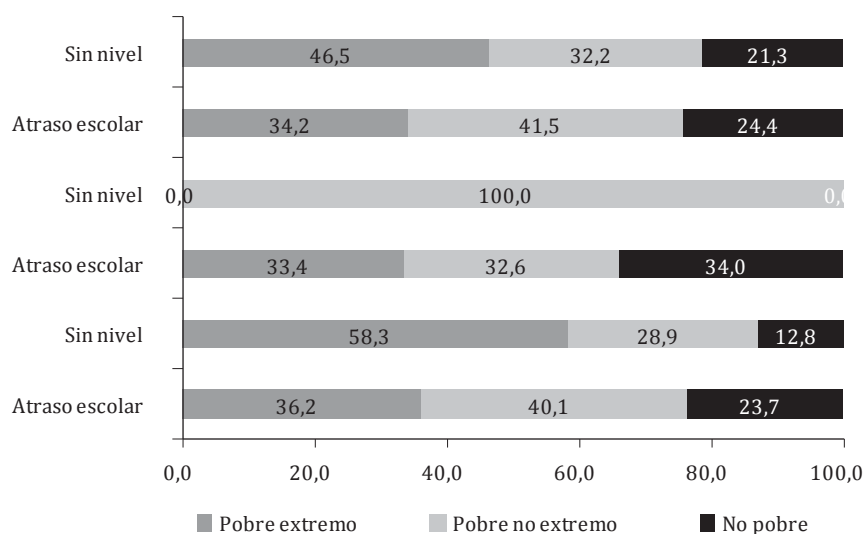
⁵ El modelo proviene de la investigación previa de los autores: *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú: estadísticas recientes y preguntas resueltas* (2009).

⁶ OECD (2010). *PISA 2009: What Students Know and can Do. Students Performance in Reading, Mathematics, and Science*.

⁷ El concepto de nivel educativo adecuado hace referencia a aquel alumno que se encuentra cursando un grado educativo consistente con la edad normativa.

nativos, el 78,69% son pobres. De igual modo, el atraso escolar también está relacionado con la incidencia de pobreza. Así, el 36,23%, 33,44% y 34,17% del total de quechuas, aimaras y nativos, respectivamente, con atraso escolar es pobre extremo. Es decir, las carencias económicas son una limitación para el avance educativo de los escolares indígenas. En consecuencia, las políticas públicas deberían considerar mecanismos que compensen los problemas económicos, de forma tal que se asegure la adecuada inserción escolar de los indígenas.

Gráfico 1
ATRASO ESCOLAR SEGÚN NIVEL DE POBREZA Y LENGUA MATERNA (2010)



Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

Como se mencionó líneas arriba, el nivel educativo de los jefes del hogar resulta relevante para explicar el logro educativo de los hijos. Autores tales como Nelson (2009: 7); Sapelli (2007: 27); Chevalier, Harmon, O'Sullivan y Walker (2005: 16); y Miranda y Núñez (2006), han demostrado que existe una relación positiva entre el nivel educativo de los padres y el de los hijos. Es decir, resulta altamente probable que el nivel educativo de los padres sea repetido por los propios hijos.

El bajo nivel educativo de los padres indígenas tiene influencia negativa en la educación de sus hijos

El cuadro siguiente da cuenta de la existencia de una brecha de género en la educación de los jefes de hogares quechuas, aimara y nativos, puesto que más del 40% de las jefas de hogares indígenas nunca entraron al sistema educativo. Por su parte, para los jefes de hogares indígenas, el porcentaje se reduce a 10%, aproximadamente. A pesar de ello, el nivel educativo de los jefes sería levemente mayor, pues un gran porcentaje no habría culminado la primaria. Además, sin importar el sexo, los jefes de hogares quechua, aimara y nativos presentan bajos niveles de educación en relación con los de los hispanohablantes. A partir de esto, se presume que el bajo nivel educativo de los padres indígenas podría estar influenciando negativamente en el nivel educativo de sus hijos.

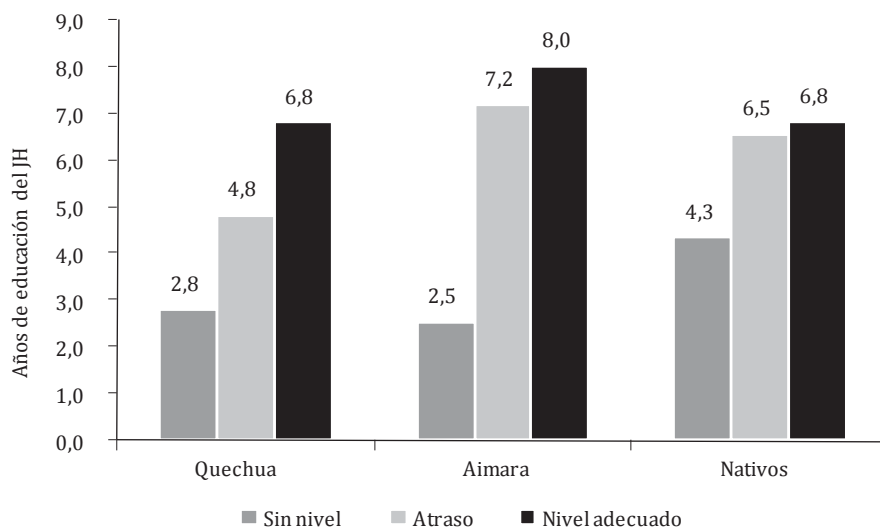
Cuadro 8
NIVEL EDUCATIVO DEL JEFE DE HOGAR, SEGÚN SEXO Y LENGUA MATERNA (2010)

	Quechua mascu- lino	Quechua feme- nino	Aimara mascu- lino	Aimara feme- nino	Nativo mascu- lino	Nativo feme- nino	Hispano- hab. mas- culino	Hispano- hab. fe- menino
Sin nivel	6,57	45,95	4,26	34,63	12,09	47,79	2,83	9,89
Educación inicial	0,08	0,19	0	0	0	0	0	0,02
Primaria incompleta	30,7	27,53	24,55	31,29	27,72	36,46	14,5	18,07
Primaria completa	22,16	10,28	18,54	16,28	20,05	8,6	15,07	14,46
Secundaria incompleta	14,51	5,5	17,81	6,11	15,77	0	13,24	12,07
Secundaria completa	15,45	6,89	22,89	7,49	17,83	7,16	25,79	20,8
Sup. no Univ. incompleta	1,78	0,32	1,55	0,71	1,11	0	4,17	3,07
Sup. no Univ. completa	3,97	1,29	3,69	0,63	4,18	0	8,97	9,53
Sup. Univ. incompleta	1,4	0,33	1,05	0,86	0,75	0	4,17	3,21
Sup. Univ. completa	2,8	1,42	4,14	2,01	0,5	0	9,09	7,2
Postgrado Universit.	0,59	0,31	1,51	0	0	0	2,18	1,7
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

El gráfico 2 muestra que el mejor desempeño de los escolares está relacionado con un mayor nivel educativo de sus padres. Así, para la población quechua, los padres con hijos sin nivel educativo muestran, únicamente, 2,8 años de educación; en contraste, aquellos que tienen hijos con un nivel adecuado al menos concluyeron la primaria (6,8 años). De igual forma, para los aimara, al pasar de aquellos niños y adolescentes sin nivel educativo a otros con atraso escolar y nivel adecuado, los años de educación de los padres se incrementan de 2,5 a 8,0 años. Esta relación es similar para los nativos; sin embargo, el incremento en los años de educación de los padres es menor.

Gráfico 2
AÑOS DE EDUCACIÓN PROMEDIO DEL JEFE DE HOGAR SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DE SUS HIJOS Y LENGUA MATERNA (2010)



Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

Las relaciones analizadas dan cuenta del vínculo entre el nivel educativo de los padres y el de sus hijos. Por ello, cabe preguntarse qué determina que los jefes de hogar indígenas demanden servicios educativos para sus hijos. Para ello, se lleva a cabo un modelo de demanda por servicios educativos de niños y niñas. La idea central consiste

en identificar, para el grupo indígena, si existe o no discriminación de género al decidir invertir en la educación de los hijos. Asimismo, se examina si es que una vez tomada la decisión de invertir, los montos gastados varían según la composición de género.

Se ha considerado el gasto familiar promedio en educación⁸ de los hijos entre 3 y 17 años de edad para 6.782 hogares indígenas (aimaras, quechuas y nativos) de la Enaho 2007. Esta variable expresa los montos de inversión por los que un hogar opta; por tanto, existen hogares que no realizan este tipo de gasto. Esto podría estar explicado porque: (i) existen hogares que no cuentan con hijos en edad escolar; (ii) los hogares no poseen los medios económicos; (iii) no existe oferta educativa a la que se pueda acceder; y (iv) aun cuando existan los medios económicos, la oferta educativa y los hijos en edad escolar, algunos hogares podrían decidir no invertir en educación.

Para realizar una correcta estimación de la demanda por servicios educativos, se deberá, primero, identificar los determinantes (factores) que llevan a decidir si se invierte o no en servicios educativos. Segundo, estimar, únicamente para aquellos hogares que optaron por invertir, los determinantes que influyen en la cantidad gastada. En términos econométricos, estos puntos hacen referencia a la necesidad de aplicar un modelo a la Heckman (véase el anexo 1 para un mayor detalle de la metodología), en el cual se considera que las decisiones de gasto del hogar son tomadas en dos etapas. Es decir, primero se observa si se decide invertir o no, y luego se determina el monto por gastar.

La variable analizada o variable endógena tomará el valor de 1 si el hogar optó por invertir en la educación de sus hijos, y 0 en caso contrario. Las variables consideradas como factores que influyen en la decisión de gasto (variables exógenas) son el logaritmo del gasto anual per cápita del hogar (como aproximación del nivel de riqueza del hogar), el número de miembros del hogar y la proporción que representan los niños entre 3 y 17 años sobre el total de miembros del hogar indígena, quienes han sido diferenciados según el género. Otras variables incluidas en el análisis son una aproximación del acceso a infraestructura⁹, los años de educación del jefe del hogar y variables geográficas.

El cuadro siguiente muestra los efectos marginales de las variables exógenas sobre la probabilidad de realizar inversiones en la educación de los hijos indígenas¹⁰. Tales efectos se interpretan del siguiente modo: un cambio en la variable analizada (exógena) afecta en tantos puntos porcentuales a la probabilidad de que un hogar indígena gaste en educación. A modo de ejemplo, se puede observar que un cambio pequeño en el nú-

8 Entendido como el gasto en uniforme escolar, calzado, útiles, transporte.

9 Para ello, se consideró el número de centros educativos por distrito según el Censo Escolar 2006.

10 En la medida en que la estimación se realizó mediante un modelo probit, el cual no es directamente interpretable, se ha considerado pertinente mostrar únicamente los efectos marginales. Sin embargo, los resultados se encuentran disponibles a solicitud.

mero de miembros en el hogar expresado en logaritmos genera una disminución en 0,9 puntos porcentuales sobre la probabilidad de que este gaste en educación, manteniendo el resto de condiciones constantes.

Cuadro 9

MODELO DE PROBABILIDAD SOBRE LA DECISIÓN DE INVERTIR EN EDUCACIÓN DE LOS HIJOS INDÍGENAS

Variable dependiente: Dicotómica: 1 hogar invierte en educación, 0 caso contrario

R²: 0,2773

Num. Obs: 6.782

	Ef. Marg. (x 100)	Desv. Est.	P-value
Log (gasto per cápita del hogar)	2,6	-0,002	0,004
Log (número de miembros en el hogar)	-0,9	-0,002	0
Años de educación del jefe del hogar	1,4	0	0
Jefe del hogar es mujer	0,5	-0,004	0,105
Proporción de niños menores de 17 años	1,9	-0,005	0,001
Proporción de niñas menores de 17 años	1,7	-0,006	0,002
Número de centros educativos en el distrito	0,9	-0,001	0,083
Hogar rural	-1,5	-0,003	0,082
Hogar vive en la sierra	1,1	-0,003	0
Hogar vive en la selva	-1,8	-0,006	0,111

Fuente: INEI (2008), Encuesta Nacional de Hogares 2007.

Elaboración propia.

Considerando la interpretación anterior, es posible determinar que tanto el gasto familiar anual per cápita como los años de educación del jefe del hogar influyen de forma positiva sobre la probabilidad de gastar en educación de los niños indígenas. Aun más, un hogar comandado por una mujer presenta mayores probabilidades de invertir en educación. De forma similar, la existencia de una mayor proporción de niños y niñas en edad escolar (entre 3 y 17 años) sobre el total de miembros del hogar ejerce una influencia positiva sobre la probabilidad de gastar en su educación. En cuanto al impacto según zona residencia, los hogares que habitan en zonas rurales tienen una menor probabilidad de decidir invertir en educación de los niños y niñas indígenas. De igual modo, los hogares que viven en la selva presentan una reducción de 1,8% sobre la probabilidad de invertir en educación.

Bajo la metodología de Heckman, es necesario aplicar una prueba de hipótesis que permite determinar si existen diferencias entre la influencia que genera una niña y un niño sobre la decisión de invertir en educación. De no cumplirse ello, se podría sostener que existe discriminación de género en el interior del hogar indígena en el Perú. Como se aprecia en el cuadro 10, se verifica la existencia de diferencias entre la influencia que genera la proporción de niños y niñas indígenas sobre la decisión de que el hogar invierta en educación (se rechaza que no haya diferencia entre la influencia de hombres y mujeres sobre la decisión de invertir). Es decir, si bien la presencia de niñas en el hogar incrementa la probabilidad de que el hogar opte por gastar en educación, la existencia de niños ejerce una mayor influencia sobre la decisión de gastar.

Cuadro 10
PRUEBA DE HIPÓTESIS SOBRE DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA PROBABILIDAD DE INVERTIR EN EDUCACIÓN

Test: No hay diferencia entre la influencia de hombres y mujeres			
	Test (chi-sq)	Probabilidad	Decisión
De 3 a 17 años (edad escolar)	9,6	0,01	Rechazo

Fuente: INEI (2008), Encuesta Nacional de Hogares 2007.
 Elaboración propia.

La siguiente estimación permite hallar la función de demanda para el monto gastado en educación de los niños y niñas indígenas (expresado en logaritmos). En esta ocasión, los coeficientes de las variables mostradas en el cuadro 11 deben ser entendidos como el efecto en la cantidad gastada que tiene un cambio pequeño en la variable por analizar. Así, un cambio en el logaritmo del gasto per cápita anual de los hogares indígenas genera un incremento de 0,12 en el logaritmo del gasto en educación¹¹. En esta línea, un incremento de 1% en el número de miembros en el hogar indígena genera una disminución en 1,53% en el gasto en educación.

11 El gasto per cápita ha sido utilizado como *proxy* del ingreso. En términos económicos, representa la elasticidad ingreso de la demanda estimada.

Cuadro 11

MODELACIÓN DEL GASTO EN EDUCACIÓN REALIZADO POR FAMILIAS INDÍGENAS

Variable dependiente: Gasto en educación de los hijos (en logaritmos)

R2: 0,6773

Num. Obs.: 3.456

	Coefficiente	Desv. Est.	P-value
Gasto per cápita del hogar	0,12	0	0
Log (# miembros del hogar)	-1,53	0,12	0,00
Años de educación del jefe del hogar	1,01	0,00	0,00
Jefe del hogar es mujer	0,25	0,02	0,00
Proporción de niñas menores de 17 años	0,56	0,04	0,00
Proporción de niños menores de 17 años	0,75	0,06	0,00
Hogar vive en la sierra	0,62	0,05	0,00
Hogar vive en la selva	-0,35	0,03	0,00
Hogar vive en zona rural	-0,21	0,07	0,00
IRM	0,27	0,09	0,00
Constante	1,34	0,28	0,00

Fuente: INEI (2008), Encuesta Nacional de Hogares 2007.
Elaboración propia.

La estimación econométrica permite verificar que tanto el gasto anual per cápita como los años de educación del jefe del hogar indígena en el Perú influyen de forma positiva sobre el monto destinado a la educación. Se halla también que un hogar comandado por una mujer genera efectos positivos sobre la disposición a gastar en educación. Respecto de la proporción de niñas y niños en edad escolar, esta influye positivamente sobre la cantidad destinada a la inversión en educación. Finalmente, la ubicación geográfica revela que aquellos hogares indígenas que radican en zonas rurales gastan menos en educación; similar para el caso de los hogares que se establecen en la selva.

Nuevamente, resulta importante verificar si existe discriminación en el interior del hogar indígena; sin embargo, esta hipótesis, más allá de verificar si existe o no discriminación –ello se verifica en la prueba de hipótesis del cuadro 12–, busca comprobar las diferencias en los **montos** gastados en educación según el género. El resultado indica que la presencia de una hija en edad escolar incrementa el gasto destinado en educación en menor proporción que la de un hijo en edad escolar.

Cuadro 12

PRUEBA DE HIPÓTESIS SOBRE DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO SOBRE MONTO GASTADO EN EDUCACIÓN

Test: No hay diferencia entre la influencia de hombres y mujeres			
	Test (chi-sq)	Probabilidad	Decisión
De 3 a 17 años (edad escolar)	4,6	0,07	Rechazo

Fuente: INEI (2008), Encuesta Nacional de Hogares 2007.
Elaboración propia.

En síntesis, en los hogares indígenas, la presencia de los hijos (varones y mujeres) en edad escolar aumenta la probabilidad de gastar en educación e incrementa el gasto destinado en dicho concepto. Sin embargo, se verifica la existencia de discriminación de género en el interior del hogar indígena.

3. LA OFERTA DE EIB

El análisis de la oferta de EIB revela una serie de aspectos que podrían estar restan-do efectividad al modelo educativo. En principio, la falta de una definición de qué es una institución educativa EIB impide realizar un estudio riguroso sobre la implementación de esta modalidad. Asimismo, se identifica que, en la práctica, la EIB se ha restringido a las IIEE primarias rurales, excluyendo a los estudiantes indígenas que residen en zonas urbanas y a los adolescentes indígenas que estudian en el nivel secundario. Otros aspectos a los que se debe prestar atención son: el desarrollo de un currículo nacional que permita estandarizar la calidad de la EIB; la formación de especializaciones en EIB; y el aseguramiento de la producción y distribución pertinente de materiales educativos de EIB.

¿Qué es una escuela EIB?

Para analizar la oferta de educación intercultural bilingüe, es necesario determinar qué es una escuela EIB. A pesar de que la EIB tiene más de cuarenta años en el país, hasta la fecha no se cuenta con una definición oficial sobre qué es un centro educativo EIB. La implementación de una definición resulta indispensable para llevar a cabo la planificación, el monitoreo y la evaluación de la política a nivel nacional.

La Unidad de Estadística Educativa (UEE) y la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación han elaborado definiciones operacionales a partir de la información disponible. La UMC contempla tres criterios para definir las escuelas EIB por evaluar: (i) la escuela atiende mayoritariamente a estudiantes con lengua materna distinta al castellano¹²; (ii) el director de la institución educativa afirma que se alfabetiza en lengua originaria y se implementa la EIB; y, finalmente, (iii) la declaración de los especialistas de las UGEL. En el caso de la UEE, esta considera a aquellas instituciones educativas situadas en centros poblados indígenas en los que al menos una de las lenguas de enseñanza es la lengua originaria de los alumnos y todos los docentes han recibido capacitación en EIB.

Si se considera el criterio de la UEE, se tiene que, en el ámbito nacional, solo el 8,3% de centros de nivel inicial y el 12,1% de nivel primaria desarrollan aprendizajes en la lengua materna de los alumnos. Se observa que, en 23 casos (cada uno representa una lengua originaria), los centros de nivel primaria no desarrollan aprendizajes en dicha lengua materna. En nivel inicial, este número se eleva a 26. Otra conclusión que se obtiene es el bajo porcentaje de centros de educación primaria en centros poblados indígenas quechuas (11,9%) y aimara (5,9%) que desarrollan aprendizajes en su lengua materna.

12 No se especifica cuál es el umbral (porcentaje) para la definición.

Cuadro 13

CENTROS EDUCATIVOS QUE DESARROLLAN APRENDIZAJES EN LA LENGUA MATERNA DE LOS ALUMNOS (% DEL TOTAL) (2009)

Lengua originaria	Inicial ^{1/}	Primaria	Lengua originaria	Inicial ^{1/}	Primaria
1 Quechua	7,9	11,9	28 Iquito	0	0
2 Aimara	2,7	5,9	29 Jebero	0	0
3 Jaqaru	a	0	30 Jebero-Chayahuita	a	0
4 Achuar - Shiwiar (Achual)	0	2,6	31 Jibaro-Achual	a	0
5 Aguaruna (Aguajun)	0	6,3	32 Kisamberi-Sapitieri ^{2/}	a	0
6 Amahuaca	a	20	33 Machiguenga	33,3	18
7 Amarakaeri	66,7	20	34 Marínahua	0	0
8 Arabela	0	0	35 Mastanahua	a	0
9 Arazaeri	a	0	36 Matsés (Mayoruna)	37,5	66,7
10 Asháninka	8	17,2	37 Nomatsiguenga	0	0
11 Ashéninka	33,3	66,7	38 Ocaína	a	50
12 Bora	50	100	39 Orejon	a	0
13 Candoshi - Shapra	0	0	40 Pukirieri	a	0
14 Capanahua	0	0	41 Quechua del Napo (Kichwaruna)	0	50
15 Cashibo - Cacataibo	0	0	42 Quechua Lamista (Llacuash)	0	6,4
16 Cashinahua	0	0	43 Quichua	0	13,7
Chamicuro - Cocama					
17 Cocamilla ^{2/}	a	100	44 Secoya	0	25
18 Chayahuita	13,3	14,4	45 Sharanahua-Marínahua ^{2/}	0	0
19 Cocama - Cocamilla	3,3	5,7	46 Shipibo-Conibo	23,1	33,1
20 Culina	0	0	47 Ticuna	0	26,9
21 Ese Ejja	0	33,3	48 Toyoeri-Amahuaca ^{2/}	a	100
22 Huachipaeri			Toyoeri-Shipibo-Conibo- Ese Ejja - Arazaeri-Machi- guenga ^{2/}	a	0
	100	25			
23 Huambisa	0	0	50 Urarina	0	4,5
24 Huitoto	0	0	51 Yagua	0	13,9
25 Huitoto - Meneca	0	0	52 Yaminahua	a	20
26 Huitoto - Murui	0	10	53 Yanesha (Amuesha)	0	16,2
27 Huitoto - Muiname	a	100	54 Yine (Piro)	50	43,5

a: no aplica.

^{1/} Excluye programas no escolarizados de educación inicial.

^{2/} Corresponde a más de un pueblo étnico que se encuentran dentro de una misma comunidad.

Última actualización: 24/01/11.

Fuentes: Escale – Unidad de Estadística Educativa, 2010 / Informe Defensorial N° 152.

En síntesis, la falta de una definición oficial de lo que es una institución educativa EIB resta la posibilidad de realizar un estudio riguroso sobre la implementación de esta modalidad educativa, pues se ve afectada la exactitud de las cifras sobre centros educativos, docentes y alumnos involucrados en el programa.

3.1 Alcance de la EIB

Según lo estipulado en la Ley General de Educación del año 2007, la interculturalidad se constituye oficialmente como uno de los principios de la educación, de modo que la educación intercultural bilingüe debe ser ofrecida en todo el sistema educativo: inicial, primaria, secundaria, sin distinción entre el ámbito rural o urbano. No obstante, en la práctica –desde la propuesta estatal–, la EIB se ha restringido a las instituciones educativas primarias rurales, excluyendo así a: (i) los estudiantes indígenas que residen en zonas urbanas, así como a (ii) los adolescentes indígenas que estudian en el nivel secundario.

Hasta el 2011, las acciones realizadas por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (Dineibir) están orientadas a vincular la educación bilingüe con la educación rural, excluyendo con ello a los indígenas que habitan en zonas urbanas, que constituyen una tercera parte (33,95%) (Vásquez, Chumpitaz y Jara 2009) que también debería ser atendida.

Asimismo, es posible identificar que el Minedu no tiene intenciones de expandir la EIB a la educación secundaria. Una muestra clara es que la producción de material educativo en EIB para secundaria es nula, a pesar de que el Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007-2011 (Pesem) y los Lineamientos de Educación Bilingüe Intercultural establecen que la producción de material educativo debe hacerse para todos los niveles de la educación básica regular. La consecuencia inmediata de esta discontinuidad se refleja en la inasistencia, el atraso escolar y, finalmente, la deserción de los alumnos de habla indígena en los primeros años de secundaria, cuando logran acceder a ella.

3.2 Docencia bilingüe

Un elemento importante dentro de la EIB es la formación y capacitación del maestro. La formación docente en la EIB está casi exclusivamente a cargo de los institutos superiores pedagógicos. En la actualidad, el número de instituciones que ofertan una especialidad de EIB se ha incrementado, aunque no se estaría formando maestros en la carrera secundaria EIB. Así, al año 2011 existen 20 y 8 instituciones que ofertan la carrera de educación primaria e inicial intercultural bilingüe en 12 y 6 departamentos, respectivamente.

Cuadro 14
INSTITUCIONES QUE OFERTAN CARRERAS DOCENTES EN EBI (2011)

Departamento	Educación primaria	Educación inicial
Andahuaylas	IESP Público José María Arguedas	
Abancay	ISE Privado La Salle	
Ayacucho	IESP Público Benigno Ayala Esquivel	IESP Público Filiberto García Cuéllar
	IESP Público Filiberto García Cuéllar	IESP Público José Salvador Cavero Ovalle
Cusco	IESP Público José Salvador Cavero Ovalle	
	IESP Público Horacio Zevallos Gámez	
	IESP Privado San Agustín	
	ISE Público Gregoria Santos	
Huancavelica	ISE Público Túpac Amaru	
	IESP Público Huancavelica	
Moquegua	IESP Privado Virgen del Carmen	
	IESP Público Alianza Ichuña Bélgica	IESP Público Mercedes Cabello de Carbonera
Pasco	IESP Público Fray Ángel José Azagra Murillo	IESP Público Huancavelica
Puno	IESP Privado Cenit Galeaza	IESP Público Alianza Ichuña Bélgica
	IESP Público Juliaca	
Loreto	ISE Público Loreto	ISE Público Loreto
		IESP Público Monseñor Elías Olázar
Madre de Dios	IESP Público Nuestra Señora del Rosario	
San Martín	ISE Público Lamas	
Ucayali	IESP Público Bilingüe	IESP Público Bilingüe
Total	20	8

Fuentes: Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación / Informe Defensorial N° 152. Elaboración propia.

A pesar del incremento de la oferta educativa, este no sería suficiente en la medida en que departamentos como Huánuco, Áncash y Arequipa aún no presentan instituciones en las que se capacite a profesores en EBI. Asimismo, es importante precisar que son muy pocas las universidades estatales con programas de postgrado para obtener

un diploma o incluso una maestría en esta especialidad; y, aun más, no ofrecen la especialidad para ejercerla en la educación básica. Todo ello limita las posibilidades de una mayor capacitación de los docentes de EIB.

Ante la carencia de suficiente oferta educativa, el Minedu, mediante el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, ha venido realizando capacitaciones en EIB. Si bien es importante reconocer este esfuerzo, llama la atención que el número de profesores capacitados se ha venido reduciendo a una tasa promedio anual de 50% constante entre el 2007 y el 2010.

Cuadro 15
DOCENTES CAPACITADOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2007-2010)^{1/}

	2007	2008	2009	2010
Perú	8.768	5.290	1.805	818
Nivel educativo				
Inicial	1.331	902	302	137
Primaria	7.437	4.388	1.503	681
Área y nivel educativo				
Urbano	3.106	2.709	838	414
Inicial	677	624	194	91
Primaria	2.429	2.085	644	323
Rural	5.662	2.581	967	404
Inicial	654	278	108	46
Primaria	5.008	2.303	859	358

^{1/} Cuadro elaborado con información remitida al 18/01/2011.
Fuente: Unidad de Estadística Educativa, Minedu.

De otra parte, es importante mencionar que se requiere que la formación de educadores en EIB se gestione a través de un diseño curricular nacional. Hasta la fecha, prevalece la diversificación curricular para la carrera profesional de docentes en EIB, lo cual ha contribuido a acrecentar los problemas de dispersión de enfoque y calidad de docentes. Al respecto, el Minedu viene trabajando en la elaboración de los lineamientos de política para la formación docente en EIB. Así, desde agosto del 2011, la Dirección de Educación Superior Pedagógica, a través del Área de Formación Inicial Docente, ha iniciado la etapa de validación de la propuesta del diseño curricular para las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

para los ámbitos andino y amazónico. Concluir esta iniciativa permitiría contar con un instrumento que estandarice la calidad de la enseñanza a los futuros docentes en EIB.

En suma, la formación y capacitación docente constituye uno de los principales retos para repotenciar la EIB. Ello involucra, entre otros aspectos, fomentar instituciones que oferten la carrera educativa EIB y concluir el diseño curricular nacional para la formación de docentes especializados.

3.3 Diseño curricular EIB

El Diseño Curricular Nacional (DCN) de la educación básica regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país. El Ministerio de Educación reconoce la importancia de adecuar y enriquecer el DCN para responder con pertinencia a las necesidades, demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, cultural y geográfica de las diversas zonas y regiones del país (Defensoría del Pueblo 2011).

En la práctica, la Digeibir es la dirección del Minedu que tiene como responsabilidad establecer criterios técnicos para desarrollar el proceso de diversificación y de construcción curricular de la EIB. Es importante resaltar que, hasta octubre del 2011, no se cuenta con un documento oficial elaborado por esta dirección, que determine los criterios que deben ser aplicados para construir el currículo. Por su parte, en el ámbito local y regional, las DRE y las UGEL tienen la responsabilidad de elaborar los diseños o proyectos curriculares regionales, así como los lineamientos para la diversificación curricular.

De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2011), sobre la base de las observaciones de aula realizadas en las escuelas seleccionadas para la supervisión, se encontró que la mayoría de docentes trabaja directamente con el Diseño Curricular Nacional, es decir, no hacen diversificación curricular. Entre las principales razones que mencionaron las UGEL por las que no elaboraron lineamientos u orientaciones para la diversificación curricular están: la falta de presupuesto y de especialistas, la falta de priorización de dicha labor en el plan operativo institucional (POI) y la falta de capacitación en el tema.

Por su parte, las principales dificultades que tienen los docentes de las escuelas de EIB para realizar la diversificación curricular, según lo manifestado por las DRE y las UGEL, son: debilidades en la formación y capacitación docente, debilidades en la gestión institucional y carencia de un Diseño Curricular Nacional pertinente y realista.

En síntesis, se observa que la construcción curricular de la EIB es aún incipiente, por lo que se deben tomar medidas para que se elabore un currículo regional que se ajuste a la realidad en la que se desenvuelve el estudiante. En este contexto, resulta indispensable la inclusión de los indígenas en la elaboración de los currículos, no solo

Cuadro 16
PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA PUEBLOS ANDINOS Y AMAZÓNICOS, SEGÚN AÑO
(2005-2010)

Año	Materiales para pueblos andinos		Materiales para pueblos amazónicos		Materiales para pueblos indígenas del castellano		Total	
	Inicial	Total	Inicial	Total	Inicial	Total	Inicial	Total
2005	543.611	543.611			182.036	182.036	725.647	725.647
2006	48.580	568.240	9.900	32.040	41.940	397.940	77.980	1.027.620
2007		148.537		7.930		7.930		156.467
2008								
2009		433.899		14.495		9.580		457.974
2010	47.950	47.950	12.500	15.355	27.855	16.930	77.380	92.735
Total	96.530	1.645.707	22.400	69.820	92.220	589.556	155.360	2.305.083

Fuente: Defensoría del Pueblo (2011).

para dar a conocer sus manifestaciones culturales, idiomas, necesidades y aspiraciones, sino también como un medio de expresión y comunicación social.

3.4 Producción y distribución de materiales

La disponibilidad de materiales educativos pertinentes, en el aspecto cultural, lingüístico, social y pedagógico, constituye un elemento fundamental para poder desarrollar la política de EIB. De acuerdo con el ROF del MED, la Digeibir es la instancia responsable de desarrollar programas de producción y validación de material educativo en EIB. Todo ello, en coordinación con las instancias de gestión educativa descentralizada (DRE y UGEL).

Las estadísticas revelan que entre el 2005 y el 2010, la Digeibir ha producido y distribuido 2.460.443 materiales educativos, y se observa que la producción de materiales durante este período ha sido irregular. Así, se tiene que en determinados años se produjo y distribuyó material para ciertas lenguas en el nivel primario, y en los siguientes años, para otras lenguas en el nivel inicial. Aun más, se identifica que en el año 2008 no se distribuyó ningún material educativo, lo que evidentemente afectó la continuidad del programa de EIB (Vivanco 2010).

Asimismo, se observa que el 93,7% de la producción de materiales es para primaria y el 6,3%, para inicial, resaltando que no se ha producido material EIB para el nivel secundario. Esta desatención amerita ser revisada por el Minedu, en tanto que se contrapone a los lineamientos del Pesem y los Lineamientos de Educación Bilingüe Intercultural.

En suma, se observa que la producción y distribución de materiales educativos de EIB ha sido irregular durante los últimos cinco años. Es importante desarrollar medidas que permitan asegurar que los materiales lleguen oportunamente a los estudiantes. Sin embargo, el proceso no debe finalizar aquí, sino también se debe certificar que estos sean debidamente utilizados en el proceso de aprendizaje, tanto por los alumnos como por los docentes. Ello implica un proceso de seguimiento y monitoreo, por parte de las DRE y UGEL, de cómo se viene trabajando en las aulas.

4. INDICADORES EDUCATIVOS EIB: UN BALANCE OFERTA-DEMANDA

El balance oferta-demanda da cuenta de una falta de instituciones educativas que cubran la demanda potencial de la población indígena, tanto en zonas urbanas como rurales, así como en todos los niveles educativos. Un claro ejemplo del problema de cobertura de la EIB es que, al aumentar el grado de enseñanza, la cantidad de estudiantes

inscritos se reduce; esto, a su vez, refleja la deserción, ya sea a causa de la desaprobación o de la poca valoración del sistema. Asimismo, se ha identificado que la gran mayoría de los evaluados presentan serias dificultades en el desarrollo de las capacidades lectoras en lenguas originarias y en castellano.

Según el Censo Escolar 2010, existen un total de 36.949 centros educativos a nivel nacional. De ellos, 746 son centros de educación inicial o primaria ubicados en comunidades indígenas en los que las lenguas de enseñanza son el castellano y la lengua originaria de la zona, y todos los docentes han recibido capacitación en EIB, según la declaración del director.

Cuadro 17

NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN COMUNIDADES INDÍGENAS QUE ENSEÑAN EN LA LENGUA MATERNA DE LOS ALUMNOS

	IIEE de EBR		IIEE en comunidades indígenas que enseñan en la lengua materna de los alumnos	
	Inicial ^{1/} 2010	Primaria 2010	Inicial ^{1/} 2010	Primaria 2010
Perú	21.331	36.949	22	746
Área				
Urbana	15.370	14.585	6	19
Rural	5.961	22.364	16	727

^{1/} Excluye programas no escolarizados de educación inicial.

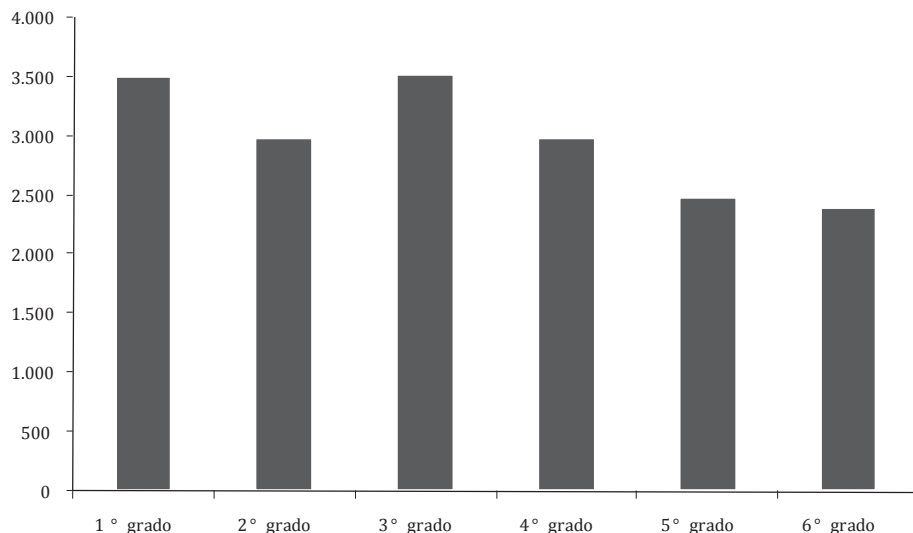
Fuente: Minedu (2008), Censo Escolar 2007.

Elaboración propia.

El gráfico siguiente revela que conforme van avanzando los grados, el número de escolares inscritos es menor. Esto no sería más que el reflejo del aumento de la no asistencia y/o deserción, al incrementarse la edad.

Gráfico 3

ALUMNOS INSCRITOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS CON PROGRAMAS DE EIB (2007)



Fuente: Minedu (2008), Censo Escolar 2007.
Elaboración propia.

A partir de la demanda potencial por servicios educativos para los indígenas y de los alumnos matriculados en instituciones educativas con estudiantes de habla vernácula, se ha encontrado que en la mayoría de departamentos existe subcobertura. Resaltan departamentos como Huánuco, que, teniendo una considerable población indígena en edad escolar, cuenta con insuficientes programas educativos (los existentes cubren únicamente 8,65%). Debe resaltarse, además, que en Lima y Callao, a pesar de haber 17.704 indígenas en edad escolar, no existe ningún alumno matriculado en instituciones educativas para estudiantes de habla vernácula. Esto lleva a preguntarse: ¿se está atendiendo a la población indígena que probablemente esté en el departamento de Lima producto de la migración?

Cuadro 18
COBERTURA DE IIEE CON ESTUDIANTES DE LENGUA INDÍGENA (2007)

	Niños indígenas en edad escolar	Matriculados en IIEE con estudiantes de lengua indígena	Cobertura
Loreto	16.832	14.316	85,1%
Amazonas	22.708	16.583	73,0%
Junín	11.153	6.570	58,9%
Ayacucho	119.513	53.374	44,7%
Ucayali	28.711	11.798	41,1%
Huancavelica	108.266	43.559	40,2%
Cusco	185.091	72.087	38,9%
Moquegua	2.135	786	36,8%
Pasco	5.420	1.923	35,5%
Puno	196.258	66.764	34,0%
Lambayeque	9.824	3.168	32,2%
Apurímac	124.586	36.975	29,7%
Áncash	115.635	30.738	26,6%
San Martín	4.136	697	16,9%
Cajamarca	680	107	15,7%
Madre de Dios	3.567	355	10,0%
Huánuco	79.303	6.860	8,7%
Arequipa	24.877	427	1,7%
Tacna	2.020	4	0,2%
Lima y Callao	17.704	0	0,0%

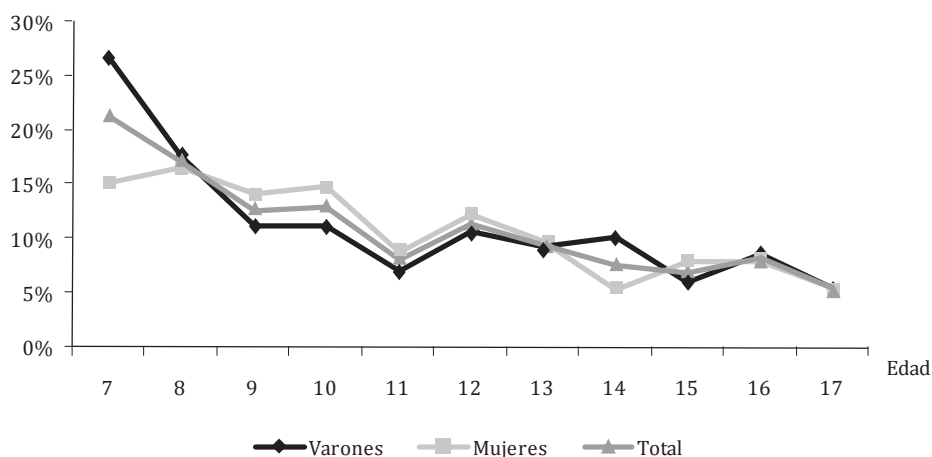
Fuente: Censo Escolar 2007 – Escala.
Elaboración propia.

Indicadores de producto

El hecho de que los alumnos asistan al grado o año correspondiente según su edad normativa constituye uno de los principales indicadores de producto. Cuando un alumno está matriculado en un grado o año inferior al que debería, se considera que presen-

ta atraso escolar. Este atraso escolar es aproximado al tomar en cuenta la desviación, en años, de la edad de los alumnos con respecto a la edad normativa correspondiente al grado que cursan. Se ha encontrado que, a medida que los niños indígenas avanzan en edad, la proporción que asiste al grado o año al que debería es menor; es decir, cada vez más niños y niñas indígenas dejan de asistir al colegio. Esto es válido para varones y mujeres.

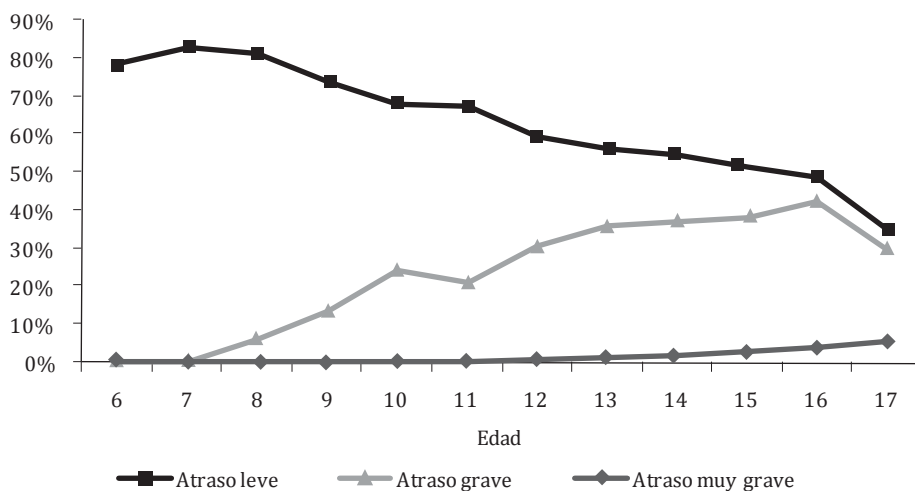
Gráfico 4
PORCENTAJE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS QUE ASISTEN AL GRADO O AÑO ADECUADO A LA EDAD NORMATIVA (2010)



Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
Elaboración propia.

Un alumno tiene un nivel educativo adecuado cuando la diferencia de sus años de educación acumulados con respecto a los que le correspondería tener según la edad normativa es cero o positiva. Al respecto, se ha encontrado que el nivel educativo adecuado de los indígenas tiende a decrecer a medida que aumenta su edad. Así, mientras que para el grupo de estudiantes de 7 años, el 21,25% cursa un nivel educativo adecuado; para los jóvenes de 17 años, solo el 5,48% lo hace. Asimismo, entre los 6 y 8 años, el retraso educativo es leve; sin embargo, a partir de los 9, aumenta significativamente la proporción de indígenas con retraso grave. Finalmente, al terminar la adolescencia se incrementa el porcentaje de indígenas que presentan retraso muy grave.

Gráfico 5
PORCENTAJE DE INDÍGENAS CON ATRASO ESCOLAR POR NIVEL DE GRAVEDAD
SEGÚN EDADES (2010)



Fuente: INEI (2011), Encuesta Nacional de Hogares 2010.
 Elaboración propia.

Evaluación a los alumnos EIB

Año a año, el Ministerio de Educación evalúa a estudiantes de cuarto grado de primaria de IIEE de EIB¹³, con el objetivo de conocer su nivel de logro en comprensión lectora en lengua originaria (aimara, awajún, quechua Cusco-Collao, shipibo conibo) y en castellano como segunda lengua. La evaluación se aplicó en el 90% de las IIEE de EIB. Los resultados de la evaluación muestran que la gran mayoría de los evaluados presenta serias dificultades en el desarrollo de las capacidades lectoras en lenguas originarias. En los cuatro grupos evaluados, más del 50% de los estudiantes se ubica debajo del nivel 1; es decir, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados. Incluso, en el caso de las poblaciones amazónicas evaluadas, este porcentaje supera el 80%. Apenas

13 Al no haber información confiable sobre las IIEE de EIB, los resultados de la evaluación 2010 deben ser considerados como referenciales, y deben leerse junto con la información de las IE que fueron evaluadas para estimar su representatividad. Por lo mismo, no es posible hacer comparaciones confiables de los resultados a nivel de las poblaciones evaluadas a lo largo del tiempo.

un reducido porcentaje de estudiantes se ubica en el nivel 2; es decir, logra desarrollar las capacidades lectoras esperadas para el grado en su lengua originaria; este porcentaje fluctúa entre 1 y 7%.

Cuadro 19
RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA – LENGUA ORIGINARIA (2010)

Nivel de logro	Aimara	Awajún	Quechua Cusco-Collao	Shipibo conibo
	%	%	%	%
Nivel 2	1	4,9	6,9	4,8
Nivel 1	31,2	11	39,4	10,4
< Nivel 1	67,8	84,1	53,7	84,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Minedu – UMC.
Elaboración propia.

En relación con los logros de aprendizaje en castellano como segunda lengua, se observa que, al igual que los resultados en lengua originaria, solo un pequeño número de estudiantes evaluados logra desarrollar las capacidades en el nivel esperado para el grado. Los porcentajes más bajos se comprueban en las IIEE de estudiantes awajún y shipibo con 1,6% y 2,1%, respectivamente. Es importante mencionar que los estudiantes evaluados muestran mejores logros en la prueba de comprensión lectora en castellano como segunda lengua que en la de su lengua materna. Esta tendencia es mayor en las IIEE de población quechua y aimara, en donde el 13,4% y 14,4% de estudiantes, respectivamente, se ubica en el nivel 2.

Cuadro 20
RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA – CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA (2010)

Logro	Aimara	Awajún	Quechua Cusco-Collao	Shipibo conibo	Otras lenguas
	%	%	%	%	%
Nivel 2	14,4	1,6	13,4	2,1	13,4
Nivel 1	39,7	8,8	34,8	11,3	28,1
< Nivel 1	45,9	89,6	51,7	86,6	58,5
Total	100,0	100,0	99,9	100,0	100,0

Fuente: Minedu – UMC.
Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES: PRINCIPALES RETOS POR LOS QUE ATRAVIESA LA EIB EN EL PERÚ

El análisis del estado actual de la EIB revela que su puesta en práctica enfrenta diversas dificultades que llevan a que el Estado deba repotenciar el modelo de EIB. En este sentido, la agenda pendiente¹⁴ involucra trabajar sobre aspectos metodológicos y de inversión social.

Los aspectos metodológicos se refieren tanto a la demanda como a la oferta. En cuanto a la demanda por EIB, se han identificado los siguientes espacios de mejora:

- **Estimación de la demanda educativa de la EIB** requiere una base estadística que provea el dato de la población indígena a nivel nacional. No obstante su importancia, el Estado peruano no ha logrado determinar la demanda de EIB. Ello debido a la complejidad para identificar los pueblos indígenas.
¿Qué es indígena? ¿Cómo tornar operativo el concepto? ¿Qué criterios se usarán para su definición? Por lo pronto, existen cuatro criterios: lengua, raza, autoidentificación y contexto. Es muy importante atender los problemas que los criterios de autodenominación y autopercepción pueden acarrear, dado que en determinados ámbitos –probablemente más en el urbano– los entrevistados podrían no aceptar su condición de indígenas. Es importante que el Estado y la sociedad civil recojan opiniones y construyan un consenso sobre qué se va a entender como **lo indígena** en el Perú.
- **Reafirmar la idea de que la EIB no es solo para los indígenas.** Es importante cimentar este mensaje en todos los ciudadanos. El Minedu resalta que, de acuerdo con las leyes, la EIB debe estar presente en todo el sistema educativo. Este tema es importante sobre todo para definir cómo abordar la educación de niños y niñas que habitan en ciudades como Lima, Ayacucho, Pucallpa o Tacna, entre otras, donde los descendientes de indígenas están residiendo.
- **Promover la inclusión de las niñas indígenas en el sistema educativo.** La evidencia empírica verifica la existencia de discriminación de género en el interior del

14 Como parte de la agenda pendiente, se plantea revisar las recomendaciones alcanzadas al Minedu como parte del I Congreso Internacional y IX Congreso Nacional de Educación Intercultural Bilingüe “José María Arguedas” realizado en la ciudad de Cajamarca en julio del 2011. Este documento recomienda la revisión de la definición de la educación intercultural bilingüe, un plan descentralizado de formación docente para la EIB en coordinación con los gobiernos regionales, la construcción curricular regional desde las demandas locales conforme lo indica el Proyecto Educativo Nacional, además de promover el cumplimiento de la norma sobre la contratación de maestros bilingües. El documento refleja el aporte de los 240 representantes de las organizaciones indígenas, sabios andinos, maestros de EIB y representantes de las universidades, instituciones académicas y de organizaciones no gubernamentales de todo el país.

hogar indígena; es decir, la presencia de un hijo varón incrementa en mayor probabilidad la decisión de gastar en educación, así como el monto destinado en ella. Por tanto, es necesario informar entre las familias indígenas la importancia de que sus niñas sean educadas.

- **Construir consensos sobre cómo se va a conseguir la información.** La sociedad civil –con extrema participación de los líderes indígenas– y el Estado –fundamentalmente los gobiernos regionales– deben armar y validar herramientas de recopilación de información acordes con una visión indígena. Por ello, se debe revisar el cuestionario del INEI y el Censo Escolar.

Por su parte, en el campo de la oferta:

- **Urge definir cuál es el concepto de educación intercultural bilingüe** y luego hallar las estadísticas que respalden la dimensión de los problemas y de las soluciones. El problema de información es grave, ya que el propio Estado carece de respuestas ante dos preguntas claves: ¿cuáles son las escuelas EIB? y ¿dónde están? Solo con data precisa se podrá construir una institucionalidad acorde con el enfoque del respeto de los derechos. Deben hallarse respuestas específicas a preguntas como las siguientes: ¿cuántos profesores se necesitan?, ¿cuántos libros se deben producir y en qué lenguas?, ¿cuántos niños y niñas deben beneficiarse y en qué niveles educativos se encuentran?
- **La formación y capacitación docente** constituye uno de los principales retos para repotenciar la EIB. Ello involucra, entre otros aspectos, fomentar instituciones que oferten la carrera educativa EIB y concluir el diseño curricular nacional que permita estandarizar la calidad de la formación de docentes especializados en EIB.
- **Elaborar el currículo de la EIB.** Este aún es incipiente; la Digeibir debe oficializar los criterios técnicos que deben ser contemplados para diversificar la DCN. Estas medidas deben estar orientadas a elaborar un currículo regional que se ajuste a la realidad en la que se desenvuelve el estudiante.
- **La producción y distribución de materiales educativos de EIB** ha sido irregular durante los últimos cinco años. Es importante desarrollar medidas que permitan asegurar que los materiales lleguen oportunamente a los estudiantes. Sin embargo el proceso no debe finalizar aquí, sino también se debe certificar que estos sean debidamente utilizados en el proceso de aprendizaje, tanto por los alumnos como por los docentes. Ello implica un proceso de seguimiento y monitoreo, por parte de las DRE y UGEL, de cómo se viene trabajando en las aulas.

Como se vio en el análisis de brechas, existen diferencias en el gasto en educación realizado por las mujeres y los varones, así como por los indígenas y los hispanohablantes. Una manera de aumentar esta inversión social puede ser a través de transferencias monetarias condicionadas a los hogares indígenas, con el objetivo de que inviertan en la educación de sus hijos y acortar las brechas existentes entre ellos y los hispanohablantes. Teniendo en cuenta que existen 329.893 niñas en situación de pobreza, habría que realizar anualmente una transferencia de S/. 903.656.101,32. Resulta indispensable mencionar que toda transferencia de recursos debe estar adecuadamente monitoreada para que no se desvíe hacia destinos distintos del de la inversión en educación. De aplicarse una medida como la descrita, podría adherirse al Programa Juntos, con el propósito de evitar duplicidad de funciones que resultan en desperdicio de escasos recursos públicos y merman el beneficio de la población objetivo. Finalmente, cabe decir que las propuestas aquí vertidas han sido realizadas con el propósito de que, a futuro, sea factible efectuar un análisis más profundo de la EIB y aplicar mejores políticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

BENAVIDES, Martín; Magrith MENA y Carmen PONCE

2010 *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

CÁRDENAS, María Claudia y Alexandra PANIZO

2006 "Logros educativos de los estudiantes aymara y quechua hablantes en nivel primaria: diagnóstico y propuestas". Lima: Universidad del Pacífico.

CARE PERÚ

2008 *Educación intercultural bilingüe y participación social: normas legales 1990-2007*. Minedu, IDL, CARE.

2007 *Nueva educación bilingüe multicultural en los Andes -Edubima-. Una experiencia de construcción curricular participativa*. Azángaro-Puno. Lima: CARE.

2006 *Educación con calidad y equidad en el Perú de ¡todas las sangres!* Lima: CARE. Consultado el 10 de mayo de 2012, de: <<http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/brochure/BrochureCalidadEquidad.pdf>>.

CHACALTANA, Juan

2006 *¿Se puede prevenir la pobreza?* Lima: CIES.

CHEVALIER, Arnaud; Colm HARMON, Vincent O'SULLIVAN e Ian WALKER

2005 *The Impact of Parental Income and Education on the Schooling of their Children*. Irlanda: The Institute for Fiscal Studies (IFS).

CHUMPITAZ, Annie y César JARA

2009 "Dinámicas de la pobreza extrema y no extrema: análisis para el caso peruano, 2003-2006". En: *Journal de Política Social – Revista Apuntes*, N° 63.

CID, Juan y Jorge PAZ

2004 *Pobreza, educación y discriminación: los aborígenes en Salta (Argentina)*. Argentina: Dirección General de Estadísticas de Salta (DPE), Universidad Nacional de Salta (UNSA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

2002 *Panorama social 2001-2002*. Santiago de Chile, Chile: Cepal.

CÓRDOVA AGUILAR, Hildegar

1982 *Los efectos de la migración interna en el Perú*. Lima.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2011 *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe Defensorial N° 152. Lima, Perú.

JARA, César y Nancy ARRELUCÉ

2007 "Productividad de la inversión en salud: caso peruano". Documento elaborado como parte del curso de Econometría II. Universidad del Pacífico, Lima, Perú.

LLORÉNS, José A.

2002 "Etnicidad y censos: los conceptos básicos y sus aplicaciones". En: *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, Vol. 31, N° 3, pp. 655-80.

MIRANDA, L. y J. NÚÑEZ

2006 *Recent Findings on Intergenerational Income and Educational Mobility in Chile*. Department of Economics, Universidad de Chile.

NELSON, Julie K.

2009 *Impact of Parent Education on Student Success*. Utah Valley University.

La inclusión de la niñez indígena

OECD

2010 *PISA 2009: What Students Know and can Do. Students Performance in Reading, Mathematics, and Science.*

SAPELLI, Claudio

2007 *Evolución de la movilidad intergeneracional de la educación por cohortes: Chile 1920-1981.* Chile: Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.

SOSA ESCUDERO, W. y M. MARCHIONNI

2000 "Household Structure, Gender and Economic Determinants of School Attendance in Argentina". En: *Argentina: Poor People in a Rich Country*, Vol. II. Washington D.C.: World Bank.

TRAMPNELL, Lucy y Eloy NEIRA

2004 *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú.* Consultoría solicitada por el Banco Mundial y Proeib-Andes.

TRIVELLI, Carolina

2005 *Los hogares indígenas y la pobreza en el Perú: una mirada a partir de la información cuantitativa.* Lima, IEP.

UNESCO

2008 *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe – Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

VÁSQUEZ, Enrique y Álvaro MONGE

2007 *¿Por qué y cómo acortar la brecha de género en educación de las niñas y adolescentes rurales en el Perú?* Lima: Movimiento Manuela Ramos, IPEDEHP, Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional, Centro de investigación Universidad del Pacífico y Save the Children.

VÁSQUEZ, Enrique; Annie CHUMPITAZ y César JARA

2009 *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú: estadísticas recientes, preguntas resueltas y tareas pendientes.* Lima: CARE Perú, Save the Children, Tarea, Unicef, Educa.

VIVANCO, Deyni

2010 *Oferta pública de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef-Perú) en apoyo a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (Digeibir)-MED.

ZAVALA, Virginia

2008 *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de caso*. IBIS, CARE.

ZÚÑIGA, Madeleine

2005 *La situación de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica: la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Flape.

ANEXOS

Anexo 1

MODELO DE DEMANDA POR EDUCACIÓN DE LAS FAMILIAS INDÍGENAS

La metodología de estimación del modelo de demanda por educación de los niños y niñas indígenas se realiza siguiendo la lógica en dos etapas (a la Heckman). Ello debido a que los gastos de educación de los hijos muestran censura (ciertos hogares no gastan en educación). Así, una correcta estimación que corrija por el potencial sesgo generado deberá contemplar tanto la probabilidad de que el gasto sea efectivamente realizado (modelo de decisión) y luego el monto gastado (modelo de comportamiento). Para ello, la primera etapa se resuelve estimando un modelo probit de la forma:

$$D(C) = kQ + u$$

Donde $D(C)=1$ si el hogar indígena decide gastar en educación y $D(C)=0$ si el hogar no gasta; Q incluye los diferentes regresores que afectan la decisión de gastar, K representa los coeficientes por ser estimados y u es el error de estimación. Cabe precisar que en esta aplicación se asume que la decisión de gastar está influida por el nivel de riqueza (aproximada a través del logaritmo natural del gasto per cápita anual), el número de miembros (en logaritmos naturales), la estructura demográfica del hogar (aproximada por el número de miembros según edades y género), el nivel de infraestructura disponible (aproximado por el número de colegios por distrito, provistos por el censo escolar), los años de educación del jefe del hogar y variables geográficas. Sobre la base de estos regresores, se estima el modelo de comportamiento descrito y se calcula:

$$IRM = \phi(\hat{k}Q) / \Phi(\hat{k}Q)$$

Donde $\phi(\hat{k}Q)$ es la función de densidad y $\Phi(\hat{k}Q)$ es la función de probabilidad acumulada que permiten construir las variables conocidas como la inversa del ratio de Mills. Esta variable cumple la función de corregir el potencial sesgo de selección al incluirla en el modelo de comportamiento, de modo tal que mediante mínimos cuadrados ordinarios (MCO) se estima:

$$C = \Theta A + \tau(IRM) + e$$

Donde C denota el monto gastado en educación de los niños y niñas indígenas; A muestra todos los regresores de la etapa anterior a excepción de la *proxy* de infraestruc-

tura (la exclusión de esta variable ocurre con el fin de identificar el proceso de decisión de los hogares). De este modo, al menos uno de los regresores incluidos en el modelo probit debe excluirse del modelo continuo (para identificar cambios en la probabilidad). El supuesto hecho en esta aplicación es que la infraestructura (condiciones de oferta que enfrenta un determinado hogar) afecta la probabilidad de que gaste, mas no el monto gastado una vez tomada la decisión. De este modo, dicha variable es omitida en el modelo de comportamiento.

Una vez estimado el modelo y considerando su forma expandida:

$$C = \beta_0 + \beta_1(\ln G) + \beta_2(\ln N) + \beta_3(EDU) + \beta_4(DREG) + \sum \beta_{sj}^i(N_{ij}^j) + \tau(IRM) + e$$

Las estimaciones de mayor interés son $\beta_{sj}^i(N_{ij}^j)$, que rescatan la influencia de la estructura demográfica del hogar. Es decir, el número de miembros del género J y del rango de edad i . Sobre la base de esta estimación y considerando que $j=h,m$ para hombre y mujer, respectivamente, la prueba de hipótesis por discriminación de género es:

$$H0: \beta_{sj}^h = \beta_{sj}^m$$

$$H1: \beta_{sj}^h \neq \beta_{sj}^m$$

Por tanto, se intenta probar que el efecto de una niña o un niño indígena en el monto gastado por el hogar es similar. De no aceptarse esta hipótesis y de verificarse que $\beta_{sj}^m(\beta_{sj}^h)$, se estaría probando discriminación por género en contra de las niñas indígenas en edad escolar. De este modo, la existencia de un niño en el hogar genera un efecto significativamente más alto en el gasto del hogar que la influencia de una niña en un hogar de similares características. Por la forma en que se ha planteado el problema, esta prueba también puede resolverse para el modelo de decisión analizando la influencia diferenciada de un niño o una niña indígena en la probabilidad de que se ejecute el gasto.

III.

**La acción afirmativa:
universidad, empresa y
sociedad civil**

Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente

Cynthia A. Sanborn y Alonso Arrieta

INTRODUCCIÓN

Entre los fenómenos sociales más importantes del Perú contemporáneo está la expansión de la educación en todas sus formas. Según Yamada y Castro en este volumen, hoy casi el 100% de los niños y niñas en edad escolar acceden a la educación primaria, y cerca del 90% de los y las adolescentes logra matricularse en la secundaria. La oferta de educación superior (ES) para estos jóvenes también se ha expandido enormemente, de 10 universidades en 1960 a más de 100 en el 2010, y más de 1.000 institutos superiores no universitarios. Según el II Censo Nacional Universitario 2010, aproximadamente el 33% de los peruanos menores de 25 años está cursando estudios superiores, y el 60% de ellos en una institución privada. Como sostiene Fidel Tubino, “todo indica que el mito del progreso encarnado durante mucho tiempo en el mito de la escuela se ha trasladado en los últimos años a la educación superior” (2007: 105).

Para la mayoría de familias peruanas, sin embargo, convertir este mito en realidad sigue siendo enormemente difícil. Todavía un 22% de jóvenes que no logra terminar la secundaria y más de la mitad de los que terminan no llegan a niveles superiores. Además, la mayoría de estudiantes matriculados en educación superior no logra culminar sus estudios; solo 20 de cada 100. Esta preocupante situación es el resultado de varios factores, incluyendo una deficiente preparación en la secundaria, la proliferación de universidades e institutos que priorizan la matrícula con bajas o nulas exigencias de admisión, la falta de acompañamiento académico al alumno, y los altos costos que implican estos estudios (Castro y Yamada 2011).

Aunque estos problemas parecen generalizados en la educación superior peruana, también persisten importantes brechas económicas y sociales. La mayoría de alumnos en ES debe financiar sus propios estudios, pues hay una notable escasez de becas y

ayuda financiera. La universidad pública, siendo gratuita en su matrícula, está fuera del alcance de muchos jóvenes debido a sus altas exigencias de admisión, y ofrece escasas becas de mantención para los alumnos de menores recursos que admite. En las universidades privadas, por otra parte, solo el 13,7% de alumnos recibe becas (INEI 2010).

Aunque la pobreza sigue siendo el gran factor que inhibe el avance educativo en el Perú, también hay diferencias étnicas. Incluso entre las familias de menores ingresos, es más probable que un mestizo culmine la educación básica y secundaria, que un indígena. Yamada y Castro indican que el riesgo de abandonar el sistema antes de llegar al nivel superior es 38% mayor para los peruanos de origen amazónico y 16% mayor para los de origen quechua. El abandono de estudios también es 36% mayor para los afrodescendientes, quienes no enfrentan barreras de idioma pero sí obstáculos de otro tipo. Las persistentes brechas étnicas, controlando por factores asociados al hogar y al ámbito geográfico, sugieren que operan mecanismos de discriminación en el interior del mismo proceso educativo. También persisten diferencias de género en el interior de los grupos sociales, pues las mujeres rurales e indígenas aún están al final de la cola en cuanto a logros educativos (Benavides 2011).

A pesar de estos obstáculos, el avance educativo ha sido mayor para las nuevas generaciones que para sus padres y abuelos. Cada vez más jóvenes de origen indígena y afrodescendiente están llegando a la universidad o al instituto, con ganas de convertirse en profesionales. Para quienes culminan sus estudios, la educación superior ofrece múltiples beneficios, incluyendo mejores oportunidades en el mercado laboral, mayores ingresos y movilidad social. Para sus comunidades de origen, la educación superior de sus jóvenes también genera importantes beneficios. Los pueblos indígenas esperan formar líderes con nuevas habilidades necesarias para el desarrollo de sus comunidades y el diálogo con el resto de la sociedad, y las organizaciones de afrodescendientes esperan tener más cuadros profesionales para defender la igualdad de derechos en una sociedad donde el racismo sigue estando enraizado.

Para que más jóvenes de grupos históricamente excluidos puedan adquirir educación superior y una profesión, entonces, es necesario romper barreras de exclusión y discriminación. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo lograr que los jóvenes de grupos étnicos históricamente excluidos tengan mayor acceso a educación superior de calidad, y mejor progreso a través de ella? ¿Cómo lograr que sus experiencias en las instituciones superiores sean positivas, que se respeten sus derechos y que culminen exitosamente sus carreras? Los mecanismos de acción afirmativa (AA) o “discriminación positiva”, introducidos recientemente y de manera dispersa en el Perú, ¿pueden tener un impacto positivo?

El propósito de este capítulo es identificar las fuentes de información que nos ayuden a responder a estas preguntas. Indagamos sobre la data que produce el Estado y la investigación que ha producido la academia peruana, sobre la brechas en la educación

superior y esfuerzos para superarlas. También identificamos los casos emblemáticos de AA universitaria, sobre los cuales se concentra mayoritariamente la investigación existente, y sugerimos temas para una agenda de estudios para el futuro.

1. INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN Y ACCIÓN AFIRMATIVA

El desarrollo de políticas de acción afirmativa exige repensar dos conceptos –ciudadanía e interculturalidad– y la relación entre ellos. En una democracia, la ciudadanía es generalmente entendida como la igualdad, de derechos y frente la ley, sin tomar en cuenta las diferencias culturales (Alfaro 2008, Schmitter y Karl 1991). En América Latina, el concepto de ciudadanía se ha desarrollado históricamente de forma etnocentrista, excluyendo a los diversos grupos étnicos de la comunidad política o asimilándolos a una cultura mestiza dominante. Frente a tal escenario, el llamado “multiculturalismo” exigió la integración de las minorías étnicas –y especialmente los pueblos indígenas– a los proyectos nacionales, mediante políticas públicas que reconociesen como derechos fundamentales la participación y la identidad cultural de estos grupos, respetando las diferencias y corrigiendo desde el Estado las injusticias históricamente perpetradas en su contra.

En la década de 1980, en América Latina también se habla de “interculturalidad”, un enfoque cercano al multiculturalismo en su conceptualización, que tiene como principal aporte el destacar el carácter fundamental del diálogo entre culturas como herramienta de aprendizaje y cambio social. Para Ansión (2007), por ejemplo, la interculturalidad implica un Estado que es confrontado por sus ciudadanos, donde se cuestiona el ideal de una única comunidad imaginada para los diferentes pueblos que convergen dentro de la misma jurisdicción nacional. Así también, la interculturalidad ha sido pensada como la formulación de políticas específicas cuyo objetivo es la integración de culturas consideradas como históricamente subordinadas o excluidas, con el sector moderno y “oficial”, pero reforzando y no eliminando las costumbres y tradiciones de las culturas ancestrales. Esto implicaría, por ejemplo, utilizar lenguas nativas en las diferentes instancias y dependencias del Estado según se requiera; aprovechar los usos, saberes y tradiciones ancestrales a partir de su recuperación y sistematización, e introducir incentivos para que otros actores, incluyendo los medios de comunicación y el sector privado, también adopten medidas y procedimientos bajo un enfoque intercultural.

Adoptar una concepción intercultural de ciudadanía, según Ansión, implica reformar al Estado de manera que la convivencia de grupos étnicos o culturales diferentes sea posible. Esta situación implica, por lo pronto, la necesidad de formar ciudadanos con habilidades interculturales, capaces de comprender la diversidad de lenguas, culturas y

prácticas existentes, y gestionar la adaptación de las instituciones a ellas. Y ahí descansa uno de los principales retos para la educación en general, y la educación superior en particular. ¿De qué manera es posible introducir este enfoque en el campo de la educación superior? ¿Qué retos enfrentan las universidades tradicionales, y las nuevas en expansión? ¿Cómo hacer compatibles la interculturalidad con los planes de estudios orientados al mercado laboral? Estas y otras preguntas aparecen al aterrizar los conceptos en la realidad, y al introducir políticas de inclusión o acción afirmativa en este ámbito.

Para Tubino, las acciones afirmativas son “formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva”, e, inicialmente, “parte de las políticas multiculturales surgidas en el Hemisferio Norte a mediados del siglo XX para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos” (Tubino 2007: 91). A su vez, considera que tales medidas guardan un enorme potencial en tanto ponen en relieve la persistencia de la discriminación o el racismo, permitiendo al mismo tiempo el aumento de oportunidades de acceso educativo a grupos socioculturales postergados. Sin embargo, también resalta la pertinencia de introducir el enfoque intercultural como medio que permita superar las limitaciones prácticas y conceptuales que enfrentan las acciones afirmativas por sí solas (Tubino 2007).

Para los promotores del enfoque intercultural, los mecanismos que enfrentan la discriminación mediante la flexibilización del acceso a la educación superior resultan insuficientes. Es por ello que Tubino distingue las acciones afirmativas entre funcionales y radicales; entre aquellas que no buscan cambios institucionales o culturales a largo plazo, y aquellas que apelan a su carácter transformativo para incidir sobre las causas de la discriminación. Por su parte, Williamson (2006) considera que la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa, para el caso de los pueblos indígenas, debe reafirmar su derecho a participar activamente en la producción de conocimientos que sean útiles para el desarrollo de la sociedad, tanto nacional como global. Sostiene que debe haber una contribución mutua en donde los saberes tradicionales o ancestrales contribuyan al desarrollo científico y tecnológico de la humanidad. En este sentido, la universidad desempeñará un rol de garante del derecho a la contribución en la producción de conocimientos, así como un rol vigilante de los saberes tradicionales, en un contexto donde la desigualdad de recursos puede facilitar la usurpación y capitalización del conocimiento indígena.

En América Latina ahora existen al menos cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en educación superior. Estos son: (1) acciones de formación superior para el profesorado indígena; (2) sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales, a través de cuotas, la reserva de plazas, o la exoneración del examen de ingreso; (3) programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados; y (4) creación de universidades especialmente por y para indígenas (Didou Aupetit 2006: 60). Las “universidades indígenas” han tenido

mayor desarrollo en México y Bolivia, por ejemplo, mientras en Brasil las organizaciones afrodescendientes parecen haber presionado más a las universidades tradicionales para que desarrollen programas de inclusión. En otros países también se observa la promoción de dinámicas interculturales para facilitar la inclusión académica y social de alumnos de diverso origen. Diversos organismos internacionales han cumplido un papel importante como auspiciadores de tales iniciativas, entre ellos el Banco Mundial, el BID, la Unesco, Iesalc y la Fundación Ford.

En el caso peruano, tanto la Constitución como la Ley General de Educación reconocen la importancia de proteger la pluralidad étnica y cultural de la Nación y fomentar la educación bilingüe e intercultural. En su artículo 17°, por ejemplo, la Ley General de Educación señala que “para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente”, y el artículo 18° dice que “el Estado elabora y ejecuta proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole”¹. Sin embargo, la legislación que regula al sistema de educación superior no parece contemplar como prioridad la acción afirmativa o la educación intercultural en este nivel.

La acción afirmativa y la interculturalidad en la educación superior, tampoco han sido prioridades constantes para los movimientos étnicos en el Perú, como sí ha ocurrido en otros países andinos, Centroamérica, México y Brasil. Por razones que han sido motivo de múltiples análisis en las ciencias sociales, las organizaciones basadas en identidades étnicas o raciales en el Perú han sido históricamente débiles, estigmatizadas y reprimidas². Esta situación está cambiando en años recientes en lo que respecta a los pueblos nativos de la Amazonía y comunidades andinas afectadas por las industrias extractivas, pero el énfasis de su movilización política ha estado más en las decisiones de inversión y la gestión de tierras y otros recursos naturales. En los últimos años, observamos pocos esfuerzos significativos para incidir en políticas de educación superior (Alfaro 2007, García 2005).

1 Ley General de Educación 28044, p. 7.

2 Entre los múltiples factores señalados en la literatura, destacan la estigmatización histórica del término ‘indígena’ y el impulso desde el Estado del término ‘campesino’ como sustituto desde el Gobierno Militar; la influencia ideológica del marxismo y el indigenismo; la merma sufrida por los dirigentes indígenas durante el conflicto armado interno; y los procesos de aculturación que acompañaron las estrategias para acceder al reconocimiento ciudadano a partir de los movimientos migratorios del campo a la ciudad desde la década de 1950 (Alfaro 2008, García 2005).

En resumen, sabemos que la demanda para educación superior en el Perú es alta y creciente, con jóvenes de todos los estratos sociales y grupos étnicos aspirando a cursar estudios y adquirir una profesión. Sabemos también que hay brechas persistentes en cuanto a acceso y progreso, lo cual abre un espacio para mayor debate y la experimentación con políticas de acción afirmativa e inclusión social. Pero ¿tenemos información suficiente para debatir, o diseñar, tales programas? ¿Qué sabemos, y qué necesitamos saber?

2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y ACCIÓN AFIRMATIVA EN EL PERÚ: FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

¿Cuántos jóvenes indígenas y afrodescendientes estudian en universidades o institutos de educación superior hoy? ¿Cuántos alumnos de minorías étnicas o lingüísticas han terminado estudios de pregrado en la última década, y en qué instituciones y especialidades? ¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a su elección de carreras, experiencia educativa u otros factores? Lamentablemente, las estadísticas nacionales disponibles no facilitan respuestas a estas preguntas.

El Censo Nacional de Población nos permite conocer cuántos peruanos tienen estudios superiores completos o incompletos, en diversas profesiones, según diversos grupos lingüísticos y también por ubicación geográfica. El censo del 2007, por ejemplo, confirma que los departamentos con la mayor cantidad de personas de lenguas autóctonas, que podrían estar cursando estudios superiores (por tenerlos incompletos), son siete: Cusco y Ayacucho (quechua), Puno (quechua y aimara), Tacna (aimara), y, para los grupos étnicos de la Amazonía, Junín (asháninkas), Loreto y Ucayali. Pero de esta fuente no podemos obtener mayores detalles sobre esta potencial población estudiantil. Tampoco permite visibilizar a los estudiantes de los grupos étnicos minoritarios cuya lengua materna es el castellano, como los afrodescendientes y los descendientes de japoneses y chinos.

Las encuestas nacionales de hogares (Enaho), por su parte, registran el nivel educativo de los jefes y miembros de los hogares, la profesión que estudian o estudiaron, y si la institución donde estudiaron fue pública o privada. Pero tampoco proporcionan mayores detalles sobre los estudiantes y su experiencia educativa. El Censo Nacional Universitario³, realizado por la ANR y el INEI en 1996 y el 2010, en cambio, recoge bastante información sobre los recursos físicos de las universidades, sus alumnos y do-

3 Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Perú. II Censo Universitario 2010. <<http://desa.inei.gob.pe/cenaun/redatam/>>.

centes. El II Censo, en el 2010, abarca a 782.970 alumnos de pregrado. Aunque este censo registra la lengua materna del alumno, su lugar de nacimiento y conocimiento de idiomas (mas no la raza ni la identidad étnica), esta data no ha sido analizada ni difundida por las autoridades. Irónicamente, los informes producidos por el INEI enfatizan las preguntas a alumnos y docentes sobre su conocimiento del idioma inglés y no de los idiomas nativos del país⁴.

Lo que el censo universitario sí registra es la proliferación de universidades y la expansión de la matrícula, a lo largo del país y especialmente en universidades privadas. Si la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con 28.645 alumnos, sigue siendo la universidad pública más grande, ha sido largamente superada en números por la privada Universidad Alas Peruanas, con 57.616 estudiantes de pregrado en 28 filiales y 12 otras unidades académicas (además de tener cinco institutos y tres colegios propios). La siguen en matrículas la Universidad Privada César Vallejo (cuyo lema es: "Solo para los que quieren salir adelante"), con 37.163 alumnos en siete filiales, y la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (Uladech), con 28.069 alumnos de pregrado y 15 centros a nivel nacional. La Uladech se posiciona explícitamente como una universidad "inclusiva" y "accesible para las mayorías por su bajo costo"⁵. También han crecido de manera significativa las universidades nacionales en Huancavelica, San Martín y Áncash. Según el mencionado censo, la tasa de crecimiento de la matrícula a nivel nacional entre 1996 y el 2010 fue de 6,2% en pregrado, pero fue el doble en San Martín, Apurímac y Ucayali, y también fue mayor en Arequipa, Cusco, Puno y Ayacucho.

Es evidente que las universidades en expansión tienen una mayor diversidad de alumnos hoy que diez o veinte años atrás. Sin embargo, no encontramos estudios publicados sobre ellas que tomen en cuenta esta situación. Las mismas universidades, públicas y privadas, no publican data sociodemográfica sobre sus alumnos, y es probable que la mayoría no recopile esta información para fines internos. Tampoco se conocen esfuerzos recientes de la ANR de analizar la situación específica de los alumnos de minorías étnicas ni de promover esfuerzos de inclusión e interculturalidad.

En cuanto a la bibliografía producida por investigadores académicos, en una primera pesquisa hemos ubicado más de cien títulos publicados en el Perú entre 1990 y el 2010 que se centran en distintas dimensiones del racismo y la discriminación en la educación peruana, y, entre ellos, a unos cincuenta con énfasis en la educación superior⁶. Institucionalmente, destaca la producción de investigadores de Grade, el IEP, la

4 El 43,7% de los alumnos universitarios reportan dominio de inglés en el 2010; el 86,6%, de computación; y 95,7% usan Internet. Censo 2010.

5 <http://www.uladech.edu.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=478&Itemid=147>.

6 Nuestra recopilación bibliográfica se centró en estudios publicados sobre la experiencia académica

PUCP y el CIUP, y, en términos de disciplinas, predominan la Economía y Sociología. Pero también encontramos una variedad de trabajos pertinentes en otros campos de especialidad.

El trabajo de Chirinos y Zegarra (2005) destaca por ser uno de los pocos intentos de hacer un resumen general de información disponible sobre educación superior y la población indígena⁷. Utilizando la población rural como *proxy*, ellos calculan que la población indígena entre 15 y 29 años con estudios superiores oscilaría entre el 4,6% de los “más marginados” (amazónicos y zonas andinas de predominio monolingüe) y el 20% de aquella población indígena “en mayor relación con la cultura occidental urbana”; es decir, un porcentaje cercano al promedio nacional (Chirinos y Zegarra 2005: 5). Los autores también presentan una breve historia de las políticas de educación indígena en el país, un listado de programas e instituciones para la formación de docentes indígenas y bilingües, así como también de entidades que auspician becas, y de universidades con modalidades de ingreso especiales para indígenas. Dada la escasez de data oficial, los autores recurren a entrevistas con dirigentes indígenas y autoridades universitarias, para levantar información especialmente pertinente sobre los alumnos de origen amazónico.

Por su parte, Óscar Espinosa (Espinosa de Rivero 2007) presenta de forma detallada las principales características de la educación superior indígena en el Perú. Tras presentar la relación histórica entre los grupos amazónicos y la educación superior, el autor describe el rol que ha desempeñado el Estado peruano respecto al tema, para luego mostrar la situación de la oferta de educación superior para los indígenas amazónicos y los retos que enfrentan los jóvenes indígenas amazónicos al participar de ella.

Desde Grade, la socióloga Patricia Arregui realiza un análisis de la situación general de la educación superior desde la década de 1980, mientras los estudios de Martín Benavides, Santiago Cueto y otros también abarcan temas relacionados con la ES, como la oferta y demanda educativa, transformaciones de la educación desde inicios de la década de 1990, y la movilidad educativa y social⁸. Patricia Oliart (1996), Patricia Ames y Francesca Uccelli (2008) han realizado estudios sobre instituciones de formación docente, bajo auspicio de Grade y del IEP⁹.

mica o social de alumnos de minorías étnicas o lingüísticas en la educación superior, y programas o políticas orientados hacia ellos. No abarca la amplia gama de trabajos especializados en lingüística o pedagogía, ni tampoco incluye las tesis universitarias producidas sobre estos temas.

7 <<http://disde.minedu.gob.pe/xtras/Educ.indig.enPeru.pdf>>.

8 Arregui, Patricia (1990). *Educación superior en el Perú: datos para el análisis*. <http://www.grade.org.pe/asp/brw_pub11.asp?id=9>.

9 Véase, por ejemplo, Ames y Uccelli: <<http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-4.pdf>>.

En el CIUP, los economistas Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro han producido diversos estudios sobre educación superior, su relación con el resto del sistema educativo y con el mercado laboral. En Yamada (2006), por ejemplo, se analiza la rentabilidad de la ES universitaria y no universitaria para el mercado laboral peruano. Yamada y Castro (2009) analizan la relación entre rendimiento académico, generación de capital humano y crecimiento del producto bruto interno en el marco de las Metas de Desarrollo del Milenio. Castro y Yamada (2011), y Castro, Yamada y Asmat (2011) analizan las diferencias étnicas y de sexo en el acceso y el progreso educativo en el Perú, mostrando la persistencia de diferencias étnicas importantes, y también diferencias por sexo en el interior de los grupos indígenas. Por su parte, Arlette Beltrán y Karlos La Serna (2009) combinan herramientas de economía y educación, para identificar los factores que explican el desempeño académico universitario, incluyendo características de los alumnos y de los colegios de procedencia.

El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) tiene una larga producción de estudios sobre educación en el Perú y relacionados con temas de desigualdad y discriminación. Los aportes de Carmen Montero, Patricia Ames, Francesca Uccelli y otros, ayudan a comprender la situación de la educación básica en zonas rurales, la formación docente, y temas de género, etnicidad e interculturalidad en las escuelas de donde provienen las nuevas generaciones que buscan estudios superiores. El trabajo de Carlos Iván Degregori sobre los orígenes de Sendero Luminoso en Ayacucho, marcó un hito en nuestra comprensión del entorno social y político de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga durante el siglo XX, y establece un contraste con la situación contemporánea en esa región. También del IEP, Ricardo Cuenca analiza temas de inclusión, movilidad e interculturalidad en la educación superior. Entre el 2000 y el 2010, el IEP fue sede del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP), orientado a dar oportunidades de cursar estudios de postgrado a personas con habilidades de liderazgo, compromiso social, y que pertenecen a grupos históricamente excluidos (Cuenca y Niño 2011). La sistematización académica de sus experiencias aportará bastante a la comprensión de la movilidad educativa y social en el Perú de ahora.

Además de financiar becas e intervenciones directas en entidades de educación superior, la Fundación Ford ha auspiciado estudios sobre diversidad, interculturalidad y acción afirmativa en la educación superior, en el Perú, Chile, Brasil y otros países de América Latina. Una colección importante de trabajos, realizada en colaboración con la Fundación Equitas de Chile y titulada *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú* (Díaz-Romero 2006), sitúa la temática de acción afirmativa en Latinoamérica, y aporta una perspectiva histórica sobre la universidad peruana, mostrando cómo las interrelaciones interculturales han estado presentes en su desarrollo antes de que este enfoque fuese conceptualizado. Esta colección también incluye dos estudios de caso

emblemáticos, de la incorporación de estudiantes amazónicos en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a partir de 1999, y del programa Hatun Ñan para alumnos indígenas en Universidad de San Antonio Abad del Cusco, este último parte de la iniciativa “Pathways for a Higher Education”, auspiciada también por la Fundación Ford.

El Fondo Editorial de la PUCP ha publicado importantes trabajos sobre interculturalidad y universidad en el Perú, en su mayor parte por investigadores quienes también han participado del programa Hatun Ñan. Es el caso de Ansión (2007), Tubino (2007), Alfaro (2007 y 2008), Chinchayan (2008) y Zavala y Córdova (2010). Todos son trabajos que analizan los fundamentos conceptuales que sostienen a las acciones afirmativas y el enfoque de interculturalidad, sin desasociarse del particular contexto histórico y sociocultural peruano, que impulsa la necesidad de visibilizar estos temas. El trabajo de Zavala y Córdova, por ejemplo, planteado desde la sociolingüística, permite adentrarse en la vida de los estudiantes participantes en un programa novedoso para alumnos indígenas. Las autoras destacan las vicisitudes y los prejuicios que los alumnos sufren en el interior del espacio universitario, y recalcan su capacidad de agencia para hacer frente a esta situación con estrategias que demuestran la síntesis que hacen de su propio bagaje cultural y las herramientas y medios que les son proporcionados en su nuevo contexto.

Otro autor que apela a la cercanía personal al tema estudiado es Nicolás Lynch (1990), cuyo trabajo sobre radicalización política en la Universidad Nacional de San Marcos en la década de 1970 incluye reflexiones sobre la cambiante composición social del alumnado. Si bien este trabajo antecede a los estudios sobre “interculturalidad”, destaca su mención del origen provinciano de la mayoría de dirigentes de San Marcos de esta época, y del peso de factores de origen y etnicidad por sobre el clasismo (o mezclados con él) en el movimiento estudiantil. Desde la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Jeffrey Gamarra (2010) retoma el análisis de las raíces y huellas de Sendero Luminoso en esa universidad, mientras que Gumercinda Reynaga (2009) analiza la problemática de género y la situación de las alumnas indígenas que enfrentan mayores dificultades que sus contrapartes masculinas en las diferentes etapas referidas a la educación superior.

Luis Tejada es otro investigador cuyas reflexiones sobre estos temas se basan en la experiencia personal, en particular sus análisis de la situación de los jóvenes amazónicos en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2006, 2010). Bajo la gestión del ex rector Manuel Burga, Tejada había sido encargado por las autoridades de San Marcos para evaluar la situación crítica de los alumnos amazónicos, a través de talleres y entrevistas con ellos y con las organizaciones étnicas que los apoyan. Pese a las dificultades de obtener información actualizada de las mismas universidades, Tejada ha recurrido a entrevistas en profundidad y el contraste de testimonios, para reconstruir estos dos esfuerzos en favor del acceso de alumnos de minorías étnicas.

Finalmente, hay algunos trabajos que analizan la persistencia o transformación del racismo entre estudiantes universitarios de élite. Suzanne Oboler (2001) y Joanna Drzewierniecki (2004) utilizan metodologías cualitativas que visibilizan discursos, prejuicios y prácticas discriminatorias de universitarios limeños, mayoritariamente blancos y mestizos. Martín Santos (2002) también utiliza entrevistas con universitarios, las cuales ilustran y apuntalan su propuesta conceptual al respecto. Para Santos, la discriminación en este grupo desborda los márgenes de la raza como categoría determinante, dando paso a una conceptualización y práctica situacional discriminatoria. En su análisis, mientras que los sectores socioeconómicos altos practican un racismo duro y hermético, los sectores medios y bajos reconocen un núcleo sociocultural que permite cambios de percepción y redefiniciones de parte de los actores sociales.

¿Qué podemos concluir de esta rápida revisión bibliográfica? En primer lugar, como mencionamos anteriormente, hay una falta de data empírica y sistemática sobre el sistema de educación superior en general, y sus componentes institucionales, en lo que corresponde a variables de sexo, raza, lengua o identidad étnica. En segundo lugar, observamos cambios de enfoque y conceptualización, producto de las circunstancias históricas y también de las prioridades del mundo académico y de la cooperación internacional.

Por ejemplo, el estudio de la problemática de radicalización política y violencia en las universidades, que caracterizaba las décadas de 1970 y 1980, ha dado paso al estudio de la interculturalidad y los esfuerzos de inclusión social. Asimismo, al estudio de las élites limeñas se suman algunos estudios sobre alumnos indígenas y universidades de provincias. Mientras en el primer caso el énfasis está en los temores y prejuicios de sectores medios y altos, respecto a una mayoría que perciben pero no conocen, así como también sus sentimientos de culpa y responsabilidad frente a esta situación, en el segundo caso el énfasis está en los prejuicios y las desigualdades entre los alumnos de las mismas universidades de mayor presencia indígena. Por otra parte, algunos estudios recientes señalan la ambigüedad o resistencia de los jóvenes de todos los grupos sociales y étnicos, de asumir identidades raciales o étnicas fijas. De esta revisión, podemos concluir que las formas de discriminación hoy, dentro y fuera de las aulas, son complejas y no se limitan a las categorías racistas simples ni las divisiones de antaño.

En tercer lugar, la investigación existente destaca el poco interés histórico de parte del Estado en políticas de inclusión a nivel de la ES, y también la poca prioridad que los movimientos étnicos mismos han dado al tema. Mientras que los movimientos indígenas en Bolivia y México, y los afrodescendientes en Brasil, presionan no solamente para mayor acceso a la ES sino para la transformación de la misma, en el Perú estos temas no han sido las banderas. Al contrario, la investigación existente sugiere que la identidad "indígena" (o, más específicamente, la quechua, aimara o de otro grupo) tiende a dis-

minuir con el mayor nivel educativo de las personas, a favor de una identidad mestiza, a través de procesos de asimilación o de transformación cultural (De la Cadena 2000, Alfaro 2008, Sulmont 2012¹⁰).

Esto no significa que la etnicidad no es relevante para los peruanos con mayores niveles educativos, sino que no ha funcionado como eje para la movilización política. Para Alfaro (2008), actualmente, “la etnicidad se manifiesta en el hecho de que, combinando sus propias creencias y prácticas culturales con otras imágenes y discursos provenientes de las élites nacionales y del resto del mundo, se han construido un gusto y modo de vida propio a través del cual vienen disputando el significado del Perú como comunidad imaginada” (Alfaro 2008: 198). Sin embargo, el autor recalca el distanciamiento entre lo étnico y los proyectos políticos que la acojan en sus demandas de formas en las que se puedan incluir las políticas de acción afirmativa o el despliegue de un enfoque intercultural tanto a nivel escolar como técnico-universitario.

La literatura mencionada también sugiere que las organizaciones de pueblos amazónicos muestran facetas distintas a los andinos en este campo. Según Alfaro (2008), su desarrollo literal y figurativamente a espaldas de la atención del Estado les brindó mayor autonomía y posibilidades de mantener sus expresiones culturales tradicionales. Las primeras medidas de promoción de maestros bilingües emitidas en 1952 aprovechando el convenio de 1945 entre el Estado peruano y el Instituto Lingüístico de Verano, así como la promulgación de la Ley de Comunidades Nativas de 1974, facilitaron el surgimiento de una élite indígena amazónica y organizaciones étnicas en la década de 1980. Sin embargo, aunque Aidesep surge como un primer espacio de encuentro y organización, diferencias ideológicas en su interior mermaron su capacidad de acción. Pese a ello, se generaron espacios de intervención política de mayor alcance al ser parte de la formación de la Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú¹¹.

Por su parte, las organizaciones de afroperuanos han tenido mayores dificultades tanto para movilizar a esta población como tal, como para sostener una agenda común de demandas y actividades. Las brechas de progreso educativo para los afroperuanos siguen siendo muy significativas, y los factores detrás de ellas son distintos de aquellos que limitan a los andinos o amazónicos. Como señalan Benavides *et al.* (2006), los afroperuanos se han concentrado en la Costa, y se han vinculado históricamente con la estructura social dominante a través de relaciones cercanas con las élites criollas, con las cuales comparten el idioma y otros elementos de la cultura dominante. A la vez, los

10 En este mismo volumen.

11 No obstante, federaciones y organizaciones que representan a ciertos grupos étnicos de forma particular han establecido convenios, especialmente con institutos superiores, para permitir el ingreso de algunos de sus jóvenes miembros.

afroperuanos tienden a ser los más afectados por el racismo “puro” o basado en fenotipo, y por la segregación ocupacional, lo cual genera la dificultad de establecer referentes comunes que los aglutinen más allá de la raza. Ante un contexto que apunta hacia el mestizaje, esta característica representa una importante debilidad. Estos hechos se ven a su vez reforzados por la ausencia de una fuerte tradición comunal organizativa.

Para el Estado, además, son una población casi invisible, cuyas necesidades no han sido tomadas en cuenta en la mayoría de políticas públicas. En educación, por ejemplo, las políticas públicas han puesto énfasis en la educación bilingüe intercultural. En ese sentido, Estupiñán (2006) agrega que no es posible hablar de equidad en relación con los afroperuanos si el Estado maneja una perspectiva de interculturalidad circunscrita al aprendizaje de la lectoescritura de lenguas nativas.

Como cuarta observación general, uno de los factores más limitantes de la bibliografía encontrada es la distancia entre los estudios de tipo “macro” y cuantitativo, que nos presentan la educación superior a grandes rasgos, y los estudios de caso, que tienden a concentrarse en pocas universidades públicas tradicionales y una selección de institutos pedagógicos. Pero no encontramos investigación publicada sobre estos temas en las universidades privadas y de mayor expansión, en Lima y en el resto del país. Los casos más estudiados (San Marcos, San Antonio Abad, San Cristóbal de Huamanga) representan una minoría no solo en número de alumnos, sino en el nivel de atención que los alumnos indígenas han recibido, de parte de las autoridades, agencias de cooperación e investigadores académicos. Mientras tanto, la mayoría de estudiantes de ES provenientes de hogares indígenas, afrodescendientes y de bajos ingresos, están matriculados en instituciones aún poco conocidas por los científicos sociales.

3. ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA PRÁCTICA PERUANA

Aunque la acción afirmativa no ha sido una política prioritaria, en la práctica existe un grupo de universidades e institutos pedagógicos y técnicos superiores que, a través de distintos mecanismos, han tratado de facilitar la inclusión de jóvenes provenientes de grupos étnicos excluidos. Según las diversas fuentes consultadas, son al menos diez universidades convencionales, siete institutos superiores y dos universidades bilingües interculturales.

Cuadro 1
INSTITUCIONES CON PROGRAMAS O POLÍTICAS DE AA

Nombre	Tipo de programa	Ubicación	Año de inicio
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Admisión especial	Lima	1999
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta"	Convenios con organizaciones indígenas	Lima	2001
Universidad de San Antonio Abad del Cusco	Convenio con organizaciones indígenas Programa Hatun Ñan	Cusco	1998 2003
Universidad San Cristóbal de Huamanga	Admisión especial Programa Hatun Ñan	Ayacucho	2006 2006
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios	Convenio con gobierno distrital indígena	Puerto Maldonado	2002
Universidad Nacional de Huancavelica	Convenios con comunidades campesinas	Huancavelica	No se tiene información
Universidad Agraria de la Selva	Convenio con organización indígena	Tingo María	2003
Universidad del Altiplano – Maestría en Lingüística Andina y Educación	Postgrado	Puno	1985
Universidad Nacional de Ucayali	Convenio con Gobierno local con alcalde indígena	Pucallpa	2002
Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Diplomatura especializada	Lima	-
Universidad César Vallejo	Convenio con organización indígena	Trujillo	2004
Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana	Universidad indígena	Pucallpa	2005
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Programa de especialización en educación bilingüe	Iquitos	1985
Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinococha (Isppy)	Instituto público	Pucallpa	1983
Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana	Iniciativa organización indígena	Iquitos	1988

Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente

Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario	Convenio con federación indígena	Puerto Maldonado	2003
Instituto Superior Tecnológico Jorge Basadre Grohmann	Convenio con federación indígena	Tambopata	2002
Centro de Educación Ocupacional Tambopata English Center	Convenio con federación indígena	Puerto Maldonado	2002
Instituto Superior Tecnológico “Suiza”	Convenio con federación indígena	Pucallpa	2002

Un punto por destacar es que varias de estas iniciativas partieron por acuerdos alcanzados entre las instituciones educativas y organizaciones indígenas.

Por ejemplo, la Federación Nativa de Madre de Dios (Fenamad) firmó acuerdos con el Instituto Superior Pedagógico “Nuestra Señora del Rosario”, el Instituto Superior Tecnológico “Jorge Basadre Grohmann”, el Centro de Educación Ocupacional Tambopata English Center, la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (Unamad) y la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (Unsaac). En el distrito de Iparía, el alcalde fue el nexo que permitió generar convenios entre su distrito y la Universidad Nacional de Ucayali (UNU) y la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS) de Tingo María. Otros casos son los convenios establecidos por la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali con el Instituto Superior Tecnológico “Suiza” de Pucallpa, la Universidad Nacional de Ucayali (UNU), así como la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”.

Por otro lado, en el Perú identificamos a dos autodenominadas universidades indígenas o bilingües, la Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana (Uniap), creada en el 2000, y la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) de Huancavelica, creada en el 2002. Por la poca información disponible, la primera parece padecer de numerosas dificultades económicas y de gestión. En el 2009, por ejemplo, saltó a la noticia cuando fue tomada por los mismos estudiantes, quienes protestaban contra el recorte de facilidades a los estudiantes indígenas¹².

Por su parte, la UDEA, ubicada en Huancavelica, ofrece las carreras de Educación, Ingeniería y Ciencias Agrarias con un manejo bilingüe según las áreas. En este apartado se puede agregar a la Universidad Peruana del Oriente, ubicada en Iquitos, la cual señala escuetamente en su página web que “emplea las diferentes formas de comunicación e información verbal y escrita en su lengua materna y otras que permitan interrelacionar-

12 <<http://www.impetu.pe/?p=12008>>.

se con otras personas y grupos para analizar la realidad socioeconómica y política de la región, país y el mundo”¹³.

En la mayoría de estas instituciones, la acción afirmativa consiste en ofrecer admisión preferencial, a través de cuotas o mecanismos especiales de admisión. En cambio, la mayoría no ofrece ayuda financiera directa a los alumnos indígenas o de otros grupos étnicos, y pocas ofrecen programas de acompañamiento académico o inclusión social. Dado que la mayoría de estos jóvenes proviene de hogares de bajos ingresos, esto hace especialmente difícil lograr un progreso adecuado hacia la terminación de los estudios superiores.

De parte del Estado peruano, encontramos un Indepa que se limitaba a gestionar cupos de admisión, mas no a ofrecer becas directas. De parte de la cooperación internacional, solamente encontramos un programa de becas del BID, el Programa de Becas para Jóvenes Indígenas y Afro-Latinos (IALS), dirigido a estudiantes indígenas y afrodescendientes de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Sin embargo, estas becas solamente son para realizar carreras de capacitación técnica y formación de liderazgo en cuatro universidades locales de los Estados Unidos, Colombia y Argentina, mas no en el país. Como mencionamos previamente, la Fundación Ford ofreció becas para estudios de postgrado para estudiantes de grupos históricamente excluidos, mas no para la primera carrera de pregrado. Por otro lado, son pocas las empresas privadas, como Techint o Pluspetrol, que ofrecen becas de estudios de educación superior a jóvenes nativos de sus zonas de operaciones.

Los casos emblemáticos: ¿Qué aprendemos?

En el Perú hay cuatro casos emblemáticos de experiencias que se podrían considerar de acciones afirmativas, en tanto que han buscado facilitar la presencia de estudiantes procedentes de minorías étnicas dentro de universidades públicas y privadas. Aunque existen diversas fuentes de información sobre ellos, las historias que emergen son todavía bastante parciales, por lo tanto, las lecciones aprendidas son también tentativas.

A. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos¹⁴

En enero 1999, a través de una resolución del Rectorado, la UNMSM crea la “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos” (MIAA), con un número determinado de

13 <<http://uperuanadelorient.blogspot.com/2007/07/upo.html>>.

14 Este resumen del caso de San Marcos se basa principalmente en Tejada (2005, 2006, 2010), Espinoza de Rivero (2007), Chirinos y Zegarra (2005) y Burga (2008).

plazas vacantes. Una vez concluido el conflicto del Cenepa, la situación crítica de ciertos grupos nativos de la Amazonía quedó expuesta a la opinión pública tras su participación en el conflicto bélico. Esta situación fue atendida por la Comisión Reorganizadora de la UNMSM, creada en 1995 por iniciativa del ex presidente Alberto Fujimori como parte del Proceso de Reorganización de las Universidades Estatales bajo la Ley 26457. Esta iniciativa coincidió con la creación legal de la Uniap, centro universitario que empezaría a funcionar recién en el 2005, y con demandas de Aidesep para mayor atención a los pueblos amazónicos (Tejada 2005).

El primer grupo objetivo del programa estuvo conformado por jóvenes ex combatientes del conflicto del Cenepa, víctimas de la lucha contra el terrorismo y miembros de pueblos amazónicos cuyo interés fuese seguir estudios superiores. La forma de ingreso consistía en hacer que estos postulantes compitiesen entre sí por las plazas vacantes y no con el resto de postulantes a San Marcos. El examen contaba con un puntaje mínimo determinado por la casa de estudios, y luego de pasar esta valla, los postulantes pasaron por una comisión evaluadora de su estatus indígena, esencialmente.

Mediante la consulta de documentos provenientes de la oficina de admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así como también de archivos de las comisiones evaluadoras de ingreso, entrevistas a distintos funcionarios universitarios y estudiantes indígenas participantes, Tejada ha detallado las dificultades que enfrentaron tanto las autoridades de San Marcos como los alumnos que participaron en este programa durante los primeros años. Pese a que ni San Marcos ni otras entidades involucradas han proporcionado data global sobre los resultados de los alumnos involucrados, autores como Tejada (2010), Burga (2008) y Espinoza de Rivero (2007) concluyen que el programa no logró los objetivos originalmente planteados, al no producir un número significativo de egresados sino numerosos sueños frustrados, producto de la ausencia de capacidad y voluntad de parte de la universidad para asumir el reto de trabajar con estudiantes con las características económicas y socioculturales de los jóvenes amazónicos.

Para estos jóvenes, el primer paso tras su llegada a Lima consistió en acreditar su procedencia aborigen o nativa. Para ello, mediante una carta, el jefe de su comunidad garantizaba la pertenencia del joven a un determinado pueblo. Además, debió demostrar el registro de la comunidad en el Padrón de Comunidades Nativas y presentar una carta de compromiso de retorno a la comunidad de parte del estudiante. Según Chirinos y Zegarra (2005), inicialmente se ofrecieron 300 vacantes, de las cuales solo se ocuparon 180. Tejada (2010), remitiéndose al informe preparado por una Comisión Evaluadora de la UNSM, *Los aborígenes de la Amazonía: admisión 1999*, cuestiona la compatibilidad entre la selección de carreras de los primeros ingresantes –entre ellos Ingeniería Química y de Sistemas, Contabilidad, Derecho, y Ciencias Sociales– y el deseado proceso

de retorno y demandas laborales en sus localidades (2010: 11-2). El proceso de adaptación al contexto limeño fue muy duro para los jóvenes amazónicos que lograron matricularse en San Marcos, la universidad más antigua del país y la más prestigiosa entre las universidades nacionales. Según diversos testimonios, estos alumnos se vieron desbordados por el manejo del lenguaje, las relaciones sociales y la exigencia académica. Los impactos eran evidentes en los bajos rendimientos académicos y los casos de depresión y aislamiento social. El maltrato sufrido de parte de ciertos profesores y estudiantes también agudizó esta situación.

Las autoridades de San Marcos intentaron responder a las necesidades de estos jóvenes. Una primera acción fue la organización de un curso de nivelación en la Academia Preuniversitaria, pero parece que esta medida solo elevó los niveles de presión entre los jóvenes amazónicos. También se les garantizó acceso a la biblioteca, a alimentación gratuita y a la Clínica Universitaria, pero sin que el servicio de esta les garantizase una atención de calidad constante. Frente a sus bajos rendimientos, según Espinoza (2007), la universidad fue reduciendo el número de vacantes disponibles en años posteriores. Según esa fuente, en el 2002 hubo 51 postulantes para solo 14 vacantes. Del mismo modo, Chirinos y Zegarra (2005) señalan que a partir del año 2001, facultades como Medicina y Ciencias dejaron de abrir vacantes para esta modalidad de ingreso. Por otro lado, Espinoza comenta que en el 2003 el número total de estudiantes amazónicos matriculados pasó de 115 en el primer semestre a 79 en el segundo (2007: 9).

Según Tejada y Burga, en el 2003 se dio un quiebre importante en el programa, cuando la Oficina General de Bienestar Universitario realizó la evaluación anual de los estudiantes amazónicos que habitaron la residencia universitaria. Su grave situación entonces impulsó a la Oficina Técnica del Estudiante a realizar un encuentro con estos estudiantes para recoger sus opiniones y tomar en cuenta sus iniciativas para generar soluciones a sus propios problemas. Hay que resaltar que, durante estos años, los estudiantes no mantuvieron una actitud pasiva, sino que se organizaron, desde el 2002, en la Asociación Indígena de Estudiantes Universitarios de la Amazonia Peruana (Aaupi), con la ayuda de Aidesep. Producto de las dificultades percibidas, Burga señala que el reglamento de admisión fue modificado, reemplazándose la categoría de “poblaciones aborígenes” por la de “comunidades nativas de la Amazonía” (2008: 109).

El resultado de la consulta fue una propuesta de reforma para el programa MIAA. Tomando en cuenta el bajo nivel académico con el cual llegaban los estudiantes, el nuevo proceso de selección debía iniciarse durante el tercer año de secundaria. Mediante la creación de los Colegios Preuniversitarios Sanmarquinos en diferentes regiones del país, se fortalecerían las capacidades académicas de los potenciales postulantes, y se facilitaría el proceso de selección de los mejores estudiantes de los diferentes grupos étnicos. Este nuevo proceso requería de una mayor participación y compromiso de las

mismas comunidades nativas, los gobiernos regionales y la universidad. También se insistió con el compromiso de regreso a la comunidad una vez alcanzada la meta de ser profesionales.

Además de mejorar el proceso de selección y preparación de los postulantes, la propuesta reforma del programa contemplaba becas integrales y diversos otros servicios, incluyendo asesorías permanentes, orientación hacia carreras que se ajustasen a la realidad de las comunidades nativas, y la reforma del currículo en el mismo sentido. Por último, se propuso incentivar la investigación acerca de las culturas indígenas presentes, así como también promover la educación bilingüe. Así planteado, los estudiantes concluirían el programa con la posibilidad de tener prácticas profesionales y facilidades en su inserción laboral mediante convenios por firmarse con diversas instituciones.

A pesar de estos esfuerzos, Tejada comenta que surgieron tensiones entre donantes externos y actores locales, y que también hubo resistencia por parte de la misma Universidad de asumir de manera más activa los retos que representaba un programa con un enfoque intercultural. Finalmente, según Burga, tras el cambio de autoridades universitarias en el 2006 y el alejamiento de la cooperación canadiense, la MIAA habría sido cerrada sin mayor aviso o negociación con las organizaciones indígenas participantes.

Es importante señalar que ni la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ni los donantes han publicado algún informe sobre este programa que nos permita tener conclusiones más claras sobre el número de alumnos que participaron, sus estudios realizados y sus trayectorias posteriores. Recoger tal información, y sobre todo recoger testimonios de los participantes y de quienes apostaron por ellos desde sus comunidades de origen, sería fundamental para comprender el impacto y también los errores cometidos.

Mientras tanto, podemos perfilar algunas conclusiones tentativas. En primer lugar, el salto de comunidades nativas amazónicas a una universidad ubicada en la capital representa un cambio enorme en las vidas de los individuos participantes, motivo que reclama un mínimo de planificación y organización de parte de la institución que ha de recibirlos. La improvisación, lamentablemente, puede traducirse en una serie de situaciones críticas que perjudican el potencial de desarrollo de los estudiantes y el impacto deseado en sus comunidades.

El bajo rendimiento académico previo de los estudiantes amazónicos no debe ocultar el hecho de que muchos de los primeros participantes provenían de centros urbanos ubicados en la región amazónica. Ello abre la interrogante sobre quiénes son los que buscan y pueden aprovechar mejor las oportunidades en programas de este tipo y cuáles son las formas de incorporar la identidad nativa o indígena en ellos.

Dentro de esta línea, también, se abren cuestionamientos sobre cómo manejar el compromiso de regresar a la comunidad y las formas en que este hecho es percibido

tanto por quienes ingresan a la universidad como por quienes permanecen en las comunidades originarias. Un retorno exitoso requiere oportunidades reales de reinserción, y el caso de San Marcos abre interrogantes respecto a cómo enfrentar las decisiones de individuos libres que realizan elecciones sobre su futuro con un abanico más amplio de oportunidades.

Este caso evidencia la necesidad del compromiso de todas las partes, incluyendo la universidad y sus docentes, de desarrollar habilidades interculturales que permitan una integración positiva basada en el respeto y el diálogo entre los estudiantes amazónicos, el centro de estudios y la sociedad de donde provienen.

Además de la falta de recursos económicos, los problemas en el manejo del lenguaje, una falta de preparación y posterior acompañamiento para enfrentar las exigencias académicas, el impacto negativo de los reveses sociales y académicos, la discriminación de parte de profesores y estudiantes, el posterior aislamiento, la ausencia de trabajo psicopedagógico que tome en consideración los desplazamientos identitarios, son algunas consideraciones que muestran cómo no hubo una adecuada preparación de la misma universidad, ni capacidades suficientes en las organizaciones indígenas para sostener este proceso.

B. La Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”

La incorporación de estudiantes indígenas y de otros grupos en desventaja ha sido una política de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” desde antes de su conversión en universidad en 1965, cuando era una Escuela Normal para docentes varones. Dedicada inicialmente a la formación de profesionales de la educación, “La Cantuta” ahora tiene 40.000 alumnos, según su propia información publicada, distribuidos en 7 facultades y 31 escuelas profesionales. Desde sus inicios, la universidad ha buscado atraer a alumnos de los distintos departamentos de Perú y firmar convenios de asociación e intercambio con comunidades diversas.

Sobre estas experiencias, sin embargo, no encontramos mayor información publicada, ni tampoco data empírica que nos permita conocer el alcance e impacto de estos esfuerzos. En el 2010, Tejada inició un estudio sobre este caso, entrevistando a distintos miembros de la comunidad universitaria y trazando, al igual que con el caso de San Marcos, una historia pendiente por contar (Tejada 2010).

Hasta la década de 1990, según los testimonios recogidos, el proceso de incorporación de estudiantes provincianos a La Cantuta apuntó más a sectores populares urbanos y migrantes andinos. A inicios de la década de 1990, la universidad tornó su mirada hacia la selva central, y estableció un convenio con la Federación de Indígenas Asháninkas y Yaneshas, para que sus hijos más prometedores estudien en las instalaciones de La

Cantuta. Sin embargo, la guerra interna y la intervención militar en la misma universidad interrumpieron estos esfuerzos. La universidad fue ocupada por fuerzas militares entre 1991 y 1999.

En el 2001, se disolvió la Comisión Reorganizadora impuesta en la universidad, y La Cantuta retomó varios convenios de intercambio con distintas comunidades étnicas amazónicas de manera intensiva, buscando aumentar el número de estudiantes por comunidad. Zegarra y Chirinos indican que en el 2001 se firmó un Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre La Cantuta y la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y Afluentes (Feconau), convenio por el cual diecinueve estudiantes varones y dos mujeres fueron admitidos a este centro de estudios universitarios. De la misma manera, se firmó un acuerdo similar con la Municipalidad Distrital de Imaza Chiriaco, de Bagua, Amazonas, por el cual seis estudiantes aguarunas permanecieron en esta universidad entre el 2001 y el 2005, estudiando Educación Intercultural Bilingüe. También deben mencionarse los convenios firmados con una federación asháninka en el 2003 y el alcanzado con la Asociación de Ganaderos de Huancané, que permitió el ingreso de once estudiantes aimaras en el 2004.

A diferencia de San Marcos, según Tejada, en este caso los ingresos eran directos y las plazas en las facultades fueron previamente definidas. Asimismo, en lugar de un examen común, al parecer, se confiaba esencialmente en los candidatos propuestos por los líderes de las mismas comunidades, lo cual resultó problemático cuando las recomendaciones de las comunidades no siempre iban de la mano con el rendimiento académico de los seleccionados.

En el 2006, a través de un proyecto con el Indepa, La Cantuta abrió plazas específicamente para estudiantes afroperuanos, exonerándolos del examen de ingreso. El proyecto entre el Indepa y La Cantuta surgió por iniciativa de funcionarios de ambas instituciones, y también contemplaba nuevas plazas para estudiantes andinos y amazónicos, sin distinción de procedencia rural o urbana. Según el testimonio de Oswaldo Bilbao del Cedet, aproximadamente cuarenta jóvenes afroperuanos ingresaron por esta vía. Tal diversidad de alumnos, sin embargo, generó complicaciones para la universidad para hacer un adecuado seguimiento de su situación académica y social. Para los alumnos, a su vez, la exoneración del examen no era suficiente para muchos que tenían bajos recursos, y ni el Indepa ni La Cantuta les pudieron ofrecer becas integrales (Tejada 2010).

Lo que no tenemos, hasta ahora, es información específica sobre los procesos de adaptación de estos alumnos, ni sus tasas de graduación o regreso a la comunidad. Tejada ha recogido testimonios más armónicos que las experiencias en San Marcos, pero también menciona la falta de criterios consistentes de selección de los ingresantes bajo esta modalidad, y la incapacidad de la universidad de manejar la situación de forma intercultural. Su conclusión tentativa es que muchos de los alumnos en este caso también

tuvieron serios problemas de rendimiento académico, además de supervivencia económica, y no recibieron el asesoramiento suficiente para salir adelante, lo que resultó para muchos en una situación crítica difícil de solucionar.

C. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga

La histórica Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) ha promovido mayores oportunidades para alumnos indígenas a través de diversos programas y políticas (Gamarra 2007). Desde el 2006, por ejemplo, ha implementado medidas para favorecer el acceso de estudiantes víctimas de la violencia interna, estudiantes con alguna discapacidad y aquellos provenientes de algún pueblo indígena. Según Reynaga, la UNSCH ofrece 52 vacantes anuales por estas modalidades, dos por cada una de las 26 especialidades. Sin embargo, en el 2006 postularon sólo 27 candidatos e ingresaron solamente 5, mientras que en el 2007 postularon 116 e ingresaron 35. De este grupo, según la autora mencionada, la totalidad eran estudiantes quechuas andinos o colonos de la selva, pero ninguno nativo de la Amazonía (2009: 59).

A partir del 2006, la UNSCH dio otro paso al implementar el Proyecto Hatun Ñan: Acción Afirmativa, dirigido a aproximadamente quinientos estudiantes indígenas en sus dos primeros años de estudio. El proyecto, con auspicio de la Fundación Ford y colaboración de la PUCP, promueve estrategias para facilitar la integración al ambiente universitario de jóvenes procedentes de comunidades indígenas o nativas. Los criterios para seleccionar a los beneficiarios de este programa son la lengua materna, el lugar de origen y la propia voluntad del alumno de identificarse como indígena.

Los servicios que ofrece el Programa Hatun Ñan incluyen actividades académicas y socioculturales. En el plano académico, ofrece cursos y talleres destinados a fortalecer las habilidades académicas de los participantes, un centro de cómputo con acceso libre a Internet, y tutorías especializadas para los alumnos inscritos. Asimismo, Hatun Ñan incluye un programa de investigación en el cual docentes y alumnos analizan su propia realidad, en temas de exclusión social y de rendimiento académico, algo que hace mucha falta en las universidades mencionadas anteriormente. Las actividades del programa también son difundidas activamente entre la comunidad universitaria y local, y se realizan diversas acciones de sensibilización. Las actividades socioculturales, a su vez, buscan mejorar la experiencia identitaria de los jóvenes participantes a través de actividades de reafirmación cultural llevadas a cabo desde su planificación por los estudiantes.

En Huamanga, los alumnos del programa cuentan con un plantel de tutores para una amplia variedad de cursos, desde agronomía y biología, ciencias de la salud y diversas ingenierías, hasta antropología, lengua y literatura, estadística y matemática, periodismo, y trabajo social. Además, en determinados ciclos académicos han ofrecido

cursos técnicos de inglés y computación. Los alumnos del programa se concentran en carreras de Derecho y Ciencias Contables, seguido por las ingenierías y por carreras asociadas al mundo rural. Sin embargo, hay un sesgo de género en esta selección, pues las mujeres están más concentradas en enfermería, obstetricia, educación y trabajo social (Gamarra 2007: 12).

Desde su inicio, Hatun Ñan se asoma como un programa cualitativamente distinto a los de San Marcos y La Cantuta. Primero, el énfasis no está dirigido a abrir el acceso a la universidad. La selección de participantes se hace entre los alumnos que ya ingresaron a través de las modalidades existentes. En San Marcos, si bien se exige un puntaje mínimo para los alumnos del MIAA, es un examen que les hace competir entre pares y de forma distinta al resto de postulantes, mientras que en La Cantuta la selección parece haber sido realizada solo por recomendación de los líderes comunitarios, lo cual abrió puertas para alumnos que no necesariamente habrían ingresado por la vía convencional.

En cambio, Hatun Ñan da mayor atención a la experiencia que viven los estudiantes una vez iniciada su participación en la universidad, algo que en principio hacía falta en las otras universidades mencionadas. Gracias a la decisión de acompañar el programa con una línea de investigación, conocemos más sobre los logros y limitaciones de este programa, y en menor medida también sobre su contraparte en la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, iniciado dos años antes que el de Huamanga (véase abajo).

Aunque, en principio, este mayor intento de acompañar al alumno en Huamanga representa un avance, los análisis producidos hasta la fecha no dejan de señalar problemas con diversos aspectos del programa. Según lo observado por Gamarra (2007), por ejemplo, los alumnos de Hatun Ñan tienen mayores índices de ruralidad y pobreza que el promedio, más necesidad de trabajar y un fuerte desarraigo de sus comunidades de origen. También presentan una baja densidad de redes sociales, lo cual los hace más propensos al aislamiento. Es por ello que demandan nuevos espacios sociales de relacionamiento que les permitan ampliar sus vínculos o recuperar aquellos que tenían en sus lugares de origen. De este último dato se desprende que los alumnos mantienen el uso de su lengua materna, participan en fiestas tradicionales de sus comunidades y valorizan sus costumbres.

En términos académicos, según Gamarra, en Huamanga el rendimiento de los alumnos de Hatun Ñan no ha demostrado variación significativa en comparación con otros estudiantes ajenos al programa. Sus notas tienden a ser mejores en Educación, pero más bajas en las Ingenierías. Las asignaturas más problemáticas para ellos resultan ser las matemáticas, computación e inglés, que son también las más apreciadas por los participantes (2007: 31-6).

Por su parte, Zavala y Córdova afirman que tanto el programa en Huamanga como el del Cusco han tenido un sesgo hacía el aspecto de la nivelación académica y los lo-

gros personales, en desmedro del esfuerzo de generar en los estudiantes inquietudes que los hagan cuestionar su entorno social. La interculturalidad, en este sentido, parece ser más una promesa que una realidad (2010: 42-6). Para Tubino, también, pese a las declaraciones de principios que hicieron de este programa una “acción afirmativa transformativa”, en la práctica ha sido una intervención funcional más cercana a una postura asimilacionista, la cual prioriza la integración de los estudiantes excluidos al sistema universitario, mas no la transformación de este (Tubino 2007: 42-6).

Lo que concluyen estos autores es que el programa no llega a cuestionar un entorno y un sistema de educación que sigue siendo tradicional, desigual y discriminatorio. Al contrario, consideran que el programa enfatiza principalmente la aprobación de los estudiantes ante la mirada del “otro”; la autoridad, el docente, y los otros estudiantes provenientes de contextos urbanos. De esta manera, mientras que algunos de los participantes se refuerzan en su identidad con la comunidad de origen, otros se acomodan a los parámetros establecidos, algo explorado por Alfaro (2008) al analizar los mismos conceptos de ciudadanía e interculturalidad en este entorno.

No obstante las diferencias con San Marcos, los estudiantes en este caso también han puesto en evidencia su capacidad de agencia y no han sido pasivos ante los procesos de desarraigo y contrariedad que enfrentan. Esta capacidad de agencia los lleva en varios momentos a organizarse para tomar las riendas de su aprendizaje académico, y a emplear estrategias de negociación identitaria. De esta manera, por ejemplo, dependiendo del contexto y la situación que los ocupe, utilizan su lengua materna o el castellano, intercambiando y mezclando elementos de la cultura tradicional o dominante según sus necesidades.

El trabajo de Zavala y Córdova nos ayuda a “ver y escuchar” esta realidad, utilizando una combinación de fuentes que incluye entrevistas, análisis de documentos, observación de aulas, acompañamientos de rutinas cotidianas, estudios de caso y grupos focales con los estudiantes inscritos en el programa y también con los docentes involucrados. El enfoque empleado enfatiza el uso del lenguaje y las desigualdades que este conlleva. En las dos universidades estudiadas, pero con mayor detalle en Huamanga, las autoras señalan diferenciaciones importantes entre “lenguaje legítimo” y hablantes “normales”, distinguiéndose así quienes tendrán más o menos oportunidades para acceder o adquirir otros recursos sociales fuera de la educación. Se evidencian en este entorno los mecanismos de dominación simbólica, motivo por el cual analizan fenómenos como el motoseo, la alternancia de códigos y la escritura académica.

Pese a ser un problema normal de interferencia fonológica, en los casos estudiados a los estudiantes motosos se les calificaba como inferiores a los no motosos. Se trata, para las autoras, de un argumento de higiene verbal propio de una ideología racista, por lo que sirve como parámetro para establecer la inferioridad en la jerarquía social existente, de forma falsamente natural, al racializar el vínculo entre un rasgo lingüístico

y un grupo social correspondiente. Ello lleva a creer que la superación del problema traerá un correlato de éxito en el desarrollo personal, negando otra serie de factores que median la situación en que se encuentran estos estudiantes.

En este escenario, el uso del quechua permite generar vínculos identitarios en el momento del intercambio lingüístico, y es por ello que, según las autoras, las universidades, en tanto inclusivas e interculturales, deben asumir iniciativas favorables para su reproducción, no solo en términos técnicos sino de formas que lo impulsen hacia su reproducción en el espacio público, así como también facilitando su presencia en cursos que abarquen distintas temáticas. Esta presencia debe ser vinculante con el castellano, dejando de lado visiones que oponen su uso integral. Los estudiantes se apropian de las herramientas como la escritura académica, haciéndolas parte de la configuración de sus identidades.

El estudio de este caso por parte de Zavala y Córdova, también revela problemas más generalizados en las universidades del país, que se agudizan con la creciente diversidad de alumnos presentes. En las aulas, por ejemplo, parece predominar el culto a la memoria como pilar del aprendizaje. Esto es percibido negativamente por los estudiantes indígenas, quienes se ven constreñidos a utilizar sus experiencias y sentimientos como piezas legítimas en su aprendizaje. Asimismo, los estudiantes confrontan un discurso oficial que prioriza la obediencia y la ausencia del diálogo en el proceso de aprendizaje, mas no la participación y el ejercicio del pensamiento propio. Frente a ello, sin embargo, los alumnos introducen sus propios mecanismos personales de reflexión. Este trabajo también nos invita a imaginar cómo sería la situación en las nuevas universidades en expansión a lo largo del país. ¿Habrà mayor o menor atención a las necesidades y experiencias culturales de los alumnos indígenas?

D. Universidad San Antonio Abad del Cusco

Al igual que el caso ayacuchano, en la Unsaac el programa Hatun Ñan encontró un contexto donde ya existían iniciativas para favorecer el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior. Desde la década de 1990, la Unsaac desarrolló relaciones con organizaciones representativas de etnias amazónicas ubicadas en su radio de influencia (García de Fanelli *et al.* 2007). En 1998, se estableció una forma especial de admisión a partir del convenio firmado por cinco años entre la Unsaac y las siguientes organizaciones: la Central de Comunidades Nativas Machiguenga (Ceconama), la Federación de Comunidades Nativas Yine Yami (Feconayy), la Federación Nativa del río Madre de Dios y Afluentes (Fenamad) y el Consejo Harakmbut, Yiné y Matsiguenka (Coharyima). Bajo este esquema, quedaba anulada la obligación de obtener calificaciones mínimas de ingreso y se acordaba la necesidad de pasar por un ciclo gratuito de nivelación académica.

Por su parte, las organizaciones indígenas se encargaban de presentar a los postulantes y de su sostenimiento en la vida universitaria. De parte de los estudiantes, ellos debían comprometerse a regresar a sus comunidades después de concluir sus estudios, con el detalle de que este servicio debía tener una duración del doble del tiempo invertido en cursar la universidad.

Como sucedió en San Marcos y La Cantuta, al dejar a las organizaciones indígenas libres de elegir a los beneficiarios, en varios casos el rendimiento académico no fue tomado en cuenta, lo que impactó en la calidad de la experiencia universitaria posterior. Según García de Fanelli *et al.* (2007), este mecanismo especial de admisión se limita, además, a atender únicamente la formalidad del trámite de acceso, sin modificar la cultura institucional de manera que pueda reproducir de forma efectiva un compromiso con aquellos grupos a los que se propone ayudar.

Es en este contexto que en el 2004 se estableció el Programa Hatun Ñan: Acción Afirmativa en la Universidad de San Antonio Abad del Cusco. El programa es una instancia de gestión académica dependiente del Rectorado de la Unsaac, y su objetivo central es mejorar el desempeño académico de los estudiantes de origen quechua, aimara y amazónico, por medio de actividades pedagógicas de aprendizaje, formación y difusión. En este caso, los alumnos sí son seleccionados en una etapa posterior al ingreso a la universidad, y los criterios de participación incluyen no solo la lengua materna originaria, sino la procedencia y escolaridad rurales. Como criterios adicionales para la definición del carácter indígena del estudiante, Villasante indica que se tomó en cuenta la tenencia de un apellido indígena, así como tener padres dedicados a la agricultura o ganadería (2007: 171-2).

En el Cusco, Hatun Ñan ofrece básicamente los mismos servicios que en Huamanga, y sus objetivos formales incluyen igualmente el desarrollo de las habilidades y talentos de los participantes y la reafirmación de sus identidades culturales y características étnicas. Sin embargo, el énfasis aquí también parece haber sido en lo primero, y la investigación producida enfatiza más aun la adaptación de los alumnos a las estructuras y exigencias existentes en la universidad, mas no un camino hacia la interculturalidad. Asimismo, los estudios sobre el caso de Cusco subrayan el persistente problema de precariedad económica que padecen estos alumnos, dado que en ninguno de los dos casos se proporcionan becas integrales o apoyo económico directo.

Según García de Fanelli *et al.*, el programa en el Cusco inicialmente incorporó a 945 estudiantes, cifra que aumentó a 1.223 para abril del 2006. Este aumento no solo se dio en la sede central del Cusco, sino también a través de las sedes satélites ubicadas en Quillabamba y Espinar. En relación con la composición étnica de los estudiantes, el trabajo de Marco Villasante (2007), director del Programa Hatun Ñan en el Cusco, nos permite conocer las particularidades del caso cusqueño aprovechando la sistematización que el

autor hace de información recogida durante el 2004 y el 2005 sobre los orígenes y la trayectoria educativa de los participantes. Según el autor, hubo un predominio de alumnos quechuas (65,3%), mientras que el 4,16% se autoidentificó como aimara; el 1,40%, como machiguenga y yine; y el 29,14% declaró no identificarse con ningún grupo étnico (2007: 172)

Respecto a la selección de carreras, Villasante indica que casi la mitad (46%) eligió Educación en tres distintas especialidades, mientras que el 15,5% sigue carreras de Ingeniería; el 11%, de Ciencias Sociales; y el 8,2%, de Ciencias de la Salud (Enfermería). En cambio, las carreras con mayor demanda y mayor competitividad en el ingreso en la Unsaac, como son Medicina, Arquitectura e Ingeniería Civil, tienen pocos postulantes exitosos de Hatun Ñan. También revela que un poco menos de la mitad de los alumnos trabaja, lo cual afecta su desempeño académico y representa un reto para el programa y la universidad.

Villasante también analiza el rendimiento académico de estos alumnos a partir de las notas recibidas en sus diversos cursos. Sostiene que el programa parece haber colaborado en el incremento en el promedio del rendimiento académico en 1,44 puntos con relación a una década atrás, gracias a la concientización de los estudiantes con respecto a la responsabilidad que tienen sobre sus estudios, y al trabajo de los tutores que los acompañan. En ambos casos, se trata de promedios bajos, pero el 9,68 de promedio de los amazónicos los sitúa dentro de los desaprobados. Revisando de forma comparativa los indicadores educativos de quechuas y amazónicos, se observa que el primer grupo tiene un promedio general superior al segundo. El grupo amazónico presenta la mayor cantidad de abandonos de cursos y dobla al grupo quechua respecto al porcentaje válido de cursos desaprobados. Del mismo modo, el porcentaje válido de cursos aprobados del grupo quechua, de 80,6%, es cuatro veces mayor que el amazónico (2007: 176).

Los bajos promedios de notas de estos alumnos reflejan un problema general de los postulantes a las universidades nacionales hoy, muchos de los cuales tienen limitadas habilidades para la vida académica (Castro y Yamada 2011). Asimismo, Villasante reconoce que los alumnos indígenas tienen una mayor precariedad económica, y que siguen enfrentando prejuicios y sesgos de parte de sus profesores, quienes no parecen haber sido adecuadamente preparados para participar en Hatun Ñan. En el caso de los alumnos amazónicos, además, en sus primeros semestres no recibieron el asesoramiento debido, pues ellos ingresaron mediante el convenio firmado en 1998 por la Unsaac con organizaciones representativas indígenas de la región.

Al igual que los casos previamente descritos, en la Unsaac los estudiantes reportaron problemas en los campos del aprendizaje, la identidad y la subsistencia. La experiencia universitaria significó entrar en contacto con nuevos esquemas de comprensión, contenidos nunca antes vistos, así como la visibilización de las carencias preexistentes.

En el campo personal, también fueron discriminados por sus costumbres y gustos, lo cual los llevó a problematizar su identidad. Asimismo, el medio urbano resultó extraño para muchos, pues los hábitos de vida les eran ajenos y muchas veces inalcanzables, producto también de su falta de recursos económicos.

Nuevamente, en este caso los retos mencionados inciden en la capacidad de agencia de los estudiantes, que no son beneficiarios pasivos sino protagonistas del programa. Ellos generan estrategias socioculturales de subsistencia que les permiten superar el desarraigo familiar y el entorno aún hostil, y recrean los valores culturales originarios en el marco de actividades colectivas artísticas y de proyección social en favor de sus comunidades originarias. Las redes interfamiliares de sus lugares de origen también son aprovechadas en la conformación de organizaciones estudiantiles que los representen en el interior de la vida política universitaria.

Desde otra perspectiva analítica, Alfaro aprovechó su participación en un curso sobre Ciudadanía y Liderazgo Intercultural desarrollado en la Unsaac entre el 2005 y el 2006, para analizar la construcción de la diferencia cultural en este contexto, y también las relaciones de poder (2007). Como también resaltan Zavala y Córdova, este autor sostiene que las identidades étnicas son construcciones sociales que se transforman siguiendo muchas veces las estrategias de los sujetos. No son dadas y estáticas, sino que se van reconfigurando a partir de cómo los alumnos se sitúan frente a otros grupos, a menudo con poder sobre ellos, y las definiciones que estos tiene de ellas.

Si bien Zavala y Córdova destacaron las formas de subsistencia de la identidad indígena a través del uso del lenguaje en el ámbito académico, Alfaro recalca que la categoría “indígena” en sí no está tan arraigada en el ámbito cotidiano, y que son más importantes la procedencia regional, provincial, distrital o comunal como marcadores distintivos entre los estudiantes (2007: 115). Esta realidad representa un reto importante no solo en el Cusco sino para todos los programas y políticas de acción afirmativa, cuyos objetivos se trazan en función de poblaciones todavía descritas de manera unilateral –amazónicas, indígenas o afrodescendientes, según el caso.

4. CONCLUSIONES Y AGENDA PENDIENTE

En el Perú de hoy, la demanda para educación superior es enorme entre jóvenes de todas las clases sociales y grupos étnicos, y la expansión acelerada de nuevas universidades e institutos refleja esta situación. Sin embargo, los jóvenes de grupos históricamente excluidos aún encuentran muchas barreras para adquirir una educación superior de calidad, que les permita desarrollarse profesionalmente y ser líderes y ejemplos para sus grupos de origen. ¿Cómo superar estas barreras? ¿Qué debe hacer el Estado, y que pueden

hacer las mismas instituciones educativas? ¿Qué podemos aprender de las experiencias aquí resumidas, y qué nos falta conocer, a través de una futura agenda de investigación?

En primer lugar, para el Estado peruano los jóvenes provenientes de grupos étnicos minoritarios han sido prácticamente invisibles, y sus necesidades no han sido tomadas en cuenta en la mayoría de políticas públicas. En educación, los principales esfuerzos están focalizados en la educación bilingüe intercultural a nivel básico y en zonas rurales, la cual, según otros autores en este volumen, es fundamental pero aún no ha logrado extenderse lo suficiente ni cumplir los objetivos trazados. No existe alguna iniciativa parecida al nivel de la educación superior, ni para jóvenes indígenas residentes en zonas urbanas. Por su parte, los afrodescendientes son prácticamente invisibles en las políticas educativas nacionales.

Este poco interés del Estado se refleja también en la falta de información sistemática disponible sobre el sistema de educación superior y los jóvenes que lo conforman. Es lamentable que ni el INEI ni la Asamblea Nacional de Rectores recopilen data adecuada sobre la composición étnica y cultural de los docentes, alumnos y egresados de entidades de educación superior. Las mismas universidades con mayor diversidad de alumnos no mantienen este tipo de información, ni tampoco hacen seguimiento adecuado de sus egresados y su desarrollo profesional posterior. Hoy no sabemos con certeza cuántos jóvenes indígenas, nativos o afrodescendientes están en condiciones de cursar estudios superiores, o cuántos están realizando tales estudios, en qué instituciones y en qué carreras. Tampoco sabemos cuántos egresan anualmente y entran al mercado laboral. Sin este tipo de información, es difícil diseñar e implementar programas de acción afirmativa efectivos, ni evaluar con rigor los que actualmente existen.

En cuanto a la acción afirmativa, las únicas medidas significativas del Estado hasta ahora son las políticas de admisión preferencial en algunas universidades públicas para ciertos grupos de alumnos. Estos incluyen cuotas de ingreso, exoneración de exámenes de admisión, o la aplicación de criterios de selección distintos a los alumnos de admisión general. Como hemos visto en este capítulo, tales políticas han sido bastante insuficientes para lograr los objetivos trazados.

Por un lado, como señalan otros autores en este volumen, las políticas de admisión preferencial fracasan cuando no están acompañadas por mecanismos de identificación y selección de jóvenes con las habilidades mínimas necesarias para realizar estudios superiores con éxito. Dejar la selección exclusivamente a líderes comunitarios, o eliminar por completo las exigencias básicas de admisión, no ayuda a avanzar los objetivos planteados sino exacerba la frustración de quienes no logran culminar sus estudios. Mejorar la calidad y pertinencia de la educación básica y secundaria, eliminando prácticas discriminatorias a lo largo del sistema educativo, es una tarea urgente para el Estado y para los mismos educadores. Mientras tanto, las universidades y los institutos superio-

res deben insistir en admitir jóvenes con el talento o la potencial necesarios, y apoyarlos para dar el salto hacia niveles superiores.

Por otro lado, para que el “mito de la universidad” se convierta en realidad para los jóvenes de minorías étnicas, no basta con tener mecanismos de admisión preferencial en las universidades tradicionales. También es fundamental que las mismas instituciones se preparen y se adapten a estos alumnos, buscando una verdadera interculturalidad. Sus docentes y administrativos deben aprender a conocer y respetar las diversas lenguas y tradiciones de estos jóvenes, y erradicar sus prejuicios y prácticas discriminatorias. Las unidades de apoyo al estudiante deben identificar adecuadamente las necesidades académicas y personales de estos alumnos, y darles el seguimiento adecuado. Los contenidos de los cursos y las carreras pertinentes también necesitan recoger y difundir los aportes de las comunidades de origen de estos alumnos, para que no persistan como invisibles en los ojos de la Academia. Entre los alumnos, también se requiere trabajar la tolerancia y abrir espacios de intercambio cultural y aprendizaje mutuo. En otras palabras, no se trata de un proceso unilateral en el que los alumnos se acomodan a las normas y prácticas dominantes, sino de un proceso dinámico en el cual las instituciones también se adaptan a ellos. Por cierto, el factor económico también es crucial para la educación de estos jóvenes. Los alumnos de grupos étnicos minoritarios en el Perú tienden a venir de hogares de bajos ingresos, y es fundamental tener sistemas de becas y ayuda financiera para poder sostenerlos durante su período de estudios.

Ninguno de los programas de acción afirmativa identificados para este trabajo tiene desarrollado este perfil. Asimismo, ninguno hasta ahora ha demostrado resultados impresionantes en términos de graduar un número importante de profesionales indígenas, nativos o afrodescendientes, que se identifican como tales y tienen vocación de devolver lo aprendido a su comunidad o ejercer liderazgo social. De los cuatro casos emblemáticos mencionados en la literatura, San Marcos y La Cantuta son vistos como deficientes, mientras que Huamanga y Cusco –bajo los programas de Hatun Ñan– son más esperanzadores. Sin embargo, los analistas también sostienen que ninguno ha logrado cambiar de manera significativa su propio entorno institucional, erradicar las prácticas discriminatorias en el aula, o reducir las presiones para la asimilación a patrones culturales dominantes. En el caso de Hatun Ñan, concluyen que hay una tensión constante entre los objetivos de rendimiento académico que el alumno requiere para avanzar en la carrera, y las actividades orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural propia, en desmedro de lo segundo. Ninguno de los casos mencionados, además, ofrece el apoyo económico que la mayoría de estos jóvenes necesitan para dedicarse plenamente a sus estudios.

Más allá de los casos emblemáticos, cabe recordar que la mayoría de estudiantes matriculados en educación superior hoy, incluyendo aquellos provenientes de hogares

indígenas, nativos o afrodescendientes, estudian en las más recientes y masivas instituciones privadas, o también las nuevas universidades públicas, que han florecido desde la década de 1990. Hasta ahora, no encontramos estudios sobre estas entidades que tomen en cuenta la composición social ni la experiencia educativa de sus alumnos. Cualquier agenda de investigación debe incluir estos casos.

En resumen, una agenda de investigación futura sobre desigualdad y discriminación en la educación superior peruana debe incluir un mayor y mejor levantamiento de estadística básica, tanto sobre las instituciones como sobre los alumnos que estudian en ellas. También debe incluir estudios cualitativos e interdisciplinarios que nos ayuden a comprender esta compleja realidad. Los trabajos citados sobre Hatun Ñan son ejemplares en este sentido, incluyendo autores provenientes de la Sociología, Filosofía, Lingüística y Educación, entre otros.

Otro tema fundamental para la agenda son los mecanismos de financiamiento para una educación superior de calidad e inclusiva. ¿Qué formas de ayuda económica son viables para que los jóvenes de bajos ingresos y grupos étnicos minoritarios permanezcan en la ES y terminen sus carreras? ¿Cuál ha sido, y debe ser, el rol del Estado, y qué papel pueden cumplir las diversas agencias de cooperación interesadas en estos temas? Asimismo, ¿qué influencia ha ejercido la cooperación internacional, sobre la orientación y/o la sostenibilidad de estas iniciativas?

Finalmente, consideramos fundamental que la agenda de investigación preste mayor atención a los mismos jóvenes, no solo como beneficiarios u objetos de estudio, sino como protagonistas de su propio proceso educativo. ¿Cuáles son las aspiraciones, demandas y formas de preparación de estos jóvenes cuando están en la educación secundaria? ¿Cómo eligen sus carreras y centros de estudio? ¿Qué influencia ejercen los líderes de sus comunidades de origen, o los movimientos y organizaciones étnicos, sobre los jóvenes de esta edad? ¿Y cómo influyen los procesos de reclutamiento de las mismas universidades e institutos?

Es importante comprender la realidad de los jóvenes urbanos provenientes de hogares de rasgos indígenas, ya que son los más preparados para ingresar a la educación superior convencional, pero también quienes más tienden a dejar de lado una identidad étnica originaria, a favor de identidades más complejas y fluidas. También es urgente visibilizar la experiencia educativa de los jóvenes afrodescendientes, y los factores que influyen en sus decisiones educativas. Y si bien la brecha entre hombres y mujeres está prácticamente cerrada en cuanto al acceso a la educación superior, persisten otras diferencias de género que requieren ser documentadas y corregidas.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, Santiago

- 2008 “Diferencia para la igualdad: repensando la ciudadanía y la interculturalidad en el Perú”. En: ALFARO, Santiago *et al.* (Eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2007 “Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile”. En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

AMES, Patricia

- 2006 *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.

AMES, Patricia y Francesca UCCELLI

- 2008 “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En: BENAVIDES, Martín (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade.

ANSIÓN, Juan

- 2009 “Educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares”. En: SILVA ÁGUILA, Manuel (Ed.). *Nuestras universidades y la educación intercultural: memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural 2009*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- 2007 “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”. En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ARREGUI, Patricia

- 1994a “Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú”. En: *Notas para el Debate*, 12, pp. 53-98, octubre. [También publicado en: *Ciencia Económica*, 33, pp. 47-99, 1994].

1994b "La situación de las universidades peruanas". En: *Notas para el Debate*, 12, pp. 9-38, octubre.

ASTETE, Dante

2006 "El programa Hatun Ñan y la educación universitaria en el Perú". En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

BELLO, Manuel

2006 "Necesitamos un proyecto educativo nacional transformador". En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

BELTRÁN, Arlette; Juan Francisco CASTRO y Gustavo YAMADA

2008 *Hacia un programa de crédito de largo plazo para la educación superior en el Perú*. Apuntes de Estudio 71. Lima: CIUP.

BELTRÁN, Arlette y Karlos LA SERNA

2009 "¿Qué explica la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico". Lima: CIUP.

BENAVIDES, Martín

2011 "Movilidad educativa intergeneracional y educación superior". Ponencia inédita. Grade, octubre.

2004 "Educación y estructura social en el Perú: un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos". En: *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades*. Lima: Grade, pp. 125-46.

BENAVIDES, Martín (Ed.)

2008 *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade.

BENAVIDES, Martín; Máximo TORERO y Néstor VALDIVIA

2006 "Pobreza, discriminación social e identidad: el caso de la población afrodescendiente en el Perú". En: *Mas allá de los promedios: afrodescendientes en América Latina*. Lima: Grade.

BURGA, Manuel

2008a *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

2008b “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en UNMSM, 1999-2005”. En: *Experiencias de inclusión en el medio universitario: ISEES – Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

2006 “Solos en Lima”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

CASTRO, Juan Francisco y Gustavo YAMADA

2011 *Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú*. Lima: CIUP.

CASTRO, Juan Francisco; Gustavo YAMADA y Roberto ASMAT

2011 *Diferencias étnicas y de sexo en el progreso educativo en Perú: ¿para quién y cuándo son los riesgos mayores?* Lima: CIUP.

CHINCHAYAN, Pilar

2008 “Educación ciudadana intercultural como práctica pedagógica”. En: ALFARO, Santiago *et al.* (Eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CHIRINOS RIVERA, Andrés y Martha ZEGARRA LEYVA

s.f. *Educación indígena en el Perú*. <http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf>.

2005 *Educación superior indígena en el Perú*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

CORI, Wilfredo

2006 El gobierno universitario y la promoción de equidad e inclusión. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

CUENCA, Ricardo y Ricardo NIÑO

2011 *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. Documento de Trabajo 160. Serie Educación, 1. Lima: IEP.

DE LA CADENA, Marisol

2000 *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham, NC: Duke University Press.

DÍAZ-ROMERO, Pamela

2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

DIDOU AUPETIT, Audrey

2006 “Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debate en ciernes y estrategias emergentes”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

DRZEWIENIECKI, Joanna

2004 “Peruvian Youth and Racism: The Category of ‘Race’ Remains Strong”. Ponencia preparada para la Reunión 2004 de LASA – Latin American Studies Association, Las Vegas. Documento no publicado.

ESPINOZA DE RIVERO, Óscar

2007 “Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú. En: *Foro ISEES*, N° 1. Fundación Equitas.

ESTUPIÑÁN, Máximo

2006 “Medios de comunicación y estereotipos raciales: las celdas que aprisionan la mentalidad humana”. En: *II Seminario Internacional del Cedet: Los medios de comunicación social: Hacia una inclusión étnica*. Lima, Perú.

GAMARRA, Jeffrey

2010 *Generación, memoria y exclusión: la construcción de representaciones sobre los estudiantes de la Universidad de Huamanga (Ayacucho, 1959-2006)*. Huamanga: UNSCH.

2007 *Línea de base/diagnóstico del proyecto Hatun Ñan: acción afirmativa en la UNSCH*. Ayacucho: UNSCH.

GARCÍA, María Elena

2005 *Making Indigenous Citizens. Identities, Education and Multicultural Development in Peru*. Stanford University Press.

GARCÍA DE FANELLI, Ana María

2006 “Condicionamientos y estrategias de los gobiernos universitarios en la implementación de políticas de acción afirmativa”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

GARCÍA DE FANELLI, Ana María; Marina MOGUILLANSKY, Julieta REZAVAL y Augusto TROMBETTA

2007 *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*. Buenos Aires: Cedes.

GONZALES, Antonio

1993 “Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria: Perú 1960-1990”. En: *Notas para el Debate*, 8, pp. 37-74, abril.

GRADE

1990 *Educación superior en el Perú. Datos para el análisis*. Documento de Trabajo N° 9. Lima: Grade.

INEI (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA E INFORMATICA)

2010 *Peru: II Censo Nacional Universitario, principales resultados, 2010*. <http://www.coneau.gob.pe/noticias/ii-censo/Exposicion_Jefe_INEI.pdf>.

LEÓN, Ramón

1998 *El país de los extraños. Una encuesta sobre actitudes raciales en universitarios de Lima Metropolitana*. Lima: Fondo Editorial Universidad Ricardo Palma.

LÓPEZ SORIA, José Ignacio

2006 “Universidad y reconciliación con la diversidad cultural”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

LYNCH, Nicolás

1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo.

MATO, Daniel

2008 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Iesalc – Unesco.

MONROE, Javier

2006 “Interculturalidad y formación superior: la subjetividad indígena en la modernidad reciente”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

NECIOSUP, Fernando Luis

2006 “La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana”. En: LÓPEZ SEGRERA, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Clacso.

OBLER, Suzanne

2001 *El mundo es racista y ajeno. Orgullo y prejuicio en la sociedad limeña contemporánea*. Documento de Trabajo 74. Lima: IEP.

OLIART, Patricia

1996 “¿Amigos de los niños?: cultura académica en la formación del docente de primaria”. En: Grade (Ed.). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*, tomo IV, Lima: octubre.

PERALTA, Hipólito

2006 “Experiencias de inclusión de estudiantes quechuas, aimaras y amazónicos en la universidad peruana”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

REYNAGA, Gumercinda

2009 “Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”. En: *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

RODRÍGUEZ, José

1992 *Gasto público en educación y distribución del ingreso en el Perú*. Lima: Grade, CIES.

SANDOVAL, Pablo

s.f. *Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1950-1995)*. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/sin%20usar/JOV%2001%20CRISIS%20POL%20CDTICA/san>>.

2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: IEP.

SANTOS, Martín

2002 "La 'cuestión racial': un ajuste de cuentas en tiempos de globalización y post-modernidad". En: *Debates en Sociología*, N° 27. Lima: PUCP.

SCHMITTER, Philippe C. y Terry Lynn KARL

1991 "What Democracy Is... and Is Not". En: *Journal of Democracy*, Vol. 2, N° 3, Summer, pp. 75-88. Johns Hopkins University Press.

SEGATO, Rita

2007 "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales". En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

TEJADA, Luis

2010 *¿Llegaron los chaimantas?: avatares de la incorporación de jóvenes andinos, amazónicos y afrodescendientes en el sistema universitario peruano: los casos de la UNMSM y La Cantuta*. Informe de investigación inédito. CIUP.

2006 "Los estudiantes indígenas amazónicos, la universidad y el desarrollo nacional (el caso de la UNMSM)". En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

2005 *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

TUBINO, Fidel

2007 "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

2006 “El interculturalismo frente a los desafíos del pluralismo jurídico”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

UCCELLI, Francesca

2006 “Temas y dilemas de la exclusión en la educación superior”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

VALDIVIA, Néstor; Martín BENAVIDES y Máximo TORERO

2007 “Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente”. En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grade.

VILLASANTE, Marco

2007 “La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la Unsaac”. En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

2006 “La inequidad e inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional del Cusco”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

WILLIAMSON, Guillermo

2006 “En un mundo globalizado e intercultural: la acción afirmativa en la educación superior”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

YAMADA, Gustavo

2009 “Rendimientos de la educación superior en el mercado laboral. El caso de Perú”. En: *El Trimestre Económico* (Fondo de Cultura Económica), Vol. 0(302), pp. 485-511, abril-junio.

2008 “Retornos laborales a la educación superior: A veces sí, a veces no. En: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, José Santos. *Segunda conferencia de economía laboral. Tendencias del empleo, capital humano, informalidad y rotación laboral*. Lima: Ministerio del Trabajo.

2006 *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?* Lima: CIUP.

YAMADA, Gustavo y Juan F. CASTRO

2009 “Educational Attainment, Growth and Poverty Reduction within the MDG Framework: Simulations and Costing for the Peruvian Case”. En: *Journal of Economic Policy Reform, Taylor and Francis Journals*, Vol. 12(1), pp. 57-73.

ZAPATA, Antonio

2006 “La interculturalidad en la educación superior peruana durante el siglo XX”. En: DÍAZ-ROMERO, Pamela (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú*. Lima: Fundación Equitas.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

2010 *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Discriminación sexual y racial en el ámbito empresarial

Liuba Kogan, Rosa María Fuchs y Patricia Lay

Históricamente, las ciencias sociales en Latinoamérica no han considerado como tema prioritario de estudio la discriminación en el ámbito empresarial, ya que aquel constituye un espacio privilegiado: el de los incluidos en el mercado. Los científicos sociales se abocaron más bien a estudiar a aquellos que se encontraban en situaciones de gran precariedad social.

Sin embargo, a partir de los estudios de género se empieza a prestar atención al ámbito empresarial y a la discriminación que se produce en él. A pesar de la inclusión de las mujeres en el mercado, era posible vislumbrar formas de discriminación que las afectaban. Así, a nivel latinoamericano, se desarrollaron investigaciones que mostraban que las mujeres no podían ascender a los puestos más altos (los techos de cristal), que ganaban salarios más bajos que los varones y que estaban destinadas a determinadas áreas **femeninas** en las empresas (Heller 2010).

Desde las mismas empresas, es a partir del desarrollo de la perspectiva de la “responsabilidad social empresarial”, en la década de 1990, que se empiezan a desarrollar indicadores para dar cuenta de ciertas diferencias de género y raciales, en los “reportes de sostenibilidad” de las empresas grandes. Desde el Estado, mientras tanto, la data oficial sobre sexo y raza en el ámbito empresarial es muy escasa, aun cuando se dispone de información laboral. Así, en el último Censo Nacional Económico, realizado en el año 2008, no se proporciona data respecto a las variables sexo y raza.

Es en este contexto que nos encontramos desarrollando en el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP) y con el auspicio de la Fundación Ford, el proyecto “Sistemas abiertos y/o encubiertos de discriminación racial y sexual en el entorno laboral desde la perspectiva de ejecutivas y ejecutivos de pequeñas, medianas y grandes empresas en Lima”. El estado de la cuestión que compartimos en este texto proviene de la necesidad de **levantar** información dispersa y proveniente de fuentes diversas: la academia, el Estado y las empresas.

1. LA ACADEMIA

En las sociedades contemporáneas occidentales, el ideal social de vida buena se sustenta en las ideas de igualdad de derechos y de relaciones no jerárquicas; por ejemplo, por sexo y raza (Taylor 2006). Esta visión del mundo es bastante reciente en la historia de la humanidad: se trata de un proceso que se inicia en la modernidad y que aún no concluye debido a que los cambios en la experiencia de la vida cotidiana no van siempre de la mano y a la misma velocidad que los ideales que las sociedades plantean. Incluso, distintas instituciones sociales se apropian de los discursos no jerárquicos –por ejemplo, de igualdad o inclusión– a distintas velocidades y con argumentos ideológicos diversos. Por ejemplo, el sistema educativo en el Perú se apropió del discurso de la igualdad de género antes que las empresas, pero los institutos armados posteriormente a las anteriores y con justificaciones y argumentos reelaborados en el contexto de sus propios valores institucionales.

El interés por el estudio de varones y mujeres en las empresas data de finales de la década de 1980 e inicios de la de 1990, años en los que se despliegan muchos esfuerzos académicos, mayoritariamente desde los estudios de género, alimentados por los movimientos feministas (Brizendine 2008, Clancy 2007, Heller 2010, Delfino 2004, 2005). Las investigaciones elaboradas en estos años dejaron ver que los varones ocupaban los puestos más altos en las empresas, que las mujeres no se desempeñaban en los puestos para los que estaban formadas y que adicionalmente les resultaba más difícil que a sus pares ingresar, ascender, evitar puestos de “vía muerta” y recibir iguales salarios para similares trabajos. De allí surge el interés por estudiar la discriminación en el interior de las empresas, que empieza a evidenciarse con mayor fuerza en la última década, cuando los académicos –y principalmente las mujeres– se preguntan si las diferencias de sexo afectan nuestra capacidad de desempeñarnos en el ámbito laboral profesional.

Por otra parte, no encontramos en la literatura académica estudios que indaguen con acuciosidad por la discriminación racial en interior de las empresas en nuestro país. Al parecer, no se investiga sobre la composición racial en ellas y las formas de racismo que pueden manifestarse. Por cierto, es de notar que los estudios sobre personas de diversas razas en el interior de las empresas son mucho más recientes que los de género en la literatura anglosajona, y casi inexistentes en América Latina.

Recientemente, el BID ha promovido estudios sobre temas asociados a los mercados laborales y los ingresos de los trabajadores, que evidencian brechas y discriminación por sexo, raza o grupos étnicos. Un informe reciente, *Nuevo siglo, viejas disparidades: brecha salarial por género y etnicidad en América Latina* (Atal, Ñopo y Winder 2009), propone que, a nivel latinoamericano, los grupos no minoritarios en promedio ganan 28% más que las minorías¹.

1 El estudio tomó como “minorías” a personas que en las encuestas de hogares se identificaron como indígenas o afrodescendientes, o que hablan una lengua indígena.

Entre otras cosas, la investigación señala que “[...] las minorías étnicas en la región se enfrentan a ‘techos de cristal’ o a barreras de acceso al intentar obtener un puesto bien pagado [...]” (Atal *et al.* 2009: 45). Estas y otras características no han sido investigadas en profundidad ni interrelacionadas adecuadamente con factores de género y pobreza. Como señala la misma investigación, “[...] existe una combinación de características individuales y laborales adquiridas por el grupo no minoritario, pero no por las minorías [...]” (Atal *et al.* 2009). Una observación es que la baja calidad en la educación –que afecta en gran medida a las minorías– es un factor clave para el acceso a mejores condiciones laborales de los individuos. Pero los mismos autores señalan la necesidad de hacer más investigaciones respecto a los factores subyacentes de discriminación y que explicarían estas diferencias en grupos que presentan características educativas y de experiencia homogéneas, y que fueron foco de la investigación.

Un interesante estudio realizado en Lima Metropolitana nos da algo más de evidencia de que existen prácticas discriminatorias realizadas en el momento de la contratación de personal. Dicho estudio analiza las solicitudes que tramita la bolsa de trabajo que posee el Ministerio de Trabajo (MTPE) a través del programa denominado Red CIL – Proempleo. Esta bolsa de trabajo ofrece, en su mayoría, vacantes en ocupaciones técnicas u operativas. Los autores (Ñopo, Saavedra, Torero y Moreno 2004) investigan a la población conformada por los buscadores de empleo –en su mayoría, jóvenes con diferencias raciales relativas, que podrían agruparse como indígenas, mestizos y blancos– y que acuden a la red para conseguir una vacante. De acuerdo con los resultados obtenidos, las diferencias en las tasas de colocación señalan, entre otras cosas, que ciertos puestos de trabajo favorecen a mujeres blancas, como el puesto de secretaria; y otros, a los hombres blancos, como el puesto de asistentes administrativos y contables. En este último caso, las mujeres indígenas son las que poseen menores tasas de colocación. Existen, pues, patrones discriminatorios raciales, y estos son más marcados entre las mujeres. El mismo estudio señala que es posible la existencia de la autosegregación; es decir, que los postulantes modifiquen sus pretensiones de sueldo con el propósito de tener más probabilidades de acceder a determinados puestos de trabajo; sin embargo, se desconoce si esta autodiscriminación está directamente vinculada a temas de raza o género.

Otro estudio, realizado para la OIT por Patricia Vera (2006), y que también emplea como base de análisis la Red CIL – Proempleo del Ministerio de Trabajo, analiza diversos aspectos vinculados a la discriminación en los procesos de selección de personal. En su investigación, destaca que las variables de edad y presencia son las más consideradas en el momento de evaluar una postulación, y que el requisito de “buena presencia”², si

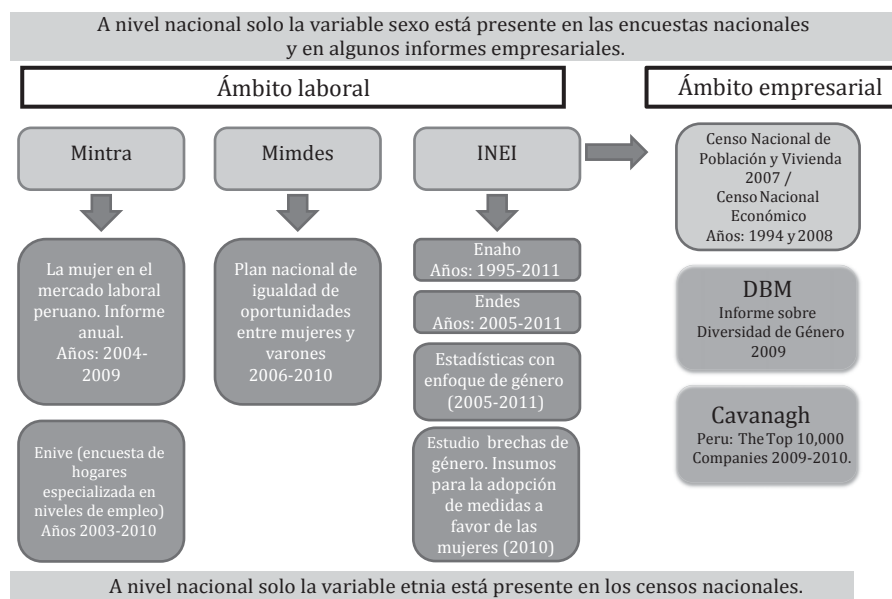
2 De acuerdo con la autora, la característica “buena presencia” considera: arreglo personal, tez blanca, buena imagen, complexión (delgadez), entre otras. Esta es aplicada en la mayoría de casos a puestos que solicitan personal femenino. Esta variable incluyó también la denominación “provinciano”. Si bien las características

bien no presenta resultados representativos a partir del estudio, sí estaría presente durante el proceso de entrevista personal. El estudio también muestra evidencias de que existen diferencias salariales cuando se evalúan criterios de género.

2. EL ESTADO

Por el lado del Estado, las fuentes disponibles para rastrear información sobre sexo o género resultan muchas más que las que contienen información sobre diversidad racial. En el siguiente gráfico, se muestran las principales fuentes oficiales que brindan información estadística sobre variables de género y raza en encuestas nacionales e informes empresariales.

Gráfico 1
FUENTES OFICIALES DE ESTADÍSTICA SOBRE SEXO Y RAZA EN EL PERÚ



Fuente: Elaboración propia.

antes mencionadas no se indicaban en campos específicos requeridos por las fichas de solicitud, estas sí se encontraron en el campo de observaciones.

Un informe presentado por la Defensoría del Pueblo sobre la actuación del Estado frente a la discriminación (2009), señala aquellos casos por discriminación que fueron sistematizados por dicha institución entre los años 2007 y 2008, además de la información proporcionada por los organismos del Estado que tienen competencia en materia de investigación y sanción para los casos de discriminación³. Es interesante señalar que en dicho período los casos comentados son relativamente escasos, lo cual guarda una gran distancia con la realidad que puede manifestarse en el interior de las organizaciones. Asimismo, se evidencia también la necesidad de que el Estado tenga un rol más proactivo en su labor de prevención e inspección –cuyo punto de partida no sean solo las denuncias presentadas por los afectados–, además de generar las bases adecuadas para proteger y salvaguardar a la población, de tal manera que existan las condiciones adecuadas que a su vez generen una mayor participación ciudadana en la defensa de los derechos de sus conciudadanos.

Otras dos entidades que producen estadística relevante sobre discriminación son la Defensoría del Pueblo y el Indecopi. La primera abarca denuncias formuladas contra entidades del Estado, y el segundo, sobre denuncias presentadas sobre restricciones para acceder a espacios privados abiertos al público. En conjunto, si bien se poseen evidencias clave sobre el asunto materia de la presente investigación –y aun cuando falta profundizar sobre ellas–, sirven de punto de partida para estudios que lleven a establecer propuestas que permitan una participación más activa de las empresas en materia de igualdad laboral.

Las estadísticas que se encuentran en informes del Ministerio de Trabajo o del INEI sobre el tema de género, se refieren a la ocupación femenina, y no se documentan aspectos sobre lo que sucede con la mujer en los diferentes tamaños de empresas, cuáles son los puestos que ocupan o las barreras que enfrentan. La presentación de las estadísticas laborales se aproxima a lo que podría ser el tamaño de empresa al mencionarse empresas según la cantidad de trabajadores: de 2 a 9, de 10 a 49 y de 50 a más. Sin embargo, al agruparse los trabajadores de esta manera, no se facilita el análisis de lo que ocurre en las empresas pequeñas, medianas y grandes de manera independiente.

El informe *La mujer en el mercado laboral peruano*, que el Ministerio de Trabajo presenta anualmente, representa un esfuerzo importante por analizar la situación laboral de la mujer en el Perú. En él, se dedica un capítulo especial a las diferentes características de la población económicamente activa según sexo. En dicho informe, se aprecia la distribución laboral de la población femenina por sector de ocupación (en el sector público, privado o independiente). Cabe mencionar que en su mayoría las mujeres se ocupan principalmente en la pequeña empresa.

3 Entre ellos se encuentran: el Ministerio de Trabajo, el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (Indecopi), el Ministerio de Educación, el Ministerio Público y el Poder Judicial.

Finalmente, el INEI publica *Estadísticas con enfoque de género* (Informe Técnico)⁴, donde presenta un capítulo sobre estadísticas de participación en la actividad económica de hombres y mujeres, en el que se señala que la brecha salarial por sexos va incrementándose. En el último informe publicado (INEI 2011), la PEA ocupada urbana masculina y femenina se distribuye por tamaño de empresa, de acuerdo al siguiente cuadro:

Cuadro 1
PEA OCUPADA URBANA MASCULINA Y FEMENINA, SEGÚN TAMAÑO DE EMPRESA

Empresas	PEA urbana femenina	PEA urbana masculina
De 1-10 trabajadores	74,4%	63,2%
De 11 a 50 trabajadores	5,4%	10,1%
De 51 a más	20,2%	26,8%

Fuente: información tomada de INEI (2011).
Elaboración propia.

Asimismo, el mismo informe muestra las categorías de ocupación para hombres y mujeres, tal y como vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2
CATEGORÍAS DE OCUPACIÓN PARA HOMBRES Y MUJERES

Categoría ocupacional	PEA ocupada masculina	PEA ocupada femenina
Empleador o patrono	7,1%	3,4%
Trabajadores independientes	28,5%	36,9%
Asalariados	59,0%	49,6%
Trabajador familiar no remunerado (TFNR)	5,1%	9,5%

Fuente: Información tomada de INEI (2011).
Elaboración propia.

Como se aprecia en este último cuadro, las mujeres ocupan una minoría en la categoría de empleador o patrono y superan a los hombres en la categoría de trabajadores independientes y trabajadores familiares no remunerados.

4 Esta publicación es trimestral y se publica desde el año 2005 hasta la fecha.

3. LAS EMPRESAS

En los últimos quince años, gobiernos de todo el mundo han tomado cada vez mayor conciencia de los problemas sociales y ambientales que afectan a una gran parte de la población y a nuestro planeta, situación que ha motivado la firma de convenios y el desarrollo de proyectos conjuntos orientados a la eliminación de la pobreza y las diferencias sociales que en pleno siglo XXI siguen vigentes. Las empresas –tradicionalmente preocupadas por su desarrollo económico– se han convertido en agentes importantes en la búsqueda de soluciones y aportes en la consecución de dichos objetivos. De esta forma, nace el concepto de responsabilidad social empresarial (RSE), que se define como una nueva forma de gerencia a través de la cual las empresas desarrollan sus estrategias no solo orientadas a satisfacer necesidades económicas, sino también las necesidades sociales y ambientales de sus *stakeholders* o grupos de interés.

Asimismo, en la última década hemos visto cómo muchas de las grandes empresas de nuestro país –varias de ellas transnacionales que adaptan las estrategias y objetivos en materia de RSE de la empresa matriz– han ido incorporando aspectos de dicha filosofía empresarial en el interior de sus organizaciones. Y un medio empleado por las empresas para poder evaluar internamente sus acciones y/o establecer indicadores de medición respecto a acciones de RSE son los Indicadores Ethos⁵ y Global Reporting Initiative (GRI)⁶. Ambos instrumentos desarrollan un capítulo vinculado al tema de diversidad e igualdad de oportunidades. El primero aborda los temas de equidad racial y equidad de género, incluyendo, además, aspectos como la gestión participativa, la valoración de la diversidad y la relación con el sindicato, entre otros. El segundo incluye aspectos como la composición de los órganos de gobierno corporativo y planilla, desglosada por sexo, grupo de edad, pertenencia a minorías y otros indicadores de diversidad, además de la relación entre el salario base de los hombres con respecto al de las mujeres, desglosado por categoría profesional.

Otro mecanismo a través del cual las empresas comunican e informan sobre su desempeño –considerando el triple equilibrio entre lo social, ambiental y económico– son sus memorias de sostenibilidad. Este instrumento, que destaca las relaciones y vínculos

5 Los indicadores Ethos de Responsabilidad Social Empresarial fueron creados por el Instituto Ethos de Empresas y Responsabilidad Social, organización sin fines de lucro brasileña creada en 1998 y cuyo propósito es sensibilizar y promover la gestión de la responsabilidad social de las empresas. Dicha institución es un referente importante, ya que es pionera en el tema de RSE a nivel de Latinoamérica.

6 El GRI es una herramienta creada en 1998 por la ONG Ceres y que desde entonces promueve el desarrollo sostenible y la responsabilidad social empresarial, a partir de la presentación de informes y memorias de sostenibilidad, estableciendo principios e indicadores clave para ayudar a las empresas en la medición de su desempeño económico, ambiental y social.

con cada *stakeholder*, también debe incluir la situación de los trabajadores o colaboradores. Sin embargo, respecto a la información que nos interesa identificar –la proporción y clasificación de sus trabajadores–, en el Perú solo podemos obtener data sobre el número de trabajadores y la proporción de mujeres que forman parte de este total. Con escasas excepciones se indica la proporción de mujeres que se ubican en puestos gerenciales; y prácticamente en ninguna se hace referencia a la paridad en temas salariales. Asimismo, respecto a los demás indicadores no hay información alguna, por lo menos en los documentos públicos y asequibles para investigadores.

De acuerdo con lo que menciona Sanborn (2008), son pocas las empresas que demuestran avances significativos en sus políticas laborales, que van desde permitir la creación de sindicatos hasta establecer indicadores que valoren la diversidad y equidad. Pese a que la literatura mencionada sobre RSE señala a los colaboradores (trabajadores) como importantes, los indicadores respecto a la diversidad y equidad que elaboran las empresas solo señalan, en términos generales, la inclusión de aspectos de género (número de hombres y mujeres en planilla) y, en menor medida, políticas de inclusión para personas con discapacidad. En el Perú, hay una ausencia casi total de indicadores que consideren aspectos raciales o de etnicidad.

A continuación, presentamos una breve revisión de siete casos de empresas que operan en el Perú y los datos que manejan respecto a la diversidad en el interior de las mismas:

1. **IBM:** en el año 1995, la matriz estadounidense de la IBM lanzó un proyecto que tenía como fin el analizar y conocer la diversidad del grupo humano con el que laboraba, con el propósito de eliminar cualquier tipo de discriminación, promover la inclusión y representatividad de diversas “minorías”, así como comprender las características y preocupaciones particulares de cada grupo. De esta manera, se crearon ocho equipos de trabajo, considerando aspectos raciales, de género y otros: asiáticos, mujeres, negros, personas discapacitadas, homosexuales / lesbianas / bisexuales / transexuales, latinos, blancos y nativos estadounidenses (Thomas 2004). El conocer a profundidad las demandas de estos grupos no solo mejoraría el clima organizacional y el desempeño de los trabajadores, sino que tendría impactos económicos positivos para la empresa, ya que este trabajo permitiría, a su vez, conocer mejor a los clientes.

Esta estrategia se trasladó a las filiales de IBM en Latinoamérica. En el Perú, y a nivel latinoamericano, la estrategia de diversidad empleada por la empresa abarca los siguientes grupos: mujeres, personas con discapacidad, gays / lesbianas / bisexuales y transexuales. Lamentablemente, no hay políticas directas respecto a aspectos raciales o étnicos. Tampoco se tiene acceso a los indicadores nacionales respecto a los

otros criterios, pues las memorias a las que se tiene acceso público dan cuenta de los resultados regionales, mas no desagregados por país (IBM Perú 2010).

2. **Repsol:** de esta empresa solo tenemos acceso al Informe de Responsabilidad Corporativa por región, pero no por país. En su Memoria de Responsabilidad Corporativa 2010, se señala que la empresa “[...] no discrimina por ningún motivo a las personas que trabajan en la compañía, ni en el momento de la contratación, en ningún país en los que está presente [...]” (Repsol 2010: 70). Lamentablemente, no se tiene un mayor detalle respecto a las acciones por país respecto a estos criterios, aunque sí hace distinción en el número de trabajadores por género y el salario de las mujeres en relación con el de los hombres; sin embargo, no se especifica la proporción de mujeres en puestos directivos (Repsol 2010: 85).
3. **Yanacocha:** la Minera Yanacocha, en su Reporte de Sostenibilidad del año 2009 (que emplea los parámetros de la GRI), no proporciona data alguna vinculada a la diversidad, ni mención al número de mujeres en su planilla, aunque señala brevemente algunas acciones en pro de los derechos humanos (Yanacocha 2010: 83). Al tratarse de una empresa que desarrolla sus actividades en una provincia del país, sería de gran interés y relevancia conocer dichos indicadores.
4. **Compañía Minera Antamina:** esta empresa minera, en su Reporte de Sostenibilidad del año 2009 (que emplea parámetros de la GRI), proporciona la siguiente información:

Cuadro 3
NÚMERO DE EMPLEADOS Y OPERADORES DE ANTIMINA

		Funcionarios	Empleados	Operadores	Gran total	%
Tipo de mano de obra	No calificada	0	0	17	17	0,91
	Calificada	179	486	1.181	1.846	99,09
Tipo de contrato	Permanente	156	368	1.150	1.674	89,86
	Plazo fijo	23	118	48	189	10,14
Lugar de nacimiento	Áncash	4	61	432	497	16,68
	Otra región	175	425	766	1.366	73,32
Lugar de residencia	En Áncash	14	85	399	498	26,73
	En otra región	165	401	799	1.365	73,27
Género	Mujeres	12	108	21	141	7,57
	Varones	167	378	1.177	1.722	92,43

Fuente: Antamina (2010: 35).

5. **Backus:** la empresa, tal y como lo señala en su Reporte de Desarrollo Sostenible del año 2009, “[...] tiene una posición firme de no discriminación y busca fomentar la diversidad [...]” (Backus 2010: 20). Asimismo, desagrega información de sus empleados considerando el género y la categoría ocupacional de los mismos. En dicho reporte, podemos encontrar los siguientes datos:

Cuadro 4
NÚMERO DE EMPLEADOS DE BACKUS

Colaboradores (al 2009)	Hombres	Mujeres	Total
Ejecutivo	52	2	54
Empleado	513	152	665
<i>Manager</i>	102	18	120
Operario	781	0	781
Total	1.437	167	1.604

Fuente: Backus (2010: 20).
Elaboración propia.

6. **Banco de Crédito (BCP):** el BCP, en su Memoria de gobierno corporativo y responsabilidad social del año 2008, presenta la siguiente información:
- Número de trabajadores mujeres: 55% (esto ha significado un incremento de 2 puntos porcentuales respecto al año 2006).
 - Porcentaje de cargos de gerencia ocupados por mujeres: 14% (data a partir del año 2008).
- No existe información pública de los Bancos Scotiabank y HSBC respecto a estos criterios.
7. **Telefónica del Perú:** esta empresa, en su Informe de Responsabilidad Corporativa del año 2008, propone estrategias que promuevan la igualdad de oportunidades. En respuesta a ello, dicha organización ha desarrollado programas destinados particularmente al tema de género. Así, se tiene:
- Mujeres en Telefónica: 45% (este cálculo es sobre la base del total de colaboradores de la compañía. Al cierre del 2008, la compañía empleaba directamente a 15.213 personas).
 - Mujeres en puestos intermedios y directivos: 66% (cálculo obtenido sobre el total de directivos y mandos intermedios de la compañía).

La mayoría de estas empresas establecen las mismas políticas de sus empresas matrices, y, dada su experiencia, cabría suponer informes que proporcionen mayor cantidad de indicadores⁷. Asimismo, se observa que se proporcionan datos vinculados al tema de género, pero existe mucha distancia aún entre dicha información y el desarrollo de políticas de diversidad, aun cuando hay mayor conciencia de la importancia de la equidad de género y la apertura hacia el diseño de algunas estrategias que equilibren el desarrollo profesional de la mujer con la vida familiar.

Se puede afirmar que la situación difícil que afronta la mujer en el ámbito empresarial no se presenta solo en el Perú. En un informe denominado "Tierra de hombres", García (2010) da cuenta de que en los consejos de administración de las cien empresas más grandes de América Latina, solo el 7% de 654 asientos disponibles es ocupado por mujeres. Adicionalmente, muchas de estas mujeres pertenecen a las familias que controlan esas empresas.

Si nos centramos en la mujer y el mundo empresarial peruano, podemos tomar como referencia el informe producido por Cavanagh, *Peru: The Top 10,000 Companies*. En su edición del año 2009, de las primeras 100 empresas de la lista solo 4 tienen mujeres en su gerencia general. Del mismo modo, de las 100 primeras empresas extranjeras que operan en el Perú, solo 4 de ellas tienen gerentas generales mujeres. Adicionalmente, podemos apreciar el porcentaje de gerencias generales que, en empresas grandes, medianas y pequeñas, es ocupado por mujeres. Como se aprecia en el cuadro 5, la mujer ocupa minoritariamente posiciones de alta jerarquía en las empresas peruanas. Los estudios presentan las estadísticas pero no identifican la causa de esta realidad, que puede estar ligada a factores propios de la empresa, como una cultura organizacional que no favorece el avance de la mujer o a factores personales de la propia mujer, que prioriza el ámbito familiar antes que el profesional. Estudiar las razones que en la empresa peruana ocasionan que las mujeres se estancuen en el desarrollo de su carrera profesional contribuirá con el reconocimiento de aspectos que se deben mejorar en el ámbito empresarial en la búsqueda de la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

7 Sin embargo, también cabría la posibilidad de que esta data no sea difundida al público externo.

Cuadro 5

GERENTES GENERALES MUJERES EN EMPRESAS QUE OPERAN EN EL PERÚ

Gerentes Generales mujeres de las 100 empresas más grandes: 4

900 empresas grandes: gerentes generales o su equivalente

Señores: 93,56%

Señoras: 3,33%

Señoritas: 3,11%

7.099 empresas medianas: gerentes generales o su equivalente

Señores: 84,14%

Señoras: 9,18%

Señoritas: 6,68%

2.001 empresas pequeñas: gerentes generales o su equivalente

Señores: 78,81%

Señoras: 10,34%

Señoritas: 10,84%

Fuente: Cavanagh (2009).
Elaboración propia.

Cabe mencionar que la información que presentamos en el cuadro anterior no se encuentra dispuesta de esta manera en la publicación de Cavanagh y que se tuvo que revisar el listado completo para poder contabilizar la presencia de la mujer en las posiciones más altas de las empresas. Nótese que para las mujeres se utiliza el criterio decimonónico de “señora” o “señorita” como título. Asunto que de por sí revela un elemento discriminatorio al marcar la posible etapa reproductiva de la mujer como un indicador que a la larga le restaría valor como trabajadora.

No solo las mujeres llegan difícilmente a ocupar cargos de gerencia, sino que tienden a recibir un ingreso menor que sus pares varones por el mismo trabajo. En un estudio realizado por DBM en el 2009 (DBM Perú, “Diversidad de género”, 2009), a partir de entrevistas a 68 gerentes de Recursos Humanos de empresas grandes (43% multinacionales, 57% nacionales), se encontró que, del total de sus colaboradores, 25% eran mujeres. Un 23% de ellas recibía un sueldo menor que el de sus pares varones. Del total de mujeres encuestadas, 9% ocupaban puestos ejecutivos. El 15% de estas empresas realizaban esfuerzos para acelerar la línea de carrera de las mujeres. Este estudio brin-

da resultados positivos en cuanto a que un grupo de empresas grandes trata de brindar igualdad de oportunidades a hombres y mujeres; sin embargo, esta cifra nos muestra que dicho esfuerzo aún no es la norma. No contamos con información sobre la realidad de la promoción de las mujeres en la empresa pequeña y mediana. Otro informe sobre las ejecutivas peruanas (Bronstein 2010) señala que en el Perú las mujeres ejecutivas se desempeñan principalmente en sectores farmacéuticos y financieros, pero que no ocupan los puestos de mayor jerarquía: solo el 10% de las mujeres lo hace.

Las cifras y fuentes mencionadas aquí pretenden iniciar reflexión sobre la situación de la mujer en la empresa. Sin embargo, no se cuenta con estudios de mayor profundidad sobre la mujer en su ámbito ejecutivo. La escasez de información se debe también a que casi ninguna de las empresas pequeñas o medianas publica informes o reportes que den cuenta de la movilidad laboral de hombres y mujeres; mucho menos acerca del manejo de la diversidad en el interior de ellas.

4. AGENDA PENDIENTE

En términos generales, debemos señalar que no se cuenta con información suficiente sobre cómo las empresas contabilizan y miden a su capital humano en temas relacionados con su diversidad. Sería conveniente disponer de mayor información sobre el tema de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres conociendo las políticas de fomento a la flexibilidad laboral, de acuerdo a los distintos tamaños de empresas.

La elaboración de estadísticas que consideren los temas de discriminación sexual y racial en el ámbito de la empresa pequeña, mediana y grande resulta fundamental como punto de partida para conocer la situación de cada tipo de empresa y la problemática que afrontan. Sin embargo, resulta recomendable profundizar la investigación a través del estudio de casos, ya que estos permitirán el descubrimiento de las variables en las que se deben colocar los mayores esfuerzos para evitar diversas formas de discriminación.

La identificación de buenas prácticas en torno a la no discriminación que sirvan como casos ejemplares al resto de las empresas es una labor por realizar. Documentar las políticas, los obstáculos que se enfrentan y las medidas que se aplican resulta relevante para generar conciencia sobre la no discriminación y actitudes proactivas sobre este tema. El destacar los beneficios que se generan en un ambiente de trabajo diverso puede proporcionar mayor apertura de parte del empresariado hacia estas prácticas.

En consecuencia, resulta necesario desarrollar sinergias entre el Estado, la academia y los movimientos sociales (existentes aunque débiles), no solo para generar información suficiente, relevante y oportuna para hacer visibles las diferencias, desigualdades y oportunidades que nos lleven a crear mayor igualdad entre los grupos

y categorías sociales menos favorecidas en el ámbito laboral, sino también para dar a conocer todo lo que se ha trabajado hasta el momento. Es decir, analizar de manera conjunta cuáles son los vacíos existentes y cuáles deberían ser las estrategias por implementar, lo que en consecuencia dé origen a planes prácticos y acciones inmediatas que puedan llevarse a cabo para hacer frente a los desafíos que dicho contexto demanda. En este sentido, es necesario desarrollar mayor conciencia y compromiso en las empresas sobre la necesidad de registrar, identificar y valorar la diversidad. Y para ello, el aporte de los investigadores y expertos en dicha materia se hace imprescindible, de tal manera que al ser “traducidos” y transferidos a la realidad empresarial, pueda generarse un nuevo conocimiento por ser aplicado desde el ámbito empresarial.

Cabe señalar que si bien contamos con mayor acceso a información sobre las diferencias entre hombres y mujeres, la correspondiente a las diferencias raciales y/o étnicas es muy escasa. Ello debe considerarse como parte de la agenda pendiente.

En síntesis, la falta de registro de información sobre sexo, raza y/o etnicidad en las empresas peruanas, no solo resulta ser una práctica del sector público, sino también del privado. Ello nos lleva a afirmar que el interés teórico, práctico y declarativo sobre discriminación, inclusión o diversidad en las empresas no se ha visto reflejado en acciones concretas de registro y seguimiento en nuestro país. Lo cierto es que las iniciativas presentadas son en su mayoría desarrolladas por grandes empresas, muchas de las cuales adecuan las normativas y políticas establecidas por la empresa matriz. En otras palabras, las empresas que mayores alcances han ofrecido en esta materia son aquellas que provienen de Europa o de Norteamérica, las cuales llevan la delantera respecto a las políticas de diversidad e inclusión dentro de las empresas. Pese a lo positivo que resulta ello, es evidente que, ante la invisibilidad de políticas públicas clave respecto al tema de diversidad y discriminación, la empresa privada tampoco refuerza el análisis respecto a la situación o el contexto que ello pueda generar dentro de sus organizaciones. Es, por tanto, un reto trabajar en ese sentido, lo que sin lugar a dudas representa la oportunidad que estas tienen de proporcionar una postura más clara y sentar las bases sobre un tema pendiente, que en definitiva ha sido evitado en diversas instancias y que hoy reclama, decididamente, una participación más activa de los principales actores en el desarrollo económico y social, como es la empresa privada.

BIBLIOGRAFÍA

ALLES, M.

2000 *Mujeres, trabajo y autoempleo. Otro camino frente al desempleo y desarrollo de carrera*. Buenos Aires: Gránica.

AMNISTÍA INTERNACIONAL SECCIÓN PERUANA, ASOCIACIÓN GRUPO DE TRABAJOS REDES, ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS, CENTRO AMAZÓNICO DE ANTROPOLOGÍA Y APLICACIÓN PRÁCTICA y CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS EN EL PERÚ

2009 *Situación del racismo en el Perú*. Lima.

ANDINA

2010 “Empresas de servicios son las que cometen discriminación en ofertas laborales, señala el MTPE”. 31 de mayo. Recuperado el 6 de junio de 2010, de <<http://www.andina.com.pe/espanol/Noticia.aspx?id=zhoXJerk9Qg=>>.

ANDRÉ, Pierre

1998 “Racismo”. En: *Cahier du Cevipof*, N° 20, pp. 4-10.

ANKER, Richard

1997 “La segregación profesional entre hombres y mujeres”. En: *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 116, N° 3.

ANTAMINA, C. M.

2010 Compañía Minera Antamina. Recuperado el 6 de junio de 2010, de <http://www.antamina.com/reportedesostenibilidad/pdf/RS_Antamina_2009.pdf>.

ANZORENA, C.

2008 “Estado y división sexual del trabajo: las relaciones de género en las nuevas condiciones del mercado laboral”. En: *Utopía y praxis latinoamericana*, pp. 47-68.

APEMIVES CONO SUR

s.f. Apemives Cono Sur. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de <<http://www.5cityweb.com/apemives/nuevo/>>.

APPADURAI, A. y K. STENOUI

2006 Capítulo 7. En: *El pluralismo sostenible y el futuro de la pertenencia*. EE.UU.

ARANGO, Luz Gabriela y Mara VIVEROS

1996 "Itinerarios profesionales y calendarios familiares". En: *Revista Colombiana de Sociología* (nueva serie), Vol. III, N° 1, pp. 26-51.

ARDITO, W.

2009 *Las ordenanzas contra la discriminación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento Académico de Derecho.

ASCENCIO, María Soledad

s.f. *¿Mujeres empresarias o empresarias femeninas?: la generización de la gestión empresarial*.

ATAL, J. P.; H. ÑOPO y N. WINDER

2009 *Nuevo siglo, viejas disparidades*. BID.

BACKUS

2010 *Reporte de Desarrollo Sostenible 2009*. Recuperado el 2011, de: <<http://www.backus.com.pe/wb.website/f/pdf/Backus-ReporteDesarrolloSostenible2009.pdf>>.

BANCO DE CRÉDITO

2010 *VíaBCP. Gobierno corporativo y responsabilidad social*. Recuperado el 6 de junio de 2010, de <http://www.viabcp.com/zona_publica/04_banco/index.asp?SEC=4&JER=1462>.

BARRERA BASSOLS, Dalia (Comp.)

2001 *Empresarias y ejecutivas, mujeres en el poder*. México: El Colegio de México.

BELLO, A. y M. RANGEL

2002 *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe*. Cepal.

BENAVIDES, M. y M. VALDIVIA

2004 *Metas del Milenio y la brecha étnica en el Perú*. Versión preliminar. Lima: Grade.

BERTRAND, M.

2010 "Female Power". 5 de enero. En: *The Economist*. <http://www.economist.com/displaystory.cfm?story_id=15174418>.

BID

2009 *Género y negocios: Casos exitosos en cuatro continentes*. PIAZZE, A. I. (Ed.).

BLONDET, C.

2004 *Lecciones de la participación política de las mujeres*. Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social. Junio.

1995 "El movimiento de mujeres en el Perú 1960-1990". En: COTLER, Julio (Ed.). *Perú 1964-1994. Economía, sociedad y política*. Lima: IEP.

BOND, J.; E. GALINSKY, M. PITT-CATSOPHES, y M. SMYER

2005 Families and Work Institute. Recuperado el 9 de junio de 2010, de <<http://www.familiesandwork.org/>>.

BONDER, Gloria

s.f. *Construyendo el protagonismo de las mujeres en la sociedad del conocimiento: estrategias educativas y de formación de redes*.

BONILLA-SILVA, Eduardo

1997 "Rethinking Racism: Toward A Structural Interpretation". En: *American Sociological Review*, Vol. 62, N° 3, junio, pp. 465-80.

BRIZENDINE, L.

2008 "Una razón por la cual las mujeres no llegan a la alta dirección". En: *Harvard Business Review*, junio.

BRONSTEIN, R.

2010 "Radiografía de la ejecutiva peruana. Mujeres ejecutivas y emprendedoras". En: *ME, Mujeres Ejecutivas*, abril, pp. 17-24.

BRUBAKER, Roger

2004 "Ethnicity without Groups". En: *EWG Introduction.ewg.doc*, pp. 1-9.

CÁMARAS DE COMERCIO – FUNDACIÓN INCYDE

2007 *Mujeres empresarias en la economía española*.

CÁRDENAS DE SANTAMARIA, María Consuelo

2007 "Mal de muchas, ¡consuelo de ninguna!". En: *Revista Latinoamericana de Administración*, pp. 27-44.

CASAÚS ARZÚ, Marta Elena

2000 "La metamorfosis del racismo en la élite del poder en Guatemala". En: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, N° 58, pp. 18-64.

CATALYST

2009 "Women Leaving and Re-entering the Workforce". En: *Catalyst*. Recuperado el 11 de junio de 2010, de <<http://www.catalyst.org/page/64/browse-research-knowledge>>

2004 "Advancing African-American Women in the Workplace: What Managers Need to Know". En: *Catalyst*. Nueva York.

CAVANAGH, J.

2009 *Peru: The Top 10,000 companies 2009*. Lima: Top Publications S.A.C.

CENTER FOR GENDER IN ORGANIZATIONS

2005 "Women Pursuing Leadership and Power: Challenging the Myth of the 'Opt Out Revolution'". En: *CGO Insights*, pp. 1-4.

CHANEY, Elsa M.

1983 *Supermadre: la mujer dentro de la política en América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

CLANCY, S.

2007 "¿Por qué no hay más mujeres en la cima de la escala corporativa: debido a estereotipos, a diferencias biológicas o a escogencias?". En: *Revista Latinoamericana de Administración*, 38, pp. 1-8.

COLINO, César

s.f. "Racismo". <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/RACISMO.pdf>>.

CORPORACIÓN BACKUS Y JOHNSTON

2010 "Backus". Recuperado el 6 de junio de 2010, de <<http://www.backus.com.pe/WB.WebSite/f/pdf/Backus-ReporteDesarrolloSostenible2009.pdf>>.

CUVÍ, María

2002 "El lugar de las mujeres en una sociedad en crisis: el caso de Ecuador". Conferencia Centroamericana y del Caribe. Reducción de la pobreza, gobernabilidad democrática y equidad de género.

D'ANCONA, Ángeles Cea

2009 "La compleja detección del racismo y la xenofobia". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 13-45.

DAEREN, L.

2000 "Mujeres empresarias en América Latina: el difícil equilibrio entre dos mundos de trabajo". En: *Desafíos para el futuro. Primer Seminario Internacional de la Mujer Empresaria*, pp. 2-13. Santiago de Chile.

DBM PERÚ

2009 DBM. Octubre. Recuperado el 12 de junio de 2010, de <<http://www.dbmperu.com/pdf-estudios-mundiales/genero.pdf>>.

DELFINO, A.

2005a "Mujeres y ejecutivas: trayectorias de género en Brasil". En: *Espacio Abierto*, abril-junio, pp. 199-214.

2005b "Representaciones sobre éxito y discriminación de mujeres ejecutivas en Brasil". En: *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, pp. 132-47.

2004 "Flexibilidad y rigidez: la permanencia de las representaciones sobre lo femenino en un contexto de transformaciones productivas". En: *Ámbitos*, N° 11-12, pp. 263-79.

DUPUY, François

2006 *La fatiga de las élites. El capitalismo y sus ejecutivos*. Buenos Aires, Manantial.

DURAND, Francisco

2004 *El poder incierto. Trayectoria económica y política del empresariado peruano*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

EAGLY, A. H. y L. L. CARLI

2007 "Las mujeres y el laberinto del liderazgo". En: *Harvard Business Review*, septiembre.

EL COMERCIO.PE

2009 "Gobierno peruano pidió por primera vez perdón al pueblo afroperuano". 28 de noviembre. Recuperado el 9 de junio de 2010, de <<http://elcomercio.pe/noticia/374776/gobierno-peruano-pidio-perdon-primera-vez-al-pueblo-afroperuano>>.

ELY, J. K.

1998 "Introducing Gender". En: *Overview*, 3-9.

GALINSKY, E.; K. AUMANN y J. BOND

2009 "Families and Work Institute". Recuperado el 11 de junio de 2010, de <<http://www.familiesandwork.org/>>.

GARAVITO, C.

2007 *Responsabilidad social empresarial y mercado de trabajo*. Recuperado el 24 de agosto de 2011, de <<http://departamento.pucp.edu.pe/economia/images/documentos/DDD258.pdf>>.

GARCÍA, M.

2010 "Tierra de hombres". En: *América Economía*, pp. 52-53.

HELLER, L.

2010 *Mujeres emprendedoras en América Latina y el Caribe: realidades, obstáculos y desafíos*. Cepal. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

IBM

2010 "IBM – Diversidad e inclusión". Recuperado el 5 de junio de 2010, de <<http://www.ibm.com/pe/employment/diversity.phtml>>.

ILLOUZ, Eva

2009 *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.

2007 *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.

INEI

2011 *Estadísticas con enfoque de género*. Informe Técnico N° 2, junio. Recuperado el 7 de agosto de 2011, de <<http://www.inei.gob.pe>>.

2010 *Brechas de género: insumos para la adopción de medidas a favor de las mujeres*. Recuperado el 7 de agosto de 2011, de INEI: <<http://www.inei.gob.pe>>.

2009 *Estadísticas con enfoque de género*. Informe Técnico N° 4, diciembre. Recuperado el 7 de julio de 2010, de <<http://www.inei.gob.pe>>.

KERNER, Ina

2009 “Más allá de la unidimensionalidad: conceptualizando la relación entre el racismo y el sexismo”. En: *Signos Filosóficos*, Vol. XI, N° 21, enero-junio, pp. 188-203.

KOGAN, Liuba

2009 *Regias y conservadores. Mujeres y hombres de clase alta en la Lima de los noventa*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

1994 “Profesionales, esposas y madres. Egresadas de la Universidad del Pacífico 1980-1985”. En: *Apuntes*, 35, pp. 97-107.

KOLB, D.; J. K. FLETCHER, D. MEYERSON y R. ELY

1998 *Making Change: A Framework for Promoting Gender Equity in Organizations*. Blackwell Publishing.

LAMAS, Marta

2007 *Género, desarrollo y feminismo en América Latina*. México: ITAM.

LIPOVETSKY, Gilles

1999 *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama.

LOTTE BAILY, R. D.

2001 *Integrating Work and Family Life, a Holistic Approach*. Sloan Work-Family Policy Network.

MARKUS, María

1990 “Mujeres, éxito y sociedad civil. Sumisión o subversión del principio de logro”. En: BENHABIB, S. y D. CORNELLA (Eds.). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons El Magnánim.

MARTÍNEZ-VÁSQUEZ, M. G.

1995 “Los retos de las mujeres ejecutivas ante el nuevo liderazgo”. En: *Nueva Sociedad*, N° 135, enero-febrero, pp. 126-37.

MARUANI, Margaret; Chantal ROGERAT y Teresa TORNS

2009 *Las nuevas fronteras de la desigualdad: hombres y mujeres en el mercado del trabajo*. 1ª ed. Barcelona: Icaria Editorial S.A.

MAURO, Amalia

2005 *Trayectorias laborales en el sector financiero: recorridos de las mujeres*. Chile: Cepal/GTZ.

MAXIMIXE CONSULT S.A.

2009 *Caser: Perú ejecutivo*, noviembre. Lima.

McGINN, D. K.

2006 "Introduction: Beyond Gender and Negotiation to Gendered Negotiations". En: *Negotiation and Conflict Management Research*, pp. 1-17.

MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL

2005 Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Varones 2006-2010. Lima, Perú.

MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO

2008 *La mujer en el marco laboral peruano. Informe anual 2008*. Perú.

2007 *La mujer en el marco laboral de Lima Metropolitana. Informe anual 2006*. Perú.

MORRISON, C. y J. JÜTTING

2004 *The Impact of Social Institutions on the Economic Role of Women in Developing Countries*. París: OCDE.

NELSON, T.; I. GUERTLER, y C. T. BURN

2008 "How the Daughters of Family Enterprise Perceive their Careers as Entrepreneurs". En: *Journées Georges Doriot*, pp. 1-14.

NEWELL, S.

2002 "La discriminación en el trabajo". En: NEWELL, S. *Creando organizaciones saludables – Bienestar, diversidad y ética en el trabajo*. Thomson.

ÑOPO, H.; J. SAAVEDRA y M. TORERO

2004 *Ethnicity and Earnings in Urban Peru*. Alemania: Institute for the Study of Labor – IZA.

ÑOPO, H.; J. SAAVEDRA, M. TORERO y M. MORENO

2004 *Discriminación étnica y de género en el proceso de contratación en el mercado de trabajo de Lima Metropolitana*. Washington: BID.

O'CONNOR, Marleen

2006 "Women Executives in Gladiator Corporate Cultures: The Behavioral Dynamics of Gender, Ego and Power". En: *Maryland Law Review*, Vol. 65, N° 2, pp. 465-503.

OIT

2010 *Women in Labour Markets: Measuring Progress and Identifying Challenges*. Ginebra: OIT.

2007a *La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Suiza.

2007b "¿Discriminación en la contratación?". En: *Trabajo*, pp. 27-31.

2007c *Informe mundial de la OIT: Insidia e inseguridad: la nueva cara de la discriminación y desigualdad en el ámbito del trabajo*.

OLAVARRÍA, J.

2008 "Globalización, género y masculinidades". En: *Nueva Sociedad*, N° 218, noviembre-diciembre, pp. 73-86.

PARÍS POMBO, María Dolores

1999 "Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes". En: *Política y Cultura*, N° 12, pp. 53-76.

PAULA, Bruna Vieira de

2009 "A Conferência de Revisão de Durban contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância de 2009 e o Brasil". En: *Meridiano*, enero, pp. 48-50.

PIRAS, Claudia (Ed.)

2006 *Mujeres y trabajo en América Latina. Desafíos para las políticas laborales*. Estados Unidos: BID.

PLAZA, Orlando (Coord.)

2007 *Clases sociales en el Perú: visiones y trayectorias*. Lima: PUCP, Cisepa.

PORTOCARRERO, F.

2006 *Situación de la responsabilidad social empresarial en la micro, pequeña y mediana empresa en el Perú*. Lima: CIUP.

RAMOS, M.

2010 Manuela Ramos. Recuperado el 3 de junio de 2010, de <<http://www.manuela.org.pe/empleo.asp>>.

REPSOL

2010 *Memoria de responsabilidad corporativa 2010*. Recuperado en junio del 2011, de <http://www.repsol.com/es_es/corporacion/responsabilidad-corporativa/informe-responsabilidad-corporativa/default.aspx>.

RIVERA, Fredy

1999 "Las aristas del racismo". En: RIVERA, Fredy y Emma CERVONE. *Ecuador racista*, pp. 9-45. Ecuador.

RUBERY, J.; S. GRIMSHAW, C. FAGAN, H. FIGUEREIDO y M. SMITH

2003 "Gender Equality still on the European Agenda - but for How Long?". En: *Industrial Relations Journal*, pp. 477-97.

RUSSELL HOCHSCHILD, Arlie

2008 *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz Editores.

SANBORN, Cynthia

2008 "Del dicho al hecho: empresarios y responsabilidad social en el Perú". En: *Revista Brújula, Dossier Responsabilidad Social*, año 9, N° 16, pp. 6-18.

SCHERER-WARREN, I.

s.f. "Redes sociales y de movimiento en la sociedad de la información". En: *Nueva Sociedad*, 19, pp. 78-92.

SEGAL, M. S.

2002 "Passion with an Umbrella: Grassroots Activists in the Workplace". En: *Social Structure and Organizations Revisited*, Vol. 19, pp. 125-68.

SERNA, G.

2003 "Propuestas y hallazgos preliminares para un análisis sobre mujeres ejecutivas en la Ciudad de México". En: *Destacados*, N° 11, pp. 77-96.

SULMONT HAAK, D.

2005 *Encuesta nacional sobre exclusión y discriminación social. Informe final de análisis de resultados*. Lima.

SUNAT

2010 "Sunat". Recuperado el 3 de junio de 2010, de <<http://www.sunat.gob.pe/orientación/mypes/caracteristicas-microPequenaEmpresa.html>>.

SWITZER, Y.

2006 "Women College Presidents: Interviews about Journeys and Adaptations". En: *Advancing Women in Leadership Online Journal*, Vol. 21, pp. 1-13.

TELEFÓNICA

2010 *Informe de responsabilidad corporativa 2008*. Recuperado en junio del 2010, de <http://www.telefonica.com.pe/acercadetelefonica/informe_2008.shtml>.

TENJO GALARZA, J. y P. HERRERA IDÁRRAGA

2009 *Dos ensayos sobre discriminación: discriminación salarial y discriminación en acceso al empleo por origen étnico y por género*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

TENJO GALARZA, J.; R. RIBEIRO MEDINA, y L. F. BERNAT DÍAZ

2006 *Evolución de las diferencias salariales de género en seis países de América Latina: un intento de interpretación*. Bogotá: CEDE, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.

THE ECONOMIST

2009a "Womenomics. Feminist Management Theorists are Flirting with Some Dangerous Arguments". En: *The Economist*, 30 de diciembre. Recuperado el 25 de junio de 2012, de <<http://www.economist.com/node/15172746>>.

2009b "Women and Work. We Did It!". En: *The Economist*, 30 de diciembre. Recuperado el 25 de junio de 2012, de <<http://www.economist.com/node/15174489>>.

THOMAS, D. A.

2004 "La diversidad como estrategia". En: *Harvard Business Review*, septiembre.

TORO, D. R.

2008 "Reflexiones sobre género la maternidad y el éxito profesional de las mujeres". En: *Revista Kálathos*, septiembre, pp. 1-9.

UMEP

2010 "UMEP Perú". Recuperado el 26 de mayo de 2010, de <<http://www.umepperu.es.tl/>>.

ULSHOEFER, Petra

1994 *Igualdad de oportunidades para las mujeres en los años 90: desafíos para la legislación del trabajo, la seguridad social y las relaciones laborales*. OIT.

VALDIVIA, N.; M. BENAVIDES y M. TORERO

2007 "Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente". En: GRADE. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, pp. 603-55. Lima: Grade.

VERA ROJAS, P.

2006 *La discriminación en los procesos de selección de personal*. Ginebra: OIT.

VILLARÁN DE LA PUENTE, F.

2007 *El mundo de la pequeña empresa*. Lima: Copeme.

2000 "Las PYMES en la estructura empresarial peruana". 30 de junio. Recuperado el 26 de abril de 2010, de <<http://www.decon.edu.uy/network/panama/VILLARAN.PDF>>.

VISO, G.

2006 VISO. 25 de febrero. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de <<http://www.viso.plades.org.pe>>.

WIEVIORKA, Michael

2007 "La mutación del racismo". En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. XLIX, N° 200, mayo-agosto, pp. 13-23.

WIRTH, L.

2004 *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Ginebra: OIT.

YANACOCHA

2010 "Yanacochoa. Responsabilidad social". Recuperado el junio de 2010, de <<http://yanacochoa.com.s90818.gridserver.com/category/responsabilidad-social/>>.

YPEIG, A.

2006 *Produciendo contra la pobreza: la microempresa vista desde el género*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

ZABLUDOVSKY, G.

2007a "Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder". En: *Política y Cultura*, pp. 9-47.

2007b "México: mujeres en cargos de dirección sector privado". En: *Revista Latinoamericana de Administración*, pp. 9-26.

1995 "Presencia de las empresarias en México: diagnóstico comparativo regional y mundial". En: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 57, N° 4, pp. 255-85.

La experiencia de la Mesa contra el Racismo

Wilfredo Ardito

A diferencia de otros países, como Brasil y los Estados Unidos, el movimiento contra el racismo en el Perú es sumamente incipiente y reducido. Pese a ello, en los últimos años se han obtenido importantes logros en cuanto a sensibilizar a la población, promover cambios en la mentalidad predominante, y generar la promulgación de normas contra el racismo y su posterior aplicación.

En este capítulo, analizaremos las condiciones que permitieron la aparición de la Mesa contra el Racismo, una de las experiencias más visibles del movimiento contra el racismo en el Perú. Describiremos los logros, dificultades y retos de la Mesa, así como las perspectivas para enfrentar este problema en el futuro.

1. RAZONES DE LA APARICIÓN TARDÍA DE UN MOVIMIENTO CONTRA EL RACISMO EN EL PERÚ

Cabe preguntarse: si el racismo afecta a tantas personas en el Perú, ¿por qué la lucha contra el racismo no tiene una tradición arraigada? ¿Por qué tan pocas de sus víctimas han decidido salir a las calles o protestar de alguna manera contra un problema que tanto les afecta?

Nosotros consideramos que la misma complejidad del fenómeno del racismo ha hecho más difícil que sea percibido. Muchos peruanos todavía no aceptan que la discriminación sea un problema real¹. El carácter estructural de la discrimina-

¹ En muchos talleres sobre discriminación, realizados por el autor y otros activistas, los participantes inicialmente percibían que se les iba a hablar de un problema que no existía. Con frecuencia, han señalado como el promotor de las ideas racistas a Adolfo Hitler, por ejemplo, sin considerar que el racismo peruano tiene orígenes muy anteriores.

ción² genera que la inequidad de la sociedad peruana sea percibida como natural³. De esta manera, la profunda desigualdad que afecta a las poblaciones rurales, a las personas con discapacidad o a quienes no hablan castellano con frecuencia, no es percibida como una situación anormal o injusta, sino como parte del estado normal de las cosas (Reid 2007: 15, Manrique 1999: 11). Las propias autoridades tienen esta percepción, lo cual se refleja en la ausencia de políticas públicas para enfrentar la discriminación⁴.

Por otro lado, muchos peruanos que sí admiten la existencia de discriminación, prefieren pensar que se debe a razones económicas y en menor medida geográficas o culturales, pero no raciales⁵.

Hasta hace poco, aun en espacios académicos, se pretendía que el color de la piel era irrelevante para establecer diferencias entre los peruanos. De esta forma, el racismo era uno de los tabús más fuertes en el Perú, como antaño podía haber sucedido en relación con el sexo (De la Cadena 2004: 15).

Nosotros creemos que negar la existencia del racismo constituye un mecanismo de defensa: las otras causas de discriminación teóricamente pueden ser enfrentadas, mejorando la posición económica, cambiando de ubicación geográfica o incorporando patrones culturales occidentales. En cambio, admitir la existencia del racismo implicaría reconocer que uno puede haber sufrido un problema mucho más fuerte, injusto y doloroso, frente al cual es imposible pretender transformarse para evitarlo... y del cual uno a veces ha sido también parte, al ejercerlo hacia otros compatriotas, más débiles (Manrique 1999: 27).

Además, existe un contraste entre el discurso oficialmente democrático y el discurso racista aprendido desde la infancia (Callirgos 1993: 161). Los peruanos oficialmente sabemos que no es bueno ser racista, por lo que es difícil admitir este tipo de sentimientos o percepciones⁶.

2 *Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Conclusiones 9, 88, 151.*

3 Véase el testimonio sobre un incidente en Huancavelica (Ardito 2004: 26).

4 Una investigadora checa consultó con el autor sobre la razón por la cual en los portales de Internet de los ministerios y otras instituciones estatales peruanas no existía una página dedicada a prevenir, sancionar o enfrentar la discriminación. Los representantes de las Mesas contra la Discriminación de Apurímac, Ayacucho, Iquitos y Cusco señalaron en un taller realizado en diciembre del 2009 que muchos funcionarios no creían que este fuera un problema real.

5 Esta era la opinión generalizada de los participantes en los eventos y capacitaciones sobre discriminación que organizaba la Mesa. De hecho, para ellos solía ser de mucho impacto el momento en que se reconocían como personas que habían cometido y/o sufrido actos de racismo. Marisol de la Cadena comenta una de estas expresiones comunes de negación del racismo: "Aquí la raza no es importante, aquí no hay racismo, lo que hay son diferencias culturales profundas y según estas diferencias podemos decir que hay superiores e inferiores" (De la Cadena 2004: 14-5).

6 En una de las primeras investigaciones sobre racismo, la mayoría de testimonios eran vertidos

De esta manera, hasta hace pocos años, hablar del racismo en un evento público era peligroso, porque el tema era amenazante y autocuestionador para los participantes⁷, e implicaba evidenciar que quien discriminaba también estaba discriminando a una parte de sí mismo (Callirgos 1993: 196).

Resulta especialmente interesante que aun las víctimas de la pobreza, de la violencia política o de las esterilizaciones forzadas no colocan dentro de sus reclamos el sustrato racista en las situaciones que sufren o han sufrido⁸. En el caso de las violaciones a los derechos humanos cometidas por integrantes de las fuerzas policiales y militares, era preferible percibir las como actos aislados⁹, porque es más duro admitir que poseer rasgos indígenas hacía que uno se convirtiera en un ser vulnerable o incluso sin derechos.

El racismo, además, estaba presente en los senderistas como causa de sus sentimientos de odio y rencor hacia la sociedad: pese a haber tenido algunas oportunidades educativas, de manera permanente sentían que eran excluidos y menospreciados por los grupos de poder¹⁰.

Dificultad para identificarse como discriminado

Otro factor que ha hecho que el movimiento contra el racismo sea mucho más tardío que en otros países es la dificultad de los peruanos para autoclasificarnos desde una perspectiva étnica o racial y, más aun, para identificarnos como integrantes del

en tercera persona, porque era demasiado duro reconocerse como discriminado (Manrique 1999: 126). Igualmente, ninguno de los jóvenes entrevistados por Callirgos se reconocía como racista (1993: 200). Las referencias a rasgos físicos son realizadas con diminutivos (negrito, cholito), como para suavizar una carga negativa (Callirgos 1993). Señala Callirgos que “Yo no soy racista, pero...” es una manera habitual de empezar un comentario cargado de racismo” (1993: 18).

7 Callirgos (1993: 199). En talleres sobre racismo, se aprecia cómo para los participantes es duro acercarse inicialmente al tema, pero luego tiene un efecto liberador.

8 Hilaria Supa es una de las pocas personas que señala con claridad que las esterilizaciones estuvieron dirigidas hacia las mujeres indígenas (Supa 2002: 125-6).

9 Podría argumentarse que el elevado número de muertes de indígenas se debía simplemente a que el conflicto armado comenzó en Ayacucho, pero los agentes estatales actuaban con mucha más violencia hacia la población indígena. Los operativos realizados en barrios residenciales de Lima para capturar a Víctor Polay o Abimael Guzmán no implicaron actos de violencia contra vecinos ni los propios involucrados, como sí ocurría en la zona andina. Callirgos comparte una experiencia propia, en la cual la policía pidió documentos a los demás pasajeros del ómnibus en que se encontraba, pero a él no (1993: 206-7), experiencia que también fue vivida por el autor de este artículo viajando en la región andina.

10 Reid (2007: 42). El discurso senderista tenía una connotación clasista, donde el tema racial estaba ausente, pero sus integrantes tenían un fuerte odio hacia las personas blancas. Manrique denomina a este sentimiento el “factor negado” (Callirgos 1993: 208). Comisión de la Verdad y Reconciliación, p. 104.

sector discriminado racialmente (Callirgos 1993: 155). Ya desde comienzos del siglo XX, era difícil realizar un censo empleando la categoría racial, puesto que los mestizos preferían identificarse como “blancos” y los indios, como “mestizos” (De la Cadena 2004: 61).

Actualmente, existe el sentido común en el Perú de que “todos somos mestizos”, y esta categoría es empleada como elemento para encubrir las diferencias que existen entre los peruanos (Ardito 2004: 25), evitándose así las cargas valorativas negativas que tienen expresiones cotidianas como “cholo”, “blanco” o “negro”¹¹.

Por lo mismo, calificar a un ser querido como “cholo”, “negro” o “indígena” todavía puede parecer ofensivo (Callirgos 1993: 158), aunque coloquialmente o afectivamente las dos primeras expresiones sean bastante usadas.

El término ‘indígena’ solamente es empleado por algunas organizaciones o instituciones, ubicadas en la región amazónica. Los habitantes de las zonas rurales andinas y costeñas prefieren autodenominarse “campesinos”, y quienes viven en las ciudades simplemente ya no se consideran como “indígenas”¹².

Esta dificultad frente al término ‘indígena’ coincide con la ausencia de un movimiento indígena sólido dentro de la población andina¹³, a diferencia de lo que ocurre en los demás países latinoamericanos, aun en aquellos, como Chile y Colombia, donde los indígenas son un sector minoritario. Nuestra hipótesis es que esta situación se debe a que, durante la década de 1980, mientras los indígenas de otros países latinoamericanos adquirían mayor conciencia de su identidad y se movilizaban en cuanto tales, en el Perú vivíamos el conflicto armado interno, que fue más cruento en relación con la población indígena.

Muchos de quienes pudieron haberse convertido en líderes indígenas fueron asesinados por senderistas o militares. Otros tuvieron que alejarse de sus tierras y otros más prefirieron abandonar todo compromiso social. Hubo también quienes fueron capturados por los senderistas u obligados a formar parte de los comités de autodefensa por los militares. La violencia y el desplazamiento forzado generaron un aislamiento de los indígenas de la sierra peruana respecto de la dinámica del movimiento indígena en el resto del continente¹⁴.

11 Callirgos (1993: 186). Para este autor, la ideología del mestizaje permite a las élites negar el racismo (1993: 181) y también difundir la vigencia de una democracia inexistente (1993: 185).

12 Sobre cómo se ha creado la categoría de “campesinos-urbanos” para referirse a los indígenas, véase Reid (2007: 86). De hecho, es frecuente que se emplee la frase “vestimenta de campesina” para describir la ropa tradicional de una mujer indígena, aunque haya vivido toda su vida en una ciudad.

13 La situación de los pueblos indígenas amazónicos es diferente, en cuanto reconocen su identidad indígena y sus demandas son muy similares a las que tienen los indígenas de los países vecinos.

14 A diferencia de otros países, en el Perú los movimientos subversivos cometieron crímenes de manera sistemática contra la población indígena.

Sin embargo, la identidad indígena se encontraba muy debilitada desde antes del conflicto armado debido a la discriminación que los indígenas enfrentaban. Desde la segunda mitad del siglo XX, los indígenas que migraban a las ciudades buscaban desindigenizar su apariencia, cambiando su vestimenta, evitando hablar quechua y colocando nombres en inglés a sus hijos¹⁵.

Los indígenas urbanos preferían identificarse como “mestizos”, lo cual implicaba asumirse como superiores a los campesinos (De la Cadena 2004: 23). Aunque “mestizo” es una categoría que pretende describir a una persona cuyos ascendientes poseen fenotipos diversos, en el Perú se ha convertido también en un eufemismo para llamar a los indígenas que tienen mayor educación y hábitos urbanos¹⁶.

Este proceso de desindigenización o desindianización origina que las personas consideren que están progresando en tanto parecen menos indios (De la Cadena 2004: 47). Sin embargo, aunque todos estos cambios externos buscan evitar la discriminación, no la logran enfrentar porque no tocan el tema del racismo¹⁷.

Estas actitudes son marcadamente diferentes respecto a los indígenas ecuatorianos o bolivianos, quienes enfrentan la discriminación afirmando públicamente su identidad indígena y plantean reivindicaciones como el derecho a usar su propia vestimenta, el ejercicio de su religión tradicional y el uso de los nombres indígenas¹⁸.

Subsistencia de mecanismos individuales para enfrentar el racismo

Algunas personas de rasgos indígenas o negros enfrentan la discriminación racial de manera individual, “haciéndose respetar”, es decir, procurando que la capacidad económica, el nivel educativo o el ejercicio de un cargo se impongan sobre los rasgos físicos¹⁹. Sin embargo, para que efectivamente no se produzca el trato discriminatorio,

15 Callirgos (1993: 162) muestra esta tendencia graficada también en el cuento de Julio Ramón Ribeyro, “Alienación”.

16 Los noticieros describen a una persona extraviada señalando que tiene “raza mestiza”, cuando quieren señalar que es de rangos indígenas.

17 En algunos casos, incluso la discriminación se profundiza, debido a que entre los migrantes es frecuente usar nombres anglosajones, como Brian o Bruce, que están ligados a la búsqueda de tener una identidad más moderna y urbana (Reid 2007: 98). Mientras tanto, según Callirgos, las clases altas prefieren nombres como Gonzalo, Sebastián y Rodrigo, y rechazan la alienación de “los cholos”, porque implica que estos les están arrebatando sus símbolos de poder, como el uso del inglés o determinadas marcas (1993: 163).

18 Las últimas constituciones de ambos países muestran que estas reivindicaciones han logrado el reconocimiento estatal.

19 Sobre cómo se empleó la educación para enfrentar el racismo, pero este ha logrado subsistir, véase De la Cadena (2004: 345-6).

dichas características tienen que ser visibles²⁰, lo que implica usar vestimenta más costosa o enfatizar el cargo o la profesión.

Otro mecanismo para ser respetado es asumir un comportamiento distante²¹, dentro de una mentalidad en la que se está convencido de que es necesario pensar y actuar jerárquicamente (De la Cadena 2004: 14). En algunos casos, se llega al maltrato hacia alguien físicamente similar pero que tiene una posición social inferior²². Muchas personas, además, ocultan sus orígenes, asumiendo que los demás son potenciales discriminadores²³ o, también, evitan lugares o situaciones donde se cree que uno podría ser discriminado²⁴.

Dentro de la comunidad afrodescendiente, una salida individual es buscar una pareja de piel más clara, con la finalidad que los hijos experimenten menos discriminación²⁵.

Finalmente, otra forma de enfrentar el problema es maltratando a una persona blanca cuando está en situación de mayor debilidad, como ocurre cuando está en minoría o carece de poder. Esto ocurre en algunos colegios hacia los niños blancos y también lo padecen algunos limeños en la sierra o la selva (Ardito 2009b: 124-5). La agresión es casi una venganza, pero, debido al racismo que los agresores anteriormente han sufrido, es percibida como “un legítimo acto de defensa”²⁶.

Las propuestas de las organizaciones indígenas y afroperuanas

Las organizaciones campesinas como la Confederación Nacional Agraria (CNA) y la Confederación Campesina del Perú (CCP) no han abordado temas como el racismo, la discriminación o la identidad indígena, estando sus demandas más bien centradas en la propiedad de la tierra y, después de la Reforma Agraria, en obras de desarrollo y mejo-

20 Callirgos sostiene que las mujeres incluso reciben más presión para modificar sus rasgos físicos andinos o negros, porque la belleza es un factor más importante para ellas (1993: 204).

21 Es el testimonio de varios profesionales que han conversado con el autor.

22 Reid (2007: 98). “Se es reconocido en la medida en que se ningunea a los demás” (Portocarrero 2004: 286).

23 En talleres contra el racismo, muchas personas señalan que esto es frecuente entre los descendientes de migrantes andinos. En Abancay, varios escolares han negado delante de sus amigos a sus propios padres; si estos son campesinos o, especialmente, si la madre usa polleras, insisten en que no asistan a las actividades escolares (Reid 2007: 98).

24 “Yo sé dónde me muevo” es una frase muy frecuente en personas de sectores medios y populares. La presencia de numerosas personas de rasgos blancos de por sí constituye un factor de riesgo.

25 Callirgos (1993: 191). La organización afroperuana Lundú ha elaborado materiales para motivar a los jóvenes a enfrentar la presión familiar al respecto. <http://www.lundu.org.pe/fotonovelas/fotonovela_entre_suenos_y_realidades.pdf>.

26 Portocarrero, citado por Callirgos (1993: 164).

res precios para sus productos, demandas que tienen todos los campesinos peruanos, sean indígenas o no.

En los últimos años, ha surgido una organización que expresa un discurso de afirmación indígena, la Confederación de Comunidades Afectadas por la Minería (Conacami). Sin embargo, sus demandas se concentran en la problemática de la tierra y los recursos naturales y no enfrentan otros problemas de discriminación. Algunos dirigentes no tienen claro el problema del racismo ni aun como racismo ambiental²⁷. Aun los dirigentes indígenas amazónicos, que sí reconocen que existe racismo, lo vinculan solamente al problema territorial, mostrando menos interés ante la discriminación en la vida urbana²⁸.

En cuanto a las organizaciones afroperuanas, son mucho más conscientes del racismo que sufren, pero son también muy débiles, en parte porque muchos de sus integrantes padecen limitaciones económicas, lo cual les genera dificultades para dedicar tiempo al activismo.

2. LA MESA CONTRA EL RACISMO Y SUS ANTECEDENTES

Las primeras acciones antirracistas se produjeron en la década de 1990 debido a la aparición de numerosas discotecas racistas en Lima y otras ciudades²⁹. En 1998, cuatro de estos locales fueron sancionados por Indecopi, pero apelaron al Poder Judicial y la Sala Corporativa Transitoria de Derecho Público de la Corte Superior de Lima emitió una sentencia señalando que la libertad de contratación permitía a los establecimientos abiertos el derecho de elegir a sus clientes y prohibiendo al Indecopi nuevas intervenciones al respecto³⁰.

Esta sentencia y otros hechos similares³¹ motivaron a grupos afroperuanos y activistas por los derechos humanos a convocar a una concurrida protesta en la aveni-

27 Un importante dirigente de Conacami ha señalado varias veces en ocasiones públicas que los problemas que sufren los pueblos indígenas "no son una cuestión de piel", sino un conflicto de intereses económicos por las tierras indígenas. Esta forma de presentar su posición implica una dificultad para comprender toda la problemática que sufren los indígenas en el Perú.

28 Alberto Pizango, dirigente indígena amazónico (*Bajo La Lupa* 2010: 8).

29 Esta situación llamó la atención de Manrique (1999: 28) y De la Cadena (2004: 15).

30 Sentencia del 2 de octubre del 1998, expediente 1720-98, Corte Superior de Lima.

31 Situaciones similares ocurrían en locales cusqueños. En algunos cafés limeños, se ubicaba a andinos o mestizos lejos de las paredes de vidrio, para que fueran menos visibles (testimonio del autor; corroborado con familiares y amigos que tuvieron las mismas experiencias y una investigación de dos alumnas de la Universidad Católica). Otro incidente muy difundido fue que en un restaurante de Miraflores, denominado paradójicamente "La Tiendecita Blanca", un ciudadano negro fue impedido de ingresar a buscar a unos amigos, con el argumento de que "no podía tener ningún conocido adentro".

da Larco ante uno de los locales racistas más conocidos, la discoteca The Edge. Pocas semanas después, el Congreso aprobó la Ley 27049, que estableció la prohibición de discriminar a los consumidores.

En las semanas siguientes, las organizaciones participantes en la protesta decidieron desarrollar acciones más permanentes formando la Mesa contra la Discriminación, que funcionó desde la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos y elaboró el *Informe alternativo de la sociedad civil al Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de las Naciones Unidas*.

Sin embargo, hacia finales de 1999, las reuniones se hicieron menos concurridas, hasta que se suspendieron. Posiblemente, la principal razón fue que esta mesa tenía una agenda demasiado amplia, en la cual cada agrupación tenía más interés en lograr que prevalecieran sus propias demandas, sin que fuera posible trazar planteamientos comunes, debido a que se trataba de aspectos muy específicos.

Algunas personas que habían participado en aquella mesa continuaron realizando acciones a título individual³², convocando a otras personas preocupadas por esta problemática.

El surgimiento de la Mesa contra el Racismo

Existen una serie de razones que explican el surgimiento de una nueva Mesa contra el Racismo en el 2004 y la acogida que tuvieron las acciones antirracistas que se llevaron a cabo en los años siguientes.

En primer lugar, la mejora de las condiciones de vida de las personas de rasgos andinos y mestizos hacía más visible la discriminación. Muchas personas, pese a su capacidad adquisitiva, se veían discriminadas en discotecas, donde todavía era importante el atractivo físico, asociado comúnmente a los rasgos europeos.

Estos locales habían roto el tabú peruano que prohibía hacer explícito el racismo, mostrando que no era cierto que primaban solamente las diferencias económicas³³.

La llegada de tiendas chilenas como Falabella (bajo la denominación Saga Falabella) y Ripley también fue un factor importante: si bien la publicidad tradicionalmente era racista en el Perú, estas tiendas tenían una estrategia publicitaria con una agresividad sin precedentes, con numerosos paneles en lugares públicos y distribución de

32 Ese fue el caso del autor de este artículo. Decidimos enfrentar problemas como el racismo en la publicidad, mediante cartas a los anunciantes, y, respecto a las discotecas, acudimos a comprobar la discriminación existente junto a los medios de comunicación.

33 También numerosos visitantes extranjeros fueron víctimas de estas prácticas, personas provenientes de otros países latinoamericanos, de los Estados Unidos o del Caribe. En algunos casos, los incidentes generaron fuerte vergüenza en las instituciones peruanas que los habían invitado.

catálogos a los domicilios. En todas las imágenes que usaban, aparecían solamente personas blancas, en su abrumadora mayoría rubias, haciendo así visible el racismo, en un momento histórico en que muchas personas andinas y mestizas habían alcanzado el poder adquisitivo que les permitía frecuentar esas tiendas³⁴.

Todas estas prácticas racistas contradecían el discurso neoliberal, que aseveraba que las personas podían acceder a determinados espacios en tanto tuvieran los recursos económicos para ello³⁵.

Los extremos a que podía llegar el racismo en el Perú se hicieron evidentes con la publicación del *Informe* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) en agosto del 2003. La brutalidad y crueldad de crímenes que por casi veinte años habían sido ocultados de la conciencia nacional, generaron una fuerte conmoción en numerosas personas, especialmente académicos, intelectuales, estudiantes y grupos religiosos.

La CVR declaró que el racismo era uno de los elementos que explicaba la violencia hacia los campesinos, estableciendo que el porcentaje de víctimas quechuahablantes había sido de 75%³⁶.

El racismo aparecía como un grave problema no resuelto de la sociedad peruana y la CVR planteó la necesidad de un pacto fundacional, que implicaría atender a quienes seguían siendo más vulnerables y evitar que se produjeran nuevamente hechos similares.

Finalmente, debemos destacar que el contexto político en el que surgió el movimiento contra el racismo fue el régimen de Alejandro Toledo, durante el cual las violaciones a los derechos humanos disminuyeron sustancialmente³⁷ y muchas personas consideraban que eran una situación perteneciente al pasado.

Con la confianza en que ya no se producirían situaciones de emergencia, varias instituciones de derechos humanos consideraron que había llegado el momento de en-

34 Ripley acompañaba su lema, "Lo mejor de cinco continentes", con la imagen de cinco niños de rasgos europeos, asiáticos y africanos, pero esta visión de pluralidad de apariencia foránea contrastaba con la incapacidad para reflejar la pluralidad existente en el Perú al presentar modelos de ropa y otros productos.

35 Sin embargo, el racismo tenía también una racionalidad económica: un sector de la población deseaba acudir a locales donde no tuvieran mayor contacto con aquellos sectores que discriminaban y a muchas personas, blancas y no blancas, les agradaba la publicidad monorracial (Ardito 2009b: 13).

36 "Las diferencias raciales y étnicas en el Perú son criterios de la desigualdad social y fueron invocadas por los perpetradores para justificar las acciones cometidas contra quienes fueron sus víctimas" (CVR 2003: tomo VIII, p. 104). De igual manera: "el componente étnico y racial estuvo presente tanto en las causas históricas del conflicto (la generación de un contexto propicio para el surgimiento y reproducción del enfrentamiento) como en el plano más inmediato de las percepciones y comportamientos cotidianos de los diferentes actores implicados directa e indirectamente" (Íd.). También Degregori (2004: 8-9), Bruce (2003: 19) y Reid (2007: 43).

37 Las fuerzas policiales mataron a catorce personas que participaban en protestas sociales y las fuerzas armadas, a un estudiante. Pese a lo penoso de estos casos, no pueden compararse a los hechos que se produjeron en gobiernos anteriores o, posteriormente, durante el segundo gobierno de Alan García.

frentar las causas que generaron las violaciones de derechos humanos, como la falta de institucionalidad en algunos sectores estatales³⁸. Enfrentar el racismo tenía coherencia con esta perspectiva de promover reformas sociales.

Era necesario tomar consciencia de que el Estado invertía mucho menos en las zonas habitadas por población indígena y desarrollaba menos políticas en cuanto a la satisfacción de derechos fundamentales³⁹, practicando también lo que se denomina "racismo ambiental" (Ardito 2009b: 77-9, Reid 2007: 96-7).

Desde los sucesos de las discotecas racistas del año 1998, existió mucho interés en medios de comunicación y sectores académicos por comprender esta problemática. Fueron difundidos libros y artículos escritos por Juan Carlos Callirgos (1993), Nelson Manrique (1999) y Gonzalo Portocarrero (2004), y el tema apareció en varias ocasiones en la revista *Ideele*, y en el boletín electrónico del Instituto de Defensa Legal, *Ideele Mail*. De esta manera, se fue generando un espacio de sensibilización en la opinión pública.

En el año 2004, el mismo en que surgió la Mesa contra el Racismo, Portocarrero sostenía: "El gran obstáculo para la realización del proyecto nacional moderno en el Perú ha sido el racismo y la consiguiente fragmentación social"⁴⁰.

Organización del movimiento

En este contexto, algunas organizaciones de derechos humanos decidieron que era necesario enfocar el racismo de una manera integral, desde temas como la publicidad hasta la relación entre el racismo y la violencia política. Por eso, en agosto del 2004 surgió la Mesa contra el Racismo desde la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, que asumió como tarea una Campaña Nacional contra el racismo.

La Mesa contra el Racismo agrupaba a representantes de organismos de derechos humanos (IDL, Aprodeh, Amnistía Internacional) y a una docena de voluntarios, en su mayor parte jóvenes, que se reunían semanalmente para discutir cómo enfrentar la problemática del racismo.

38 Un ejemplo de ello fue el caso del Instituto de Defensa Legal y sus esfuerzos por incidir en la reforma de las Fuerzas Armadas y de la administración de justicia.

39 Reid (2007: 14). Un ejemplo son las deficiencias en la educación que el Estado proporciona a los niños indígenas, desde los profesores peor preparados hasta la obligación de seguir un calendario escolar basado en las estaciones de Lima y no las necesidades agrícolas de la sierra o selva (Pozzi-Scott 1989: 13-6).

40 Portocarrero (2004: 286) añade: "En sentido amplio, el racismo es la voluntad (perversa y obscena) de jerarquizar mediante una sustancialización de las diferencias que implica relegar la común humanidad. Es decir, se identifican diferencias (físicas y culturales) sobre la base de las que clasifican a las personas, construyendo escalas de valor social desde lo más deseable que merece todo a lo más indeseable que merece muy poco. Lo indígena es, desde luego, lo abyecto; y lo occidental, el modelo de deseabilidad".

Los integrantes de la Mesa eran personas de ascendencia europea, mestiza, andina y africana. Esta diversidad era muy importante, pues guardaba relación con el enfoque de la Mesa: se rechazaba el racismo, no se planteaban las reivindicaciones de un determinado grupo étnico.

En los primeros años, las actividades eran planificadas y desarrolladas de manera participativa, sin que los representantes de las instituciones buscaran imponer una decisión o una expresión determinada, sino que procuraban generar consensos sobre determinados temas. Las actividades comenzaron sin mayor financiamiento, al punto que los integrantes adquirieron sus propios polos contra el racismo, pero eran efectivas dada la gran motivación de los integrantes.

A partir del año 2007, se conformaron mesas en Sullana, Chiclayo, Ayacucho, Abancay, Iquitos, Junín, Chimbote, Cusco, Sicuani y Arequipa, que fueron financiadas por la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos dentro de un proyecto que dirigió la Unión Europea. Normalmente, eran mesas dirigidas por el integrante de una ONG que era parte de la Coordinadora y recibía un sueldo por esta labor.

Las actividades de cada mesa se basaban en el contexto cultural y la problemática de cada zona, pero tenían muchos elementos comunes como la denuncia de locales racistas, la atención a las ofertas de empleo, las acciones públicas de sensibilización.

Las mesas tuvieron mucha participación de jóvenes en Abancay, Junín, Chiclayo y Sullana, mientras que en el Cusco estuvieron conformadas por instituciones no gubernamentales vinculadas a los derechos humanos.

Acciones principales

La Mesa contra el Racismo puso mucho énfasis a la sensibilización de la población. Para ello, en primer lugar se recogieron firmas de adhesión a un pronunciamiento que mostraba al racismo como un grave problema que no había sido tomado en cuenta por la sociedad peruana y por sus autoridades. Se precisaban las consecuencias del racismo para el desarrollo del país y su relación con la violencia política, mencionándose la muerte de aproximadamente 50.000 campesinos andinos.

En prácticamente todo el país, se realizaron talleres de sensibilización en los que se empleaba el *Manual para jóvenes contra el racismo*, elaborado por los integrantes de la Mesa contra el Racismo entre los años 2004 y 2005⁴¹ en un proceso de reflexión colectiva sobre la forma en que el racismo había estado presente en las vidas de los participantes, en espacios como la familia, el colegio, la universidad y el grupo de amigos.

41 *Racismo en el Perú: cómo enfrentarlo. Manual para jóvenes*. Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, 2005 [2ª ed., 2007].

Otros materiales usados fueron el *Manual contra la discriminación para funcionarios públicos* elaborado por Aprodeh y el *Manual para profesores*.

En materia audiovisual, se elaboraron *spots* radiales traducidos al quechua y ampliamente distribuidos en Ayacucho y Apurímac. Todo ello se complementó con materiales para difundir las Ordenanzas contra la discriminación. Un material complementario fue el diagnóstico sobre la discriminación en el departamento de Apurímac, que realizó Claire Reid, de la oficina de Aprodeh en Abancay (Ardito 2003: 18).

Paralelamente, se buscaba sensibilizar a la población a través de acciones públicas como plantones y protestas en lugares inesperados como el Óvalo Gutiérrez, las playas de Asia, la exclusiva calle Miguel Dasso, una discoteca de Barranco o Larcomar, lo cual generaba fuerte impacto⁴².

La mesa de Abancay tuvo iniciativas muy interesantes como concursos de alfombras similares a las que se colocan en las procesiones, para que las diversas entidades expresen mensajes contra el racismo, y también la "Búsqueda del Tesoro", en la que los participantes debían recorrer diversos lugares de la ciudad y en cada uno de ellos tenían que responder sucesivamente a preguntas sobre la discriminación y el racismo.

Otras acciones de impacto exitosas fueron los **Operativos Cuerazos Peruanos**, contra la publicidad racista, que consistían en invitar a los transeúntes a posar como modelos, para mostrar que todos los peruanos eran guapos o guapas, sin que se deba tener un solo estereotipo de belleza⁴³. Se realizaban ante los locales de Saga o Ripley, y en plazas o lugares públicos representativos⁴⁴.

De igual forma, para denunciar el racismo hacia las trabajadoras del hogar, se realizó el **Operativo Empleada Audaz**, que tomó como caso emblemático el que se producía en el balneario de Asia, donde se les impedía bañarse en el mar y se les obligaba a usar uniforme en la playa. Para generar un efecto simbólico, más de quinientas mujeres ingresaron al mar vestidas con los uniformes que suelen usar las empleadas (Ardito 2009b: 102-4).

En relación con las discotecas racistas, debido a que las personas discriminadas pensaban que sería inútil denunciar y hacerlo también implicaba revivir una experiencia dolorosa, los activistas de la Mesa decidieron detectar ellos mismos los casos de discriminación, simulando ser clientes en acciones conjuntas con el Indecopi.

42 Es posible que los activistas antirracistas hayan vencido la barrera psicológica que les impedía acudir a locales donde podían ser discriminados. En el año 2009, la ONG Lundú decidió salir a las calles con su campaña "Apúntate contra el Racismo", que se llevó a cabo en Miraflores y generó amplia cobertura mediática. Sin embargo, una acción similar realizada días después en el Paseo Colón fue prácticamente ignorada por los medios de comunicación.

43 Véase <<http://www.youtube.com/watch?v=uraNvorVnPE>>.

44 Eran también una forma de afirmar la autoestima (Ardito2009b: 108-10).

En octubre del 2004, se comprobaron las prácticas discriminatorias en la discoteca Aura, en Miraflores. La elevada multa que este local recibió generó un fuerte impacto en las empresas dedicadas al rubro de entretenimiento. Se realizaron también plantones y marchas, así como reuniones con los administradores de varios establecimientos. Actualmente, las prácticas racistas han disminuido de manera considerable, aunque no han cesado en su totalidad.

Frente a la publicidad racista, empresas como Leche Gloria (2005), Backus (2006), Saga Falabella y Ripley (2008) recibieron el antipremio “Al Más Discriminador”, con ocasión del Día Mundial contra la Discriminación Racial.

Caso Backus

Días antes de la entrega del “Antipremio 2006”, Backus, la principal fabricante de cerveza del Perú, fue adquirida por el grupo transnacional SAB Miller.

La Mesa se dirigió a esta nueva empresa denunciando su enfoque publicitario, adjuntando numerosas firmas de respaldo. De igual manera, se efectuó una entrega simbólica del “antipremio”, llevando una banderola en la que una botella de cerveza aparecía con una medalla “al más discriminador”.

Poco después, el entonces gerente general, Robert Priday, respondió comprometiéndose a corregir los criterios publicitarios para hacerlos más inclusivos, para buscar “un Perú más unido”. La empresa transnacional Miller tenía códigos de conducta en publicidad que incumplían los anteriores avisos.

De esta forma, la publicidad de Pilsen y Cristal ha cambiado de manera muy evidente, colocando rostros mestizos o andinos. Tampoco se emiten comerciales de carácter machista, que asociaban el consumo de cerveza con el éxito con mujeres blancas cuyos atributos físicos eran resaltados de manera bastante vulgar. Sin embargo, los productos Barena y Cusqueña mantienen los criterios tradicionales de mostrar solamente consumidores blancos.

Actualmente, es más frecuente encontrar peruanos de rasgos mestizos o andinos en la publicidad, sea para remarcar la imagen de empresas que tienen actividades en todo el Perú o para representar personas que se esfuerzan, con el actual estereotipo del “peruano emergente”.

De igual forma, se intervino frente a los personajes de televisión que reforzaban estereotipos negativos hacia negros y andinos, como el “Negro Mama” y la “Paisana Jacinta”, representados por Jorge Benavides. En este caso, la Mesa convocó a una protesta pública ante las instalaciones de Frecuencia Latina, debido a lo cual el programa dejó de salir al aire.

Paralelamente, la Mesa otorgaba reconocimientos a aquellos programas de televisión que mostraban a la diversidad de los peruanos: en el 2005, se entregó este premio a diversos programas de Televisión Nacional del Perú (“Reportaje al Perú”, “Costumbres”, “Sucedió en el Perú”, “Mapamundi”, “Miski Takiy”) y en el 2006, al escritor Eduardo Adrianzén y el productor de televisión Michel Gómez⁴⁵.

En los últimos años, viene incrementándose la presencia de actores de rasgos mestizos, andinos y negros en series dedicadas a mostrar el éxito de artistas y deportistas con dichas características. El éxito en sintonía demuestra un cambio en los criterios estéticos de la propia población.

En el ámbito laboral, se enviaron más de 2.400 cartas a las empresas que publicaban avisos discriminatorios, para que supieran que se exponían a una sanción. De esta forma, la “buena presencia” y otros elementos discriminatorios como la edad han disminuido radicalmente⁴⁶ y puede apreciarse que varios de establecimientos ahora contratan a las personas de acuerdo a su capacidad y no a un perfil étnico determinado⁴⁷.

Por otro lado, en el año 2010, gracias a la intervención de la oficina de Aprodeh en Abancay, se produjo la primera sanción en el ámbito laboral por discriminación racial, debido a que una trabajadora fue insultada de manera racista en el momento en que fue despedida de un hotel.

Paralelamente, para la Mesa resultaba fundamental contar con normas eficaces para enfrentar el racismo. Por ello, se accedió a una invitación del congresista Jacques Rodrich, interesado por el tema, y él finalmente promovió que se modificara el artículo 323° del Código Penal, que tipifica el delito de discriminación, con un nuevo texto mucho más preciso y con penas más severas.

Gracias a este artículo, la Defensoría del Pueblo promovió el exitoso proceso judicial contra cuatro profesores de un instituto tecnológico superior público en Lima Norte, por discriminar contra una mujer con discapacidad, al oponerse a que se desempeñara como practicante en esa institución. El fallo judicial incluía la inhabilitación por un año de los profesores y una reparación civil, lográndose así la primera sanción judicial por el delito de discriminación.

A nivel de normatividad local, las mesas promovieron las Ordenanzas Municipales contra la discriminación, que sancionaban con revocatoria de licencia de funcionamien-

45 En el momento de recibir el reconocimiento, Carlos Bejarano, productor de “Mapamundi”, manifestó que se sentía incómodo de ser premiado por un comportamiento que debería ser el comportamiento normal de cualquier programa de televisión.

46 En 1993, Callirgos señalaba: “Revisando los avisos de un periódico en un día al azar, notaremos que para casi todo empleo diferente a los de obrero se necesita una ‘buena presencia’” (Callirgos 1993: 201). Actualmente, el número de avisos con estos requisitos es totalmente marginal.

47 Hemos apreciado este cambio en locales como Bambos, Don Mammino y La Baguette.

to y multas a los locales que discriminaran al público; abordaban la atención preferente a las personas con discapacidad, los adultos mayores y las mujeres embarazadas; promovían el uso del quechua y enfrentaban la discriminación a las personas indocumentadas. Igualmente, incluían nuevas causales de discriminación como orientación sexual, condición de salud y actividad.

Igualmente, se promovieron las Ordenanzas Regionales contra la discriminación en Apurímac, Lambayeque, Ayacucho y Junín, que abordan problemas como el empleo, la educación y la salud.

Debe destacarse que, sin mayor iniciativa de la sociedad civil, los Gobiernos Regionales de Huancavelica y Madre de Dios aprobaron sus propias Ordenanzas. Nosotros creemos que las otras promulgadas anteriormente fueron creando un sentido común respecto a la importancia de que los gobiernos regionales o locales intervengan en esta problemática.

4. LOS ALIADOS EN EL SECTOR ESTATAL

Una de las ventajas que tuvo la Mesa contra el Racismo fue haber coincidido con la preocupación de Beatriz Merino, quien durante su gestión como Defensora del Pueblo impulsó la acción de su institución respecto a esta problemática.

A partir del año 2006, la Defensoría del Pueblo realizó una exitosa campaña de sensibilización en los medios de comunicación y emitió dos informes sobre la discriminación en las diversas instituciones públicas. Varias oficinas defensoriales también impulsaron las Ordenanzas contra la discriminación y apoyaron numerosas actividades como talleres y seminarios.

Otra institución cuyo rol ha sido muy importante fue el Indecopi. Se han desarrollado muchas acciones de manera conjunta, que llevaron a las severas sanciones a los locales racistas.

Otras alianzas importantes se han manifestado con las municipalidades provinciales y distritales y los gobiernos regionales. Mientras algunas municipalidades se limitaron a aprobar Ordenanzas contra la discriminación, como un acto meramente formal, otras promovieron la capacitación de sus funcionarios⁴⁸.

48 Abancay, Huamanga, Jesús Nazareno, San Juan Bautista, Andahuaylas, Huancayo, Miraflores, así como los Gobiernos Regionales de Ayacucho y Apurímac.

5. RETOS Y PERSPECTIVAS

Un balance respecto al movimiento contra el racismo implica también tratar de explicar por qué la Mesa contra el Racismo quedó desactivada después de menos de cinco años de funcionamiento. Planteamos algunas posibles razones para ello, con miras a pensar en alternativas.

La tensión sobre el sentido del movimiento

Una característica especial de la Mesa contra el Racismo respecto a organizaciones como Chirapaq o Lundú fue que no buscaba plantear la reivindicación de un sector étnico determinado, sino la lucha contra prácticas discriminatorias en general.

Esta perspectiva más amplia permitió que el tema del racismo fuera asumido por muchas personas que no se consideraban a sí mismas como indígenas o afroperuanas, sea debido al mestizaje o a problemas de autoidentificación. Se visibilizaban así también situaciones de discriminación racial frecuentes en sectores medios y altos.

Muchos integrantes de instituciones afroperuanas e indígenas, en cambio, sostenían en algunas reuniones que el “mestizo” debía ser considerado un discriminador y no víctima del racismo. En otras ocasiones, señalaron que los mestizos eran en realidad indígenas o afroperuanos sin identidad y que, para una adecuada lucha contra el racismo, el primer paso era lograr que se reconocieran como tales. Para la Mesa contra el Racismo, en cambio, este proceso no era necesario.

Estos diferentes enfoques no permitieron conformar un frente amplio contra el racismo en el Perú.

De los éxitos concretos a las dudas sobre el camino por seguir

Los primeros años de la Mesa contra el Racismo fueron sumamente exitosos en una serie de temas muy visibles, como las sanciones a las discotecas o el retiro del programa La Paisana Jacinta. Acciones como el Operativo Empleada Audaz y el Operativo Cuerazos Peruanos lograban mucha repercusión mediática y permitían sensibilizar a la opinión pública.

Desde su conformación, en la Mesa contra el Racismo se había pensado en la necesidad de enfrentar temas estructurales vinculados a la discriminación, como la pobreza y la exclusión. Sin embargo, para estas situaciones, relativas a políticas públicas, eran mucho menos eficaces las acciones de sensibilización.

De otro lado, es mucho más complejo enfrentar casos de racismo estructural, donde la intención no es tan visible o a veces es totalmente inconsciente y la responsabilidad

concreta de los funcionarios estatales es difícil de determinar. Es más fácil para los activistas denunciar a un establecimiento racista que vincular con el racismo la esperanza de vida o el analfabetismo⁴⁹ y, con mayor razón, lograr un cambio permanente.

Si bien sería muy importante que las entidades que trabajan problemas como salud o educación prestaran atención al racismo, el enfoque no está tan ligado al activismo, sino a una mayor sensibilización, reforzada con la información que nos puede brindar la investigación comparada. Como hemos señalado, la principal dificultad al respecto es que todavía es difícil para los propios investigadores peruanos distinguir a los sujetos de estudio por criterios raciales.

Una opción: la discriminación acumulada

Hacia el año 2007, varios de los participantes en la Mesa contra el Racismo tenían dudas respecto a si, más allá de algunos casos indiscutibles, como la publicidad o las discotecas, podía hablarse siempre de racismo en muchos casos de discriminación.

En su investigación sobre la discriminación en Apurímac, Reid constató que el racismo muchas veces venía vinculado a otros problemas, mostrándose así una discriminación acumulada. El lugar de origen, la estatura, el apellido o la manera de hablar podían incidir mucho en que una persona de rasgos andinos fuera o no discriminada (Reid 2007: 28).

En los talleres que se realizaron desde el año 2007, se enfatizó la problemática de la discriminación acumulada, lo cual implicaba disminuir el énfasis en el racismo, pero al mismo tiempo permitía que los participantes comprendieran situaciones más difíciles de exclusión.

La opción de la Mesa fue colocar los temas de discriminación de manera mucho más amplia y de esta manera, las Ordenanzas que fueron promovidas buscaban incrementar las causales de discriminación, lográndose que por primera vez aparecieran la orientación sexual, la actividad o la condición de salud. De esta manera, se perdía la visibilidad del racismo, pero se lograban aliados diferentes, como organizaciones LGTB y grupos de personas con discapacidad⁵⁰.

49 Pese a ello, hubo varios esfuerzos en esta línea. En junio del 2009, durante la supuesta pandemia de la gripe porcina, numerosas personas se adhirieron a un pronunciamiento denunciando que el Ministerio de Salud prefería atender a una minoría de escolares de clase alta con gripe que a centenares de niños andinos que fallecían por enfermedades reales y perfectamente evitables. Sin embargo, esta actitud del Ministerio podía deberse también a ineficiencia o a las presiones de los medios de comunicación.

50 Observamos que organizaciones como el MHOL y Promsex celebraron las Ordenanzas mucho más que las organizaciones indígenas o afroperuanas.

La incidencia sobre una forma particular de discriminación es comprensible, en la mira de lograr su visibilidad⁵¹, pero conlleva el riesgo de generar un mayor aislamiento respecto a una problemática que normalmente deriva de una multitud de causales. Se trata de una tensión que todavía debe ser enfrentada.

Otro gobierno, otras prioridades

Desde que comenzó su segundo gobierno, Alan García promulgó la norma que sanciona con pena privativa de libertad la discriminación y ha tenido varios gestos importantes en contra del racismo (Ardito 2011). Sin embargo, al mismo tiempo, desde su llegada al poder, se produjeron muchos graves problemas de derechos humanos, cuya urgencia debilitó la preocupación de las organizaciones de derechos humanos respecto del racismo⁵².

En una atmósfera de mayor confrontación, muchos medios de comunicación que antes respaldaban la lucha contra el racismo, terminaron atacando a los sectores que denunciaban las violaciones a los derechos humanos o que consideraban críticos del sistema neoliberal⁵³.

Frente a este panorama, algunos de los integrantes de la Mesa contra el Racismo optaron por vincularse con organizaciones sociales como la Confederación General de Trabajadores del Perú o la Conacami, cuyas demandas, con una clara orientación política, otros activistas no compartían. Para ellos, se alteraba la perspectiva original de la Mesa de promover la lucha contra el racismo como un tema común para personas que podían tener opciones políticas diferentes. En las demandas de las mencionadas organizaciones, el racismo se encontraba invisibilizado.

Un ejemplo de esto se produjo el año 2009, cuando algunos integrantes de la Mesa querían entregar el antipremio “Al Más Discriminador” al Ministerio de Energía y Minas, por las múltiples concesiones de territorios de comunidades campesinas y nativas a

51 Creemos que esto limita la aceptación que puede tener la ley que propone el MHOL contra la discriminación por orientación sexual o la ley que propone Lundú para sancionar la injuria racista. Las dos organizaciones consideran, sin embargo, que de esta manera lograrán mayor visibilidad frente a sus respectivas problemáticas.

52 Sin embargo, había una conexión entre las violaciones a los derechos humanos y la discriminación racial, dado que las víctimas eran, nuevamente, personas de rasgos mestizos y andinos. Por ejemplo, la masacre en Ayacucho de la familia Pichardo por parte de una patrulla del Ejército en el VRAE tuvo todas las características de los crímenes cometidos en la década de 1980: incluso sus pequeños hijos fueron asesinados. Nosotros consideramos también que el único caso en que una persona de clase alta fue muerta por la policía (el empresario Guillermo Li), se debió a una confusión por razones raciales.

53 Debe recordarse que en los inicios de la Mesa, aun el diario *Correo* dedicaba numerosos artículos positivos a la lucha contra el racismo.

empresas mineras y petroleras. Otros miembros no encontraban una conexión clara. Ellos temían que de esta manera se politizara el tema del racismo y pensaron que se generaría un distanciamiento poco estratégico respecto al gobierno. Finalmente, el antipremio fue entregado a otra entidad.

El problema es que todos estos cambios no fueron reflexionados de manera colectiva, porque la Mesa contra el Racismo de Lima dejó de reunirse. Habría sido muy importante llegar a un intercambio de opiniones al respecto para clarificar opciones.

Un proyecto o un proceso

Inicialmente, la Mesa contra el Racismo buscaba comportarse como un movimiento ciudadano, no dependiente de un proyecto o una ONG. Por ello, las personas que participaban en los primeros años tenían un carácter voluntario y los integrantes de la CNDDHH y Aprodeh actuaban fuera de su horario laboral.

Sin embargo, hacia el segundo año se hizo evidente un problema de continuidad: los estudiantes y los profesionales voluntarios comenzaron a tener responsabilidades laborales o familiares que les impedían participar en las reuniones y por esto se centraban en las acciones públicas. Después, también les era difícil participar en estas, especialmente cuando se sentía que los principales problemas ya habían sido resueltos.

De esta forma, la Mesa se fue debilitando y las personas que tenían más continuidad eran los integrantes de las dos instituciones. La misma horizontalidad de la Mesa llevó a que no hubiera un liderazgo claro y reconocido⁵⁴, que pudiera generar nuevas convocatorias.

Hacia el año 2007, Aprodeh logró el apoyo de Oxfam y las Embajadas de Holanda y Gran Bretaña en pequeños proyectos para enfrentar el racismo y la discriminación focalizados en Ayacucho y Apurímac. La Coordinadora Nacional de Derechos Humanos logró un solo proyecto mucho más grande, de tres años de duración, a cargo de la Unión Europea, que permitió también financiar las mesas del interior del país.

Gracias a todos estos proyectos fueron financiados materiales, trípticos, afiches, *spots* radiales, viajes y cursos de capacitación sobre la problemática del racismo. Sin embargo, el despliegue económico implicó cambios radicales respecto a la imagen inicial de la Mesa, que era sumamente austera⁵⁵.

54 Muchas personas que no formaban parte de la Mesa consideraban que el autor de este artículo ejercía dicho liderazgo, pero en realidad nunca ejercimos esta función, lo cual pudo haber sido un error.

55 En algunas ciudades, se pasó a una dinámica frecuente en las ONG locales, realizando eventos en hoteles de lujo, con gastos innecesarios en banderolas y almuerzos, en abierto contraste con la pobreza de la zona.

Ejecutar un proyecto tiene una lógica diferente a promover un proceso social: implica cumplir una serie de tareas previstas en una planificación realizada con mucha antelación, y algunas entidades se limitan a ejecutar gastos en los rubros que la entidad financiera ha autorizado, sin pensar las posibles consecuencias. Algunos funcionarios de ONG prefieren evitar toda acción no planificada⁵⁶.

En la Mesa contra el Racismo también llegó el momento en que las acciones dejaron de ser espontáneas para pasar a ser planificadas de acuerdo al financiamiento del proyecto de la Unión Europea, elaborado tres años antes. Esto impedía atender circunstancias cambiantes, como la masiva aprobación de Ordenanzas contra la discriminación, o intervenir frente a situaciones concretas de racismo. El énfasis en cumplir la planificación hizo que los voluntarios perdieran interés, porque ya no existía margen para la iniciativa.

Los voluntarios fueron reemplazados por personas que recibían un pago por su trabajo. Si bien esto podía ser eficaz, tenía un límite, que era la duración del proyecto. De esta forma, al terminar el proyecto de la Unión Europea, todas las mesas se disolvieron, salvo la de Abancay, donde la actuación de una cooperante canadiense logró generar el espíritu de desprendimiento de los participantes. Posteriormente, se denominó GIPI, Grupo Impulsor por la Igualdad.

Quedan como preguntas si una ONG puede realmente conducir o promover un movimiento social y si es posible asegurar la continuidad de un movimiento basado en la labor de voluntarios.

6. PERSPECTIVAS FINALES

Hasta la década de 1990, la negación del racismo era muy común (De la Cadena 2004: 14). Se asumía que este era un problema propio de otros países⁵⁷, o que, en todo caso, en el Perú solamente existía un racismo solapado (Oboler 1996: 26). En muchas ocasiones, quien hablaba sobre racismo era tildado de racista por un público evidente-

56 En mayo del año 2008, cuatro jóvenes de San Juan de Lurigancho fueron detenidos, golpeados y torturados por la Policía de Miraflores en un acto que tuvo claros niveles de racismo. Los hechos tuvieron honda repercusión en la opinión pública y contribuyeron a visibilizar la vinculación entre el racismo y los abusos policiales. Sin embargo, varias instituciones participantes en la Mesa no querían tener una actitud demasiado confrontacional con la Municipalidad de Miraflores, responsabilizada por los medios de comunicación por lo ocurrido. Finalmente, quedó como alternativa promover la aprobación de una Ordenanza contra la discriminación en dicho distrito.

57 Oboler (1996: 38). Se aplicaba un mecanismo de defensa, el desplazamiento, por el cual, en lugar de reconocer un problema, era trasladado a otro (Callirgos 1993: 197).

mente incómodo con lo que escuchaba⁵⁸. Incluso se acusó a quienes hablaban del tema de promover una guerra de exterminio racial⁵⁹.

Años después, gracias a las actividades de la Mesa contra el Racismo, el problema se visibiliza y se enfrenta. Formas muy arraigadas de racismo como las que ocurrían en discotecas se han vuelto muy escasas o simplemente ya no se producen. Los personajes racistas han sido retirados de la televisión y cada vez más anunciantes aceptan incorporar modelos de rasgos andinos, mestizos y negros. A nivel normativo, la discriminación se sanciona ahora con más severidad en el Código Penal y más de cincuenta municipalidades y gobiernos regionales han emitido Ordenanzas contra la discriminación⁶⁰.

En los cinco años que duró la Mesa contra el Racismo, sus logros son muy evidentes, pero, al mismo tiempo, nos preguntamos si es posible que una experiencia como esta persista o es parte de su naturaleza que movimientos espontáneos, basados en la buena voluntad y el compromiso, tengan una breve duración.

La meta pendiente sigue siendo lograr políticas públicas nacionales para enfrentar el racismo y la discriminación, pero los avances impulsados entre el 2004 y el 2009 creemos que fueron cruciales para que muchos peruanos pudieran tener una vida digna.

BIBLIOGRAFÍA

ARDITO, Wilfredo

2011 "Racismo y discriminación". En: PÁSARA, Luis (Ed.). *Perú ante los desafíos del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 75-108.

2010a "Discriminación positiva y discriminación racial en el Perú". En: VERA ESQUIVEL, Germán (Coord.). *Retos contemporáneos del Derecho Público*. Lima: Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Ara Editores.

2010b "Responsabilidad social empresarial y discriminación". En: *Derecho PUCP*, Vol. 64. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

58 Callirgos (1993: 197-8). El autor de este artículo enfrentó también esas acusaciones en la década de 1990.

59 Manrique cita a un intelectual no precisado (1999: 127).

60 Otro aspecto interesante es que en 1993 Callirgos cuestionaba que se pudiera usar el término 'cholo' porque era rechazado por la propia población a la que supuestamente se aludía (1993: 175). En la actualidad, este término ha sido revalorado y muchas veces se emplea como sinónimo de peruano. ¿Se ha debido este cambio a movimientos como el que impulsó la Mesa contra el Racismo? ¿O, finalmente, los sectores discriminados racialmente están teniendo una autoestima diferente?

- 2009a *Derechos colectivos de los pueblos indígenas: el caso peruano*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- 2009b *Reflexiones peruanas. Por un país sin discriminación*. Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.
- 2009c *Las ordenanzas contra la discriminación*. Cuaderno de Trabajo N° 13. Departamento de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2009d “Discriminación y racismo: la batalla contra la exclusión viene de adentro”. En: *Informe Oxfam, pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú. Informe anual 2008-2009*, pp. 94-103.
- 2008 *Manual contra la discriminación en la Administración Pública*. 3ª ed. Asociación Pro Derechos Humanos y Oxfam.
- 2005 “Etnicidad y discriminación en el Perú de comienzos de siglo”. En: *Informe Anual 2004-2005. Pobreza y desarrollo en el Perú*. Compilación de artículos sobre la problemática social del Perú. Lima: Oxfam.
- 2004 “El racismo en el Perú desde la perspectiva del Derecho”. En: *¿Por qué algunas vidas en el Perú valen más que otras? Memoria de Seminario sobre Racismo y Exclusión*. 3ª ed. Lima: Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.
- 1994 *Interculturalidad, un desafío*. Con HEISE, María y Fidel TUBINO. 2ª ed. CAAAP.

BAJO LA LUPA

- 2010 “Este es el gobierno más radical y racista que han sufrido los pueblos indígenas”. Entrevista a Alberto Pizango. En: *Bajo La Lupa*, N° 18, septiembre, p. 8.

BRUCE, Jorge

- 2007 *Nos habíamos choleado tanto. Psiconálisis y racismo*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- 2003 “Una perspectiva psicoanalítica”. En: *¿Por qué algunas vidas en el Perú valen más que otras? Memoria de Seminario sobre Racismo y Exclusión*. 3ª ed. Lima: Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.

CALLIRGOS, Juan Carlos

- 1993 *El racismo: la cuestión del otro (y de uno)*. Lima: Desco.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

- 2003 *Informe final*.

COORDINADORA NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS

- 1999 *Informe alternativo al Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial*. Documento no publicado. Lima.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

- 2007 *La discriminación en el Perú: Problemática, normatividad y tareas pendientes*. Documento Defensorial 002. Lima: Defensoría del Pueblo.
- 2009 *Actuación del Estado frente a la discriminación. Casos conocidos por la Defensoría del Pueblo*. Informe de Adjuntía 005-2009-DP/ADHPD. Lima: Defensoría del Pueblo.

DEGREGORI, Carlos Iván

- 2004 “Estaban muertos antes de morir”. En: *¿Por qué algunas vidas en el Perú valen más que otras? Memoria de Seminario sobre Racismo y Exclusión*. 3ª ed. Lima: Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.

DE LA CADENA, Marisol

- 2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. 1ª ed. en español. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1997 *La decencia y el respeto: raza y etnicidad entre los intelectuales y las mestizas cusqueñas*. Documento de Trabajo 86. Lima: IEP.

HORNA, Patricia

- 2002 *La discriminación en el Perú. Desde las experiencias y percepciones de niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia – Oficina Regional para América del Sur.

MANRIQUE, Nelson

- 1999 *La piel y la pluma: escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: Sur, Casa de Estudios del Socialismo.

MENDOZA, Amalia

- 1993 *Cuestión de piel: testimonios de racismo en el Perú*. Lima: ADEC-ATC, Asociación Laboral para el Desarrollo.

MESA CONTRA EL RACISMO DE LA COORDINADORA NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS

- 2007 *Racismo en el Perú: cómo enfrentarlo. Manual para jóvenes*. 2ª ed. Lima: Coordinadora Nacional de Derechos Humanos.

OBOLER, Suzanne

- 1996 *El mundo es racista y ajeno: orgullo y prejuicio en la sociedad contemporánea*. Documento de Trabajo 74. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PORTOCARRERO, Gonzalo

- 2007 *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
- 2004 *Rostros criollos del mal: cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

POZZI-SCOTT, Inés

- 1989 *La discriminación étnico-cultural en la escuela primaria*. Documento no publicado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Materiales de Enseñanza de Sociología.

REID, Claire

- 2007 *Las múltiples caras de la discriminación en Abancay*. Abancay: Aprobeh.

SUPA, Hilaria y Waltraut STÖLBEN

- 2002 *Hilos de mi vida. El testimonio de Hilaria Supa Huamán, una campesina quechua*. Wilkamayu Editores.

Sobre los autores

Cynthia A. Sanborn, editora

Doctora (Ph.D.) y magíster en Gobierno por la Universidad de Harvard, y bachiller en Ciencia Política por la Universidad de Chicago. Actualmente es directora del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y profesora principal del Departamento Académico de Ciencias Sociales y Políticas de la misma universidad. Ha ocupado la cátedra Bloomberg en la Universidad de Harvard, donde también fue directora del Programa de Sociedad Civil y Cambio Social en las Américas (Pasca), y ha sido funcionaria y consultora de diversas agencias de cooperación internacional. Sus investigaciones y publicaciones están relacionadas con democracia y desarrollo, sociedad civil y política peruana e internacional.

Wilfredo Ardito

Abogado por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), magíster en Derecho Internacional de los Derechos Humanos por la Universidad de Essex y doctor en Derecho por la PUCP. Actualmente es profesor de la Facultad de Derecho de la PUCP. Ha trabajado durante muchos años con poblaciones indígenas en el Perú y Guatemala, y es uno de los fundadores de la Mesa contra el Racismo de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. Sus diversas publicaciones incluyen: *Los derechos colectivos de los pueblos indígenas: el caso peruano*, *Reflexiones peruanas*, *Las ordenanzas contra la discriminación*, *Manual contra la discriminación en la Administración Pública* y *La promoción del acceso a la justicia en las zonas rurales*.

Alonso Arrieta

Bachiller en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. En el 2010 y el 2011, se desempeñó como asistente del Área de Políticas Sociales, Desarrollo Humano y Sociedad Civil del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Sus áreas de interés son: educación superior, industrias extractivas y responsabilidad social, así como temas de racismo y discriminación.

Arlette Beltrán

Master of Arts in Economics por la Georgetown University y licenciada en Economía por la Universidad del Pacífico (UP). Actualmente es decana de la Facultad de Economía de la UP. Es consultora internacional e investigadora en gestión pública, políticas sociales en las áreas de salud y educación, y presupuestos participativos y con enfoque de género. Desarrolló la guía general de evaluación de proyectos a nivel de perfil, a solicitud de la Dirección General de Programación Multianual del Ministerio de Economía y Finanzas, en el marco del Sistema Nacional de Inversión Pública. Por encargo del Fondo para la Mujer de las Naciones Unidas (Unifem), desarrolló y sistematizó una metodología de análisis de los presupuestos públicos con enfoque de género, ad hoc para la región latinoamericana.

Juan Francisco Castro

Master of Science en Economía por la London School of Economics and Political Science (LSE), Inglaterra. Bachiller y licenciado en Economía por la Universidad del Pacífico. Profesor del Departamento de Economía de la Universidad del Pacífico e investigador del Centro de Investigación de la misma casa de estudios. Sus diversas investigaciones y publicaciones están relacionadas con la econometría aplicada, el acceso y calidad de la educación superior, la formación de habilidades, y el diseño y la evaluación de políticas sociales con énfasis en la educación.

Annie Chumpitaz

Bachiller en Economía de la Universidad del Pacífico, con especialización en Políticas Públicas y Macroeconomía. Actualmente, se desempeña como consultora *senior* en el

área de Economía Aplicada de Apoyo Consultoría. Sus estudios y publicaciones están vinculados con temas de política social, pobreza, educación, nutrición e infancia. Ha realizado consultorías para CARE Perú, relacionadas con el análisis de los resultados del rendimiento educativo en Ayacucho y Áncash, y ha participado en consultorías para organismos como Educa, Save the Children, Tarea, y Unicef, sobre programas de nutrición, trabajo y educación infantil.

Rosa Maria Fuchs

MBA por el Instituto de Empresa Business School en Madrid, España, con estudios de concentración en Estrategia y Recursos Humanos, y licenciada en Administración de Empresas por la Universidad del Pacífico. También es *leader coach* certificada por The Coaching Project de Canadá. Actualmente, es profesora del Departamento de Administración y del Centro de Educación Ejecutiva (CEE) de la Universidad del Pacífico. Sus temas de investigación y consultoría están vinculados a la gestión de personas, la medición del potencial humano, estrategias de retención del talento y diversidad de género en el ámbito laboral.

César Jara

Egresado de Economía de la Universidad del Pacífico con especialización en Políticas Públicas. Actualmente es consultor *senior* en Apoyo Consultoría. Ha sido investigador y consultor para diversos organismos públicos e internacionales, incluyendo el MEF, Produce, el Minag, Usaid, el BID, el Banco Mundial y la JICA. Sus temas de especialidad incluyen la propuesta y evaluación de políticas públicas en temas de educación, prevención del riesgo, y género y desarrollo. Es coautor de diversas publicaciones sobre temas como educación intercultural bilingüe, dinámicas de la pobreza extrema y no extrema, el impacto de la telefonía móvil en el desarrollo rural, y el impacto económico del terremoto peruano del 2007.

Liuba Kogan

Doctora en Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), magíster en Estrategias de la Comunicación de la Universidad de Lima, licenciada en Sociología y Bachiller en Ciencias Sociales de la PUCP. Actualmente, es jefa del Departamento

Académico de Ciencias Sociales y Políticas, profesora del Departamento Académico de Ciencias Sociales y Políticas e investigadora principal del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones en el Perú y el extranjero sobre estudios de género, desigualdad y discriminación social, metodologías de la investigación social y teoría social contemporánea.

Patricia Lay

Licenciada en Administración de Empresas de la Universidad del Pacífico (UP). Es docente de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UP, donde también se ha desempeñado como asistente. Es investigadora y consultora en temas de promoción y gestión de microempresas, y proyectos sociales responsabilidad social.

Felipe Portocarrero

D.Phil. en Sociología por el St. Antony's College, Oxford University, magíster en Sociología con mención en Población, y bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología, por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es rector de la Universidad del Pacífico (UP) y anteriormente fue director del Centro de Investigación de la UP, jefe del Departamento Académico de Ciencias Sociales y Políticas y presidente del Fondo Editorial de la misma casa de estudios. Ha sido investigador visitante en la Harvard University; *visiting fellow* en el St. Antony's College, Oxford; *fellow* del Programa de Liderazgo en Filantropía en las Américas; y miembro del Consejo Asesor de Avina. Ha sido coordinador en Perú del Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project y del Social Enterprise Knowledge Network (SEKN). Es autor de diversos libros y más de veinte artículos académicos y documentos de trabajo sobre historia económica, responsabilidad social empresarial, corrupción, políticas sociales, tercer sector, filantropía, voluntariado, capital social y democracia.

Janice Seinfeld

Doctora (Ph.D.) y máster en Economía de la Harvard University, realizó estudios de postdoctorado en Economía de la Salud en el National Bureau of Economic Research (NBER) en Cambridge, Massachusetts. Es licenciada y bachiller en Economía por la Universidad del Pacífico (UP); coordinadora del Área de Políticas Sociales, Desarrollo Humano

y Sociedad Civil del Centro de Investigación de la UP; y profesora del Departamento Académico de Economía de la misma universidad. Especialista en Economía de la salud y Economía pública, ha publicado el libro *Repensando la salud en el Perú* y diversos artículos relacionados con la Economía de la Salud y de la Educación en el Perú. Asimismo, realiza consultorías en temas de salud pública tanto para instituciones del gobierno como para el sector privado.

David Sulmont

Magister en Sociología por l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris y candidato a doctor en Ciencia Política por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Especialista en temas de cultura política, opinión pública e investigación en derechos humanos, actualmente es profesor principal del Departamento de Ciencias Sociales, coordinador de la Especialidad de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y director del Instituto de Opinión Pública de la PUCP. Ha sido miembro del Comité Editorial del *Informe final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú y responsable de su área de procesamiento y análisis de información. También es consultor internacional en técnicas de investigación social aplicada a la problemática de derechos humanos.

Néstor Valdivia

Candidato a doctor en Sociología por El Colegio de México y licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigador asociado de Grade en las áreas de Etnicidad y Ciudadanía, Educación, Empleo, y Pobreza y Equidad. Su experiencia de investigación ha girado en torno al mercado de trabajo profesional, la capacitación laboral, la gestión de la educación, y los problemas de desigualdad asociados a la condición étnica y racial de la población. Ha realizado estudios sobre la exclusión social y los procesos de identidad de la población indígena y afrodescendiente, y sobre la discriminación social y el racismo, particularmente en la atención brindada por los servicios de salud del Estado.

Enrique Vásquez

Ph.D. en Política y M.Sc. en Política Pública por la Oxford University, y licenciado y bachiller en Economía por la Universidad del Pacífico (UP). Profesor del Departamento de Economía e investigador principal del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, actualmente se desempeña como director de Desarrollo de la UP. Ha sido director ejecutivo del Centro de Promoción de la Pequeña Empresa de la Universidad del Pacífico (Propyme), coordinador general del Programa Latinoamericano de Políticas Sociales, y responsable del proyecto CIUP-IDRC “Monitoreo y evaluación del programa de lucha contra la pobreza (Perú)”. Entre sus publicaciones destacan: *Inversión social para un buen gobierno, Cómo reducir la pobreza e inequidad en América Latina, Los desafíos de lucha contra la pobreza extrema en el Perú, Estrategias de poder, Gestión social, ¿Los niños... primero?, Gestión estratégica de la inversión social, y Políticas sociales en el Perú: nuevos desafíos.*

Gustavo Yamada

Doctor (Ph.D.) en Economía de la Columbia University y economista de la Universidad del Pacífico. Actualmente es vicedecano de la Facultad de Economía de dicha casa de estudios e investigador principal en temas de economía laboral, educación y capital humano, macroeconomía y desarrollo, análisis de políticas sociales y programas de lucha contra la pobreza. Ha sido viceministro de Promoción Social del Ministerio de Trabajo y Promoción Social del Perú, consultor de las Naciones Unidas y el Banco Mundial, economista *senior* del Banco Interamericano de Desarrollo y economista fiscal del Fondo Monetario Internacional. También es consejero del Consejo Nacional de Educación y miembro del Directorio de IPAE. Asimismo, es columnista en la sección de “Economía y Negocios” de *El Comercio*.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 – BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com
PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com
TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582
JULIO 2012 LIMA - PERÚ



Durante los últimos años, el Perú ha logrado un crecimiento económico sostenido y una importante reducción de la pobreza, y ha desarrollado una mayor tendencia a celebrar la diversidad étnica y cultural del país. Sin embargo, como en la mayor parte de América Latina, las desigualdades sociales siguen siendo profundas, y profundamente sentidas. ¿Cómo explicamos esta situación? ¿Qué mecanismos de exclusión y discriminación son más patentes ahora, y cómo se relacionan entre sí? ¿Qué evidencia nos permite identificar las dimensiones de la discriminación hoy? ¿Cuánto y dónde pesan el racismo y otros prejuicios en el Perú del siglo XXI? ¿Y qué hacemos para erradicarlos? Responder a estas preguntas desde la Academia es una tarea difícil, pero necesaria.

Por eso, en el 2010, el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP) inició un programa de investigación y debate sobre la discriminación en el Perú, para incentivar a profesores y alumnos a reflexionar sobre esta problemática, analizar las diferentes formas de discriminación presentes en nuestras entidades públicas y privadas –incluyendo las instituciones de educación superior–, y proponer medidas para eliminarlas. Una de las primeras actividades de esta iniciativa fue la organización del taller titulado “La discriminación en el Perú: investigación y reflexión”, sobre cuyas ponencias y debates se basa en gran medida este libro.

Esperamos que esta colección de trabajos sirva de inspiración para los lectores y para futuras investigaciones. Próximamente, estaremos publicando una segunda colección, que presenta los resultados de un grupo de estudios realizados en el CIUP sobre desigualdad y discriminación en educación, en diversos tipos de empresas y en el mercado laboral.

ISBN: 978-9972-57-202-9



9 789972 572029