

# **Inclusión a través de la educación de posgrado:**

## **El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford**

**Carolina de Belaunde**

**Carolina Trivelli**

**Cecilia Israel**

**Documento de trabajo**



***IEP Instituto de Estudios Peruanos***

# **Inclusión a través de la educación de posgrado:**

## **El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford**

**Carolina de Belaunde**

**Carolina Trivelli**

**Cecilia Israel\***

\* Con la colaboración de Jorge Reyes, Elsa Elías y Raphael Saldaña.

DOCUMENTO DE TRABAJO N.º 164

© INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS, IEP  
Horacio Urteaga 694, Lima 11  
Teléfono: 332-6194  
Fax: (51-1) 332-6173  
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>  
Web: <www.iep.org.pe>

© CAROLINA DE BELAUNDE  
© CAROLINA TRIVELLI  
© CECILIA ISRAEL

Libro electrónico de acceso libre disponible en  
<<http://www.iep.org.pe/titulos4.php>>

ISBN: 978-9972-51-320-6

ISSN: 1022-0356 (Documento de Trabajo IEP)

ISSN: 2222-4971 (Serie Educación)

Edición digital del Instituto de Estudios Peruanos  
Lima, octubre de 2011

*Corrección de textos:* Kerwin Terrones  
*Portada y maquetación:* Gino Becerra  
*Cuidado de edición:* Odín del Pozo

DE BELAUNDE, Carolina

*Inclusión a través de la educación de posgrado. El Programa de Becas de la Fundación Ford / Carolina de Belaúnde, Carolina Trivelli y Cecilia Israel. Lima, IEP, 2011. (Documento de Trabajo, 164. Serie Educación, 2)*

EDUCACIÓN SUPERIOR; BECAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL;  
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES; ESTUDIOS DE POSGRADO;  
PERÚ

WD/06.02.01/E/2

# Índice

PRESENTACIÓN .....	5
1. Percepciones y constataciones en torno a la educación superior .....	7
2. Camino hacia a la educación superior: dificultades, exclusiones y ausencias .....	15
a. Particularidades geográficas y disparidades de calidad en los estudios superiores .....	18
b. Diferencias educativas y población indígena .....	21
c. Desigualdades de género .....	23
d. Población con discapacidad y educación .....	27
3. El Programa Internacional de Becas (PIB) y su atención a las desigualdades .....	31
Los postulantes .....	31
La selección .....	33
Los becarios 2008 .....	34
Resultados del Programa .....	36
Bibliografía .....	41



# Presentación

**E**n años recientes, la ampliación de la cobertura educativa en el Perú y un conjunto de medidas adoptadas por entidades del sector público y apoyadas por distintas organizaciones internacionales han favorecido el acceso de grupos tradicionalmente marginados de la educación superior a este tipo de estudios. Sin embargo, a pesar de ello, los estudios superiores, sobre todo universitarios y a nivel de posgrado, siguen siendo un espacio privilegiado en donde se reproducen dinámicas que excluyen a la población más pobre y lejana de las ciudades.

El documento que presentamos a continuación muestra cómo el Programa Internacional de Becas (PIB) —que es la implementación en el Perú del programa internacional de becas de la fundación Ford, IFP<sup>1</sup>— está justamente dirigido a favorecer el acceso de grupos de profesionales que tradicionalmente han estado excluidos de oportunidades de acceso a una educación de posgrado de calidad. Asimismo, buscamos mostrar cómo esta propuesta a través de un mecanismo de alcance individual persigue y logra objetivos de inclusión que van más allá del impacto de la beca en la biografía individual de cada becario.

Para ello, en una primera parte, recogemos las percepciones de los estudiantes y sus familias acerca de los privilegios que brinda la educación superior. Acompañamos esta sección con información cuantitativa, basada en el censo del año 2005 y las encuestas de hogares (ENAHO 2007), sobre la población con educación superior completa en el país. En la segunda parte del documento, nos centramos en la población excluida —poniendo énfasis en los problemas que afrontan los sectores de origen indígena, las mujeres, los discapacitados y aquellos que lejos de las ciudades solo pueden acceder a una institución de baja calidad<sup>2</sup>— a la que se dirige el PIB. Retomamos, además, las dificultades que arrastran estos grupos en sus años escolares y que se reproducen en sus estudios superiores. Así, veremos que, a pesar de la ampliación del acceso en materia educativa, los mecanismos de exclusión siguen presentes a lo largo de todo el camino que deben seguir aquellos que logran concluir sus estudios. Finalmente, en la tercera parte, discutimos las características de los becarios del PIB, quienes a pesar de las inequidades acumuladas en sus años de estudio, logran concluir con éxito —incluso con distinciones en la mayor parte de los casos— sus estudios de posgrado.

---

1. International Fellowship Program (<[www.ifp.edu](http://www.ifp.edu)>).

2. Es importante señalar aquí que si bien el PIB también está dirigido a la población afrodescendiente, hasta el momento no ha habido ningún becario perteneciente a este grupo.



# 1. Percepciones y constataciones en torno a la educación superior

A partir de la década del 60 apareció un conjunto de estudios que dio cuenta de la importancia de la educación y del acceso a la escuela de las familias campesinas.<sup>3</sup> La escuela era el medio principal por el que se accedía —a pesar de la homogeneización y la pérdida cultural que suponía— a las herramientas necesarias (por medio del aprendizaje de la lectura y escritura en castellano) para la adaptación al mundo urbano. Así, en las grandes movilizaciones del campo a la ciudad, se percibía que los conocimientos obtenidos en la escuela, brindaban la posibilidad de adecuarse a la ciudad y mejorar el modo de vida.<sup>4</sup>

A fines de los 90, Ansión (1998) comprobó que, a pesar de la baja calidad educativa que en la actualidad encontramos en las escuelas, los padres de familia y estudiantes aún perciben que la educación es un mecanismo privilegiado para “progresar” en la vida. Esta expectativa de progreso está constituida por las mayores oportunidades de movilidad social e incremento económico que la escuela traería. El autor afirma que en las familias “la confianza en la educación se mantiene intacta”.

En este contexto, la primera percepción que queremos destacar consiste en que la educación es vista como necesaria para alcanzar el éxito, las carreras universitarias reúnen el anhelo de los estudiantes y sus familias, quienes las aprecian como el punto máximo a alcanzar en los estudios.<sup>5</sup> Si bien el acceso a la educación sigue siendo un tema relevante, ya no se trata (al menos no únicamente) de tener la oportunidad de seguir estudios en el nivel primario y secundario. La meta es convertirse en profesional.

Este deseo de seguir con estudios universitarios se expresa, tanto en los estudiantes como en sus familias, desde ya en la preocupación por la educación secundaria. De un lado, los padres de familia eligen con especial cuidado la secundaria a la que asistirán sus hijos. Es aquí exigencia prioritaria para la elección de la escuela, la preparación que ella ofrece para la universidad. Al respecto, señala Ansión:

- 
3. Ames (2000) realiza un recuento de los estudios que trabajan las transformaciones y desencuentros entre la escuela y el mundo rural (Montoya 1979, 1980; Ortiz 1990; Ansión 1986, 1989). La autora retoma las contradicciones que surgen de la educación escolar, en lo que ha llamado: la escuela etnocida *versus* el mito del progreso.
  4. Retomo estas ideas, señaladas en Eguren y de Belaunde (versión preliminar, 2007).
  5. Si bien la educación superior técnica es también apreciada, no lo es en la misma medida que los estudios universitarios.



La educación secundaria es así claramente percibida como un peldaño necesario para acceder a la universidad, considerada el pico más alto de la educación. (...) Para los padres, una buena secundaria es aquella que maximiza la posibilidad de ingreso a la universidad, da buen entrenamiento en materias fuertes, como matemática, impone disciplina en los estudiantes, y brinda conocimientos de computación. (Ansión 1998: 33-34)

Por otro lado, las expectativas que tienen los padres de familia frente a los estudios de nivel secundario no son ajenas a las de sus hijos. En un estudio realizado en escuelas secundarias de Lima y Ayacucho, los estudiantes señalan mayoritariamente el deseo de ir a la universidad. Las críticas recurrentes a sus maestros y a los programas curriculares estatales están dirigidas a la insuficiente preparación que reciben para afrontar el examen de ingreso a la universidad. De hecho, la mayoría de estudiantes tiene que recurrir a una academia preuniversitaria para suplir las carencias de su escuela, esfuerzo que les demanda tiempo y recursos (Eguren y de Belaúnde 2007).

Como señalábamos anteriormente, este deseo tanto de padres de familia como de estudiantes por seguir una carrera universitaria, se expresa en la percepción recurrente de que los estudios universitarios traen mayores ingresos y movilidad social. Al respecto, diversos estudios han constatado el rol fundamental que cumple la educación en la reducción de la pobreza. Por ejemplo, Escobal, Saavedra y Torero encontraron que:

[...en el ámbito urbano] poseer educación superior reduce la posibilidad de pertenecer al segmento pobre de la población, mientras que tener sólo primaria la aumenta. (...) [Y en el ámbito rural] la pobreza está mucho más concentrada en los individuos de menor nivel educativo. Así, solo el 10% de los pobres tienen educación secundaria completa o más (1998: 28 y 31)

Asimismo, Yamada realizó una investigación para comprobar si en efecto la educación superior aumenta los ingresos salariales del individuo en el mercado laboral peruano. El autor sostiene que los *retornos a la educación*<sup>6</sup> dependen del tipo de educación superior realizada. Así encuentra que, a diferencia de los demás niveles educativos (primaria, secundaria y superior no universitaria) en donde existe una disminución de los *retornos* a largo plazo, en el nivel universitario estos suelen ser relativamente altos y concluye que: “[...] se han incrementado en cerca de cincuenta por ciento respecto de la década de 1980” (2007: 10).

Efectivamente, como vemos a continuación en los cuadros y gráficos siguientes, al preguntarnos cuáles son las características de las personas con educación superior universitaria en el país —a partir de la información de las encuestas a hogares (ENAHOG) para el año 2007—, encontramos que estas:

6. Yamada entiende por retornos a la educación: “[...] el ingreso adicional que una persona recibe una vez insertada en el mercado laboral, por cada año o nivel adicional de educación que invirtió en su juventud” (2007: 16).

a) Viven en hogares con mayores ingresos y con mejor dotación de bienes y servicios.

**Cuadro 1.1 Principales características de los hogares con y sin miembros con nivel educativo superior universitario completo**

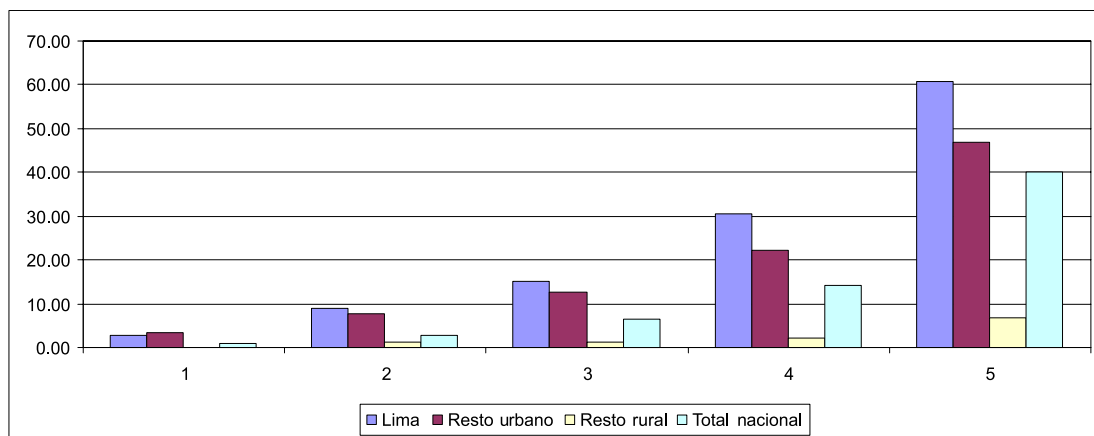
	Hogares	
	Con algún miembro con nivel educativo SUC	Sin ningún miembro con nivel educativo SUC
N.º (hogares encuestados)	2868	19336
Tamaño del hogar (número de miembros)	4	4
Edad de la persona con más educación	42	37
Nivel educativo del jefe (años de educación formal)	8	4
Nivel educativo del cónyuge (años de educación formal)	5	2
% hogares con televisor	95,0	64,2
% hogares con auto	24,1	4,8
% hogares con computadora	50,4	6,1
% hogares con teléfono fijo	60,5	15,7
% hogares con teléfono celular	74,1	33,4
% hogares con Internet	19,5	1,6
% hogares con TV por cable	34,7	8,3
% hogares electricidad	98,1	72,9
% hogares agua	91,9	47,2
% hogares desagüe	90,1	34,6
Gasto per cápita mensual (soles)	731	320
Ingreso per cápita mensual (soles)	1018	377
% hogares pobres extremos	0,5	14,1
% hogares pobres	5,0	25,5
% hogares no pobres	94,5	60,4
% hogares rurales	7,0	43,9
% hogares con al menos un miembro indígena	19,7	37,6
% hogares con al menos un miembro mujer profesional	56,8	0,0
% hogares reciben programa social	26,2	33,5

Fuente: ENAHO 2007.

Elaboración: IEP.

b) Son hogares que se concentran en Lima Metropolitana y pertenecen al 20% (quintil 5) más rico de la población.

**Gráfico 1.1**  
**Porcentaje de hogares con algún miembro con educación superior completa**  
**(por quintiles de gasto)**



Quintil 1: 20% más pobre, Quintil 5: 20% más rico

Fuente: ENAHO 2007

Elaboración: IEP.

c) Trabajan más como empleados dependientes, teniendo a la vez, mayores ingresos en este tipo de empleo y residiendo en menor medida en zonas rurales.

**Cuadro 1.2 Características de la población de más de 21 años**

	Mayores de 21	
	Con educación SUC	Otro nivel educativo
N.º (personas encuestadas)	4000	48794
% con ingresos independientes	27,8	41,7
Ingresos independientes (promedio)	14485	5756
% con ingresos dependientes	47,1	17,1
Ingresos dependientes (promedio)	5683	2842
% de personas en zona rural	6,1	38,6
% de mujeres	45,6	51,7

Fuente: ENAHO 2007

Elaboración: IEP

En suma, la información presentada constata la percepción de que la población con estudios superiores (más aún en el caso universitario) tiene mayores ingresos que los individuos con otro nivel educativo. De otro lado, nos muestra también los contrastes abismales, además de otras desigualdades que retomaremos más adelante, entre la capital (área metropolitana), el resto urbano del país y las zonas rurales.

Ahora bien, una segunda percepción se manifiesta en el discurso, expresado por las familias y los estudiantes, de la educación como mecanismo de ruptura con determinadas posiciones sociales. En ese sentido, se percibe que la educación superior permite una mayor movilidad social. Si bien la literatura en el país sobre los efectos de la educación superior en la modificación de las estructuras sociales no es abundante, encontramos interesantes estudios de caso como el de Benavides (2004) que, a partir de una muestra reducida de trabajadores urbanos, propone correlaciones entre la educación superior y la movilidad social.<sup>7</sup> El autor señala que, no obstante existen desigualdades en el acceso a la educación que se vinculan con la diferenciación social de los individuos, esta desempeña un “[...] papel diferenciador en la conformación de los patrones de movilidad, aumentando las probabilidades de movilidad ascendente y disminuyendo las probabilidades de movilidad descendente para los hombres con educación superior” (2004: 142). Sin embargo, como señala Benavides, existen muchos otros factores que intervienen en la movilidad de los individuos y que requieren de un mayor análisis.

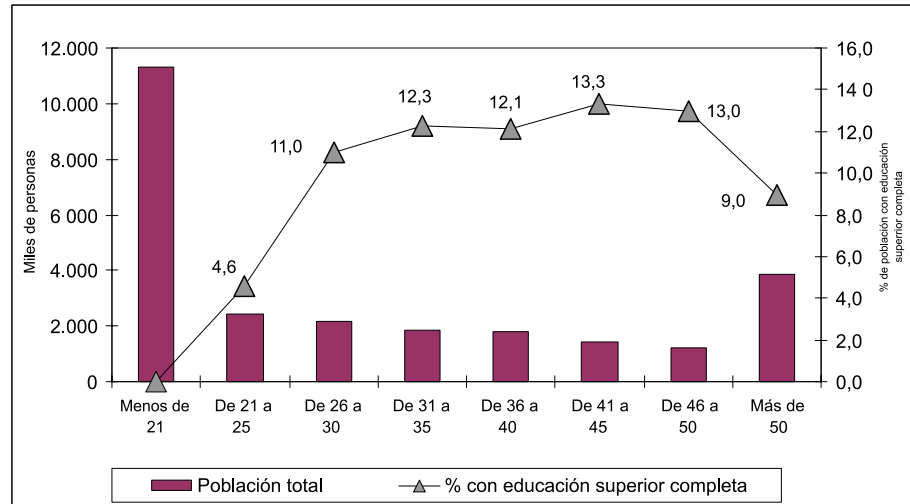
La gran demanda que existe hoy en día por acceder a estudios de educación superior se puede explicar además de por las expectativas salariales y las percepciones de movilidad social entre los estudiantes y sus familias, también por la expansión de la cobertura del nivel escolar secundario y la necesidad de alcanzar las competencias necesarias para desenvolverse en el mercado laboral.<sup>8</sup>

Lo cierto es que cada vez tenemos más postulantes, estudiantes y universidades en el país. Para el año 1940, Arregui señalaba que menos de uno de cada cien peruanos accedía a la educación superior; cifras que contrastan con las del año 1981, cuando uno de cada diez peruanos lo lograba (Arregui 1990: 3). En la actualidad, Yamada registra en su estudio un total de 498.502 estudiantes en 85 universidades y 384.956 estudiantes en 1.046 institutos superiores no universitarios: “Aproximadamente uno de cada cinco jóvenes que terminan la educación secundaria continúa con estudios superiores universitarios o no universitarios” (Yamada 2007: 15-16).

Si bien el número de postulantes se ha ido incrementando a lo largo de los años, como vemos en el siguiente gráfico, el porcentaje de la población que cuenta con estudios universitarios completos todavía forma un grupo reducido en el país.

- 
7. Para medir la movilidad social Benavides toma como muestra un grupo de padres trabajadores urbanos y sus hijos; compara las ocupaciones de los dos grupos. El autor señala que: “De manera resumida, se puede decir que existe movilidad social cuando la clase ocupacional de destino (la de los hijos) es diferente a la clase de origen (la de sus padres)” (2004: 125).
  8. El estudio de Arregui (1990) demostró ya en ese entonces la exigencia del mercado de la demanda de profesionales más calificados.

**Gráfico 1.2**  
**% de la población con educación superior completa por grupo etáreo**  
**(miles de personas)**

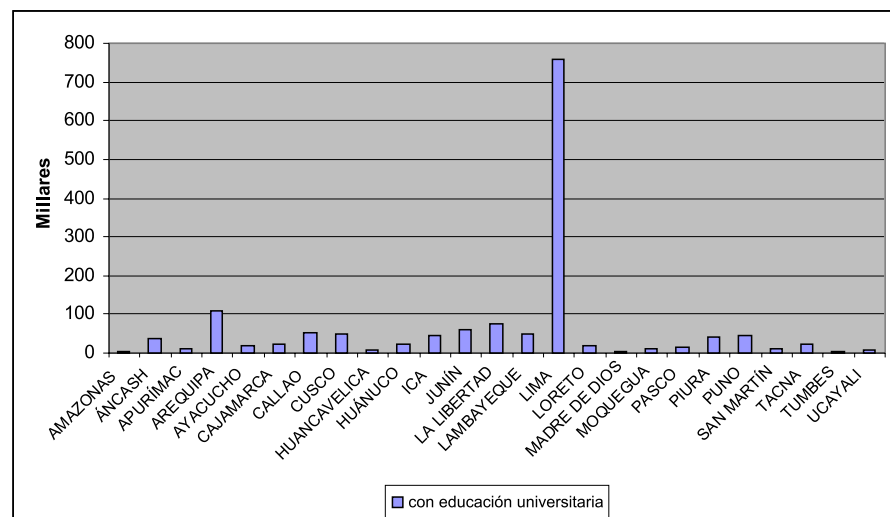


Fuente: Censo 2005

Elaboración: IEP.

En lo que se refiere a la educación universitaria, en el Perú hay cerca de 1,5 millones de personas que terminaron la universidad. Este grupo de peruanos y peruanas representa solo algo más del 5% de la población. Asimismo, el gráfico siguiente nos muestra que los profesionales están sobre todo en Lima, donde si bien se concentra un tercio de la población del país, viven más de la mitad de los profesionales universitarios.

**Gráfico 1.3**  
**Población con educación universitaria completa por departamento**

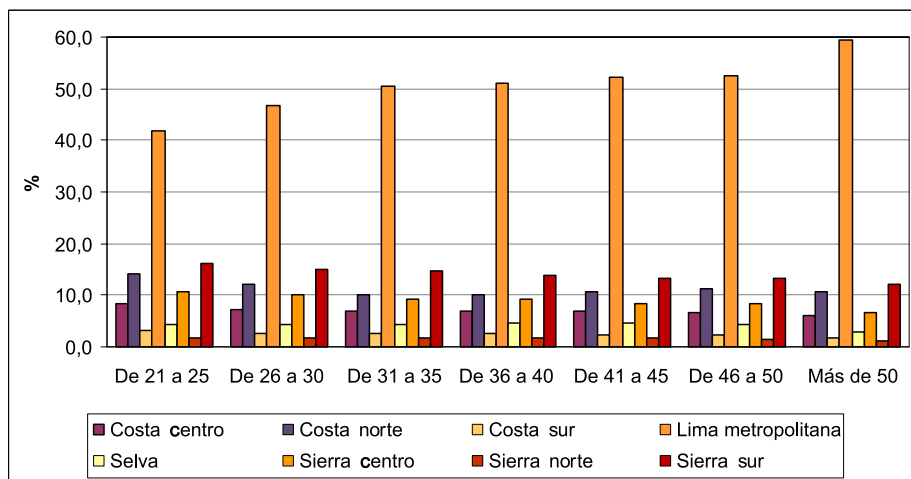


Fuente: Censo 2005

Elaboración: IEP.

Asimismo, vemos que Lima se presenta como el principal destino de los profesionales —sobre todo aquellos con más años de experiencia— a esta región le siguen, a nivel de grandes dominios geográficos, la sierra sur y la costa norte.

**Gráfico 1.4**  
**Porcentaje de la población con educación superior completa por dominio respecto a la población total con educación superior completa por grupo etáreo**



Fuente: Censo 2005

Elaboración: IEP.

Los gráficos anteriores nos muestran las grandes diferencias que existen hoy en el país entre la población con estudios superiores y la de otro nivel educativo. Asimismo, nos anuncian, como desarrollaremos en la siguiente sección de este documento, que a pesar de que en los últimos años se ha ampliado el acceso y la cobertura de las instituciones, esta oferta es heterogénea en las regiones y en las zonas urbanas y rurales.



## 2. Camino hacia a la educación superior: dificultades, exclusiones y ausencias

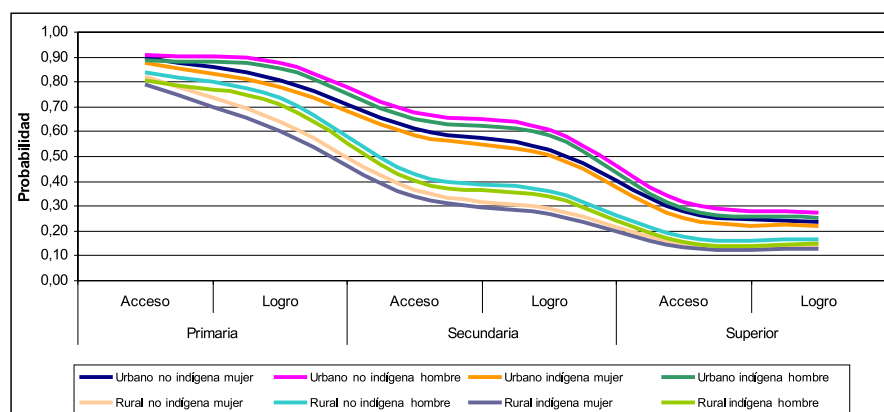
La exclusión de las poblaciones históricamente postergadas del sistema educativo —ya sea por su pertenencia a grupos indígenas o afrodescendientes, por su género, por discapacidad, por lugar de nacimiento o por razones económicas— se evidencia en problemas que van desde la posibilidad de acceder, rendir y permanecer en él, hasta dificultades vinculadas a la calidad de la educación recibida. Estos obstáculos se presentan desde los primeros niveles escolares y se acentúan en contextos pobres y rurales. Al respecto en el Foro Mundial *Educación para Todos* se afirmó que:

Globalmente, los niños corren más riesgos de no ir a la escuela cuando proceden de familias pobres, viven en zonas rurales y/o son hijos de madres que no han recibido instrucción alguna. El hecho de ser niña aumenta las probabilidades de no ir a la escuela en cada una de las tres categorías anteriores. (UNESCO 2008: 57)

Lamentablemente, en el Perú las exclusiones se reproducen a lo largo de todo el sistema educativo. Tal como vemos en el siguiente gráfico —donde se presentan las probabilidades de acceder a cada nivel educativo (primaria, secundaria y superior), es decir, de que un individuo se matricule al menos en el nivel correspondiente; y la probabilidad de lograr (logro) culminar el nivel (concluir la totalidad de años de primaria, secundaria o superior—, las diferencias de género, etnicidad (indígenas, no indígenas) y ámbitos (rural, urbano) que se presentan en la primaria, secundaria y en el nivel superior.



**Gráfico 2.1'**  
**Logro y acceso educativo**  
**(por género, etnicidad y ámbito)**

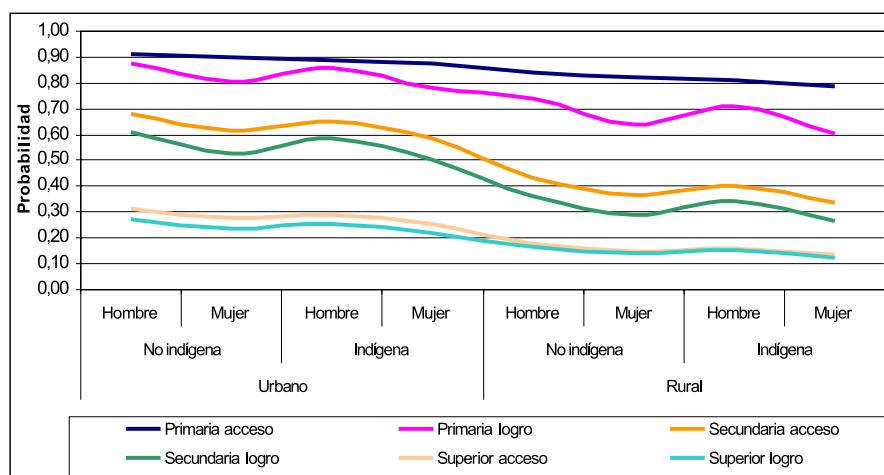


Fuente: ENAHO 2007

Elaboración: IEP.

Asimismo, podemos observar que conforme se va elevando el nivel educativo, la probabilidad de acceso en todos los grupos se reduce —acentuándose en la secundaria las desigualdades de acceso entre los ámbitos urbanos y rurales—. De esta forma, quienes acceden a la educación superior en el país forman un grupo minoritario. Sin embargo, también es interesante notar, como lo muestra la proximidad de las líneas en el siguiente gráfico, que quienes acceden a la educación superior, logran, en su mayoría, concluir la.

**Gráfico 2.2**  
**Logro y acceso educativo**  
**(por género, etnicidad y ámbito)**



Fuente: ENAHO 2007

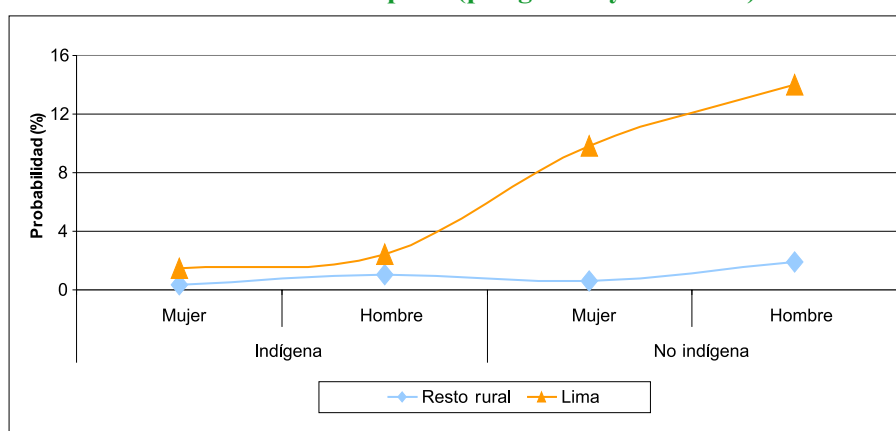
Elaboración: IEP.

En el caso particular de la educación superior universitaria, encontramos que la probabilidad de que un miembro de un hogar indígena logre

9. Los gráficos 2.1 a 2.3 han sido tomados de trabajo no publicado de Trivelli (2008).

concluir la universidad es significativamente menor que la de un miembro de un hogar sin ascendencia indígena. Del mismo modo, la probabilidad de concluir estudios universitarios es menor si se vive en el ámbito rural. El gráfico siguiente da cuenta de cómo la probabilidad de acceder a este nivel educativo es significativamente distinta —menor— para los grupos de pobladores rurales que para sus pares (que terminaron la secundaria) de Lima, pero también como incluso en Lima, los estudiantes no indígenas tienen mayor probabilidad de completar un grado académico superior. Es decir, ser poblador rural y/o ser indígena en el Perú está estrechamente asociado con una muy baja probabilidad de tener un grado universitario.<sup>10</sup>

**Gráfico 2.3**  
**Probabilidad de alcanzar el nivel educativo superior universitario completo (por género y etnicidad)**



Fuente: ENAHO 2007  
Elaboración: IEP.

Sin embargo, a pesar de que la expansión de la educación superior ha permitido la incorporación relativa de jóvenes pertenecientes a grupos discriminados, existen aún importantes diferencias que inciden tanto en las oportunidades de acceso como en el camino que se debe recorrer para permanecer en la universidad —o en instituciones no universitarias— y concluir con los estudios superiores. Y es que, como sostiene Uccelli (2006), si bien el acceso de estos estudiantes a la educación superior los ubica en una situación ventajosa con respecto a aquellos que no alcanzan este nivel de estudios, ello no resulta suficiente para que su condición de excluidos desaparezca. Asimismo, es importante señalar que la exclusión que sufren estos grupos no se explica por un único factor. Es decir, en las desventajas que afrontan los estudiantes, convergen su procedencia de contextos rurales o urbanos marginales, su origen étnico, su género y/o discapacidad, situación que generalmente se agrava por su pertenencia a hogares pobres. A continuación, presentaremos algunos de los elementos que constituyen el panorama que afrontan estos estudiantes.

10. Los cálculos presentados en este párrafo se basan en una estimación de la probabilidad de que algún miembro del hogar haya concluido estudios universitarios a partir de la información de las encuestas de hogares del año 2007 (ENAHO 2007).

## A. PARTICULARIDADES GEOGRÁFICAS Y DISPARIDADES DE CALIDAD EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

En el año 2005, el informe *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria* realizado por el Ministerio de Educación mostró la alarmante situación de la educación superior en el país. En este documento, se constata que, en el ámbito latinoamericano, la educación superior peruana sigue siendo una de las que menos inversión recibe<sup>11</sup> y que sus profesores se ubican entre los peores pagados de la región. De otro lado, se confirma también que el crecimiento desmesurado de las universidades y las instituciones superiores no universitarias ha ido en desmedro de su calidad educativa. Esta expansión de los estudios superiores y su poca inversión ha hecho que tengamos en el país una oferta heterogénea en la calidad educativa que estas instituciones ofrecen.

Una diferencia importante la encontramos entre las instituciones públicas y privadas. El reducido presupuesto con el que cuentan las universidades públicas en el país ha afectado la inversión en su infraestructura y remuneración de docentes; lo que a su vez, ha impactado en la calidad de la enseñanza. Asimismo, entre la población existe la percepción de que las instituciones privadas ofrecen una mejor preparación y colocación en el mercado laboral.<sup>12</sup> De hecho, la investigación de Yamada sobre los retornos de la educación en el mercado laboral demuestra que: “[...] se aprecia un retorno numéricamente superior para la educación privada. Es más, la brecha entre ambas parecería estar creciendo como consecuencia del deterioro de la educación pública” (2007: 68).

Según el informe del MED recientemente referido, la preferencia por la opción privada sobre la pública se explica principalmente por tres razones: el funcionamiento discontinuo de la universidad pública,<sup>13</sup> su reducido presupuesto fiscal y la dificultad que el ingreso a ella le plantea a los estudiantes;<sup>14</sup>

11. Como ejemplo de la escasa inversión que el Perú realiza, Burga señala lo siguiente: “[...] mientras Brasil invierte más de US\$5.000 por estudiante al año, el Perú gasta (así dice el MEF) escasamente US\$1.000 por estudiante al año. La consecuencia lógica es que Brasil, México o Chile cuentan con universidades de mayor calidad, bien rankeadas mundialmente, mientras que las nuestras ni siquiera aparecen en los últimos lugares” (2008: 59).
12. Burga señala que desde 1996 el número de universidades privadas es mayor al de las universidades públicas —para el año 2006 señala que las primeras ascienden a 56, mientras que las segundas a 35—, pero que: “[...] lo novedoso, desde el año 2006, es que la matrícula de alumnos universitarios es mayor en las privadas que en las públicas” (Burga 2008: 13).
13. En las décadas de los 80 y 90, las acciones de los grupos subversivos en las instituciones superiores públicas afectaron el desenvolvimiento de las clases y sus actividades. Al respecto puede revisarse el trabajo de Sandoval (2004), quien menciona la relevancia de los profesores o profesionales universitarios en la dirigencia de los grupos subversivos y la importancia de universidades, institutos superiores y escuelas secundarias como espacios principales de captación para el conflicto armado. Asimismo, es importante señalar que los becarios del PIB, estudiaron sus carreras durante la década del 90.
14. La baja calidad educativa de las escuelas ha generado la creación de academias y colegios preuniversitarios que preparan a los alumnos para el ingreso a la universidad. Los alumnos del nivel secundario de las escuelas públicas señalaron que, al no poder pagar estas academias, se reducen sus posibilidades de acceso a la universidad (Eguren y de Belaunde 2007).

razones que van en desmedro de su calidad educativa. A pesar de las grandes dificultades de la universidad pública y de la insuficiente atención presupuestal que recibe, en los últimos años se crearon nuevas universidades públicas que en vez de responder a las necesidades del país, responden a “intereses de orden político”. Burga señala que, a diferencia de lo que ocurre en varios países latinoamericanos donde la gran calidad de las universidades públicas convocan a la clase media, en el Perú, los sectores medios optan por una opción privada: “[...] con lo que nuestra educación superior —a diferencia de su intención original [de democratizar a la sociedad]— juega un papel retrógrado, es decir se ha convertido en un mecanismo de desintegración social de marginalización, de descontento” (Burga 2008: 61).

De otro lado, el acceso a una institución privada tampoco garantiza la calidad de los estudios. Como señala el informe del MED que venimos comentando, a partir del año 1996 se permitió la creación de universidades con fines de lucro, lo que hizo que aparecieran una gran cantidad de nuevas instituciones de dudosa calidad académica para las que el examen de ingreso se convierte en una mera formalidad.<sup>15</sup> Al parecer, la mayoría de universidades que se crearon con esta ley obedecen a intereses económicos, ofrecen carreras que tienen mucha demanda y que requieren de poca inversión, es decir, carreras rentables para la universidad (MED 2005: 15-39 y 60).

Ahora bien, a pesar de los problemas y la urgente atención que necesita la universidad en el Perú, los estudios universitarios suelen tener mayor prestigio que los estudios superiores no universitarios y, asimismo, ofrecen una mayor inserción en el mercado laboral. A ello, agrega Yamada lo siguiente: “En el caso de la educación superior no universitaria, las rentabilidades se reducen enormemente para los estudios tanto en los institutos públicos como en los privados” (2007: 71).

Al igual que en el caso de las universidades, los estudios superiores no universitarios muestran una gran variedad en la calidad que ofrecen sus carreras, que cabe indicar no siempre depende del carácter público o privado de la institución. Para el caso de la formación magisterial, Montero señala que, durante la gran expansión que los Institutos Superiores Pedagógicos<sup>16</sup> (ISP) han tenido en la última década, se ha incrementado notoriamente la participación privada. En dicho estudio se señala que, lejos de aportar al aumento de la calidad educativa en la formación de maestros, una gran parte de los

- 
15. La selectividad de muchas universidades privadas es mínima. Como muestra de ello presentamos dos casos recogidos en el informe del MED: i. En el año 2000, en ocho universidades privadas ingresaron el 95% (o más de sus postulantes); ii. En el 2005, la Universidad Privada San Juan Bautista ofrecía un pago de 100 soles a quien presentara a un postulante (MED 2005: 61 y 77).
  16. Los Institutos Superiores Pedagógicos, junto con los Institutos Superiores Tecnológicos (IST) y las Escuelas Superiores forman parte de la oferta superior no universitaria en el país. A pesar de que existe una gran oferta de Institutos Superiores Tecnológicos (IST), no contamos con estudios dedicados a su análisis. La información disponible se ocupa del enrevesado marco legal al que están sujetos y de sus autorizaciones de funcionamiento. Así, se sabe que en 2007, tras la no revalidación de 58 IST, se cuenta en el país con 577 IST de los cuales 262 son públicos y 315 privados. Del mismo modo, no se cuenta con estudios acerca de las Escuelas Superiores (Salud, Arte, Fuerzas Armadas, Policía, Periodismo, Diplomática, Conservatorio, etc.).

ISP privados trabajan en ambientes precarios sin la infraestructura adecuada, manteniéndose —como lo sostiene la autora— entre “la mediocridad y la falta de seriedad en el negocio educativo” (Montero et ál. 2005: 17-18).

El panorama de la calidad educativa de las instituciones universitarias y no universitarias se agrava conforme nos alejamos de las capitales de las ciudades. En el caso de las universidades, a partir del año 2001 se crean “filiales” o “centros universitarios” fuera del ámbito departamental donde la universidad tiene su sede principal. Burga sostiene que muchas de estas instituciones “[...] buscan jóvenes para matricularlos como alumnos y si es posible graduarlos o titularlos, sin mayores exigencias” (Burga 2008: 90). Al parecer, este surgimiento indiscriminado de “filiales” por todo el país responde al interés puramente económico de captar más postulantes y redundando en el agravamiento de la calidad educativa. A propósito de estas filiales, en el caso de la carrera de Derecho, Pásara comprueba lo siguiente:

Muchos de los problemas y las carencias halladas en las facultades incluidas [es decir en las sedes principales] en la muestra se revelaron, pues, sumamente agravados en las filiales visitadas. Se comprobó que los locales utilizados por las filiales —legalmente constituidas o no— carecen del tipo de instalaciones propias de los locales sede de las universidades. Las filiales funcionan en casas, colegios o en locales comerciales manifiestamente inapropiados para el funcionamiento de una universidad. (Pásara 2004: 23)

De igual manera, para el caso de los ISP, los más pequeños y de menores recursos materiales y humanos funcionan en las provincias más pobres, lejos de la capital departamental. La formación deficiente que ofrecen contribuye a generar una dinámica circular desfavorable, ya que por lo general sus estudiantes se convierten en los profesores de las escuelas de sus localidades.

Si bien muchos estudiantes son conscientes de la deficiente formación que reciben en las filiales, ISP u otras instituciones de sus poblados, afirman que “[...] es el único medio de superación mediante la obtención de un título cualquiera” (Pásara 2004: 23). Estas diferencias cualitativas en la formación contribuyen a aumentar las desventajas entre los profesionales, pues como ejemplifica Uccelli:

Los estudiantes en instituciones de baja calidad [...] participan en círculos sociales, económicos y políticos de excluidos, donde la formación recibida es sólo una credencial válida dentro de ese círculo, pero no pueden competir en otros espacios de mayor poder económico y político. Ejemplo de ello son los ingenieros graduados de la universidad pública de Huamanga que son contratados como capataces por las empresas mineras. En esos “otros” círculos solo pueden acceder a trabajos no profesionales para los cuales no es necesaria la educación superior. (Uccelli 2006: 313)

De este modo, las instituciones públicas o privadas, universitarias o no universitarias han ampliado su cobertura más no la calidad de sus carreras. Así, pues, estudiantes nacidos en localidades lejanas a la capital de su departamento tendrán menores posibilidades de formarse en una institución de calidad.

## B. DIFERENCIAS EDUCATIVAS Y POBLACIÓN INDÍGENA

Diversas investigaciones e informes sobre la situación indígena en el Perú han señalado que existe una gran dificultad para identificar quiénes son los denominados *indígenas*. Los criterios con los que se designa a esta población suelen ser muy distintos y varían de acuerdo con la disciplina o con la base de datos empleada para su estudio.<sup>17</sup> En el presente documento, hemos utilizado el criterio empleado por el Programa Internacional de Becas, es decir, consideramos indígenas a aquellos cuya lengua materna es distinta del castellano. A continuación, antes de abordar la relación entre poblaciones indígenas y estudios superiores, mencionaremos brevemente algunos aspectos referidos a la ruralidad y pobreza con que estos grupos de asocian.

Se puede afirmar, a pesar de los bajos índices en algunas regiones, que la población indígena se encuentra distribuida a lo largo de todo el país. La zona que más concentración indígena muestra es el sur andino (Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Puno), en contraste con el reducido porcentaje que muestran el norte y el noreste del país. Si bien la región amazónica reúne una variedad de lenguas, presenta una menor demografía en comparación a la zona andina.

Ahora bien, suele asociarse la pertenencia indígena a la ruralidad de las zonas geográficas. Si bien es cierto que no siempre hay una correspondencia directa, las regiones antes mencionadas, en las que se concentra un mayor porcentaje de grupos indígenas, presentan también los mayores índices de ruralidad. Pero hay también zonas rurales en donde la presencia indígena es muy baja. Asimismo, hay que considerar que la violencia<sup>18</sup>, el centralismo y los procesos migratorios por los que ha pasado el país han llevado a que en zonas urbanas se concentre un importante número de población indígena.

De otro lado, se asocian altos índices de pobreza a las poblaciones indígenas. Según el estudio de Hall y Patrinos (2006), realizado en países latinoamericanos con un gran número de población indígena, ser indígena aumenta entre 13% y 30% las probabilidades de un individuo de ser pobre. Cabe destacar sin embargo que varios líderes de los movimientos indígenas —principalmente nativos amazónicos— han señalado ante diferentes medios de

- 
17. Así, para algunos organismos internacionales la población indígena alcanzaría casi la mitad de la población peruana, mientras que, en los censos o encuestas nacionales, se señala que esta conforma aproximadamente un cuarto del total de la población. Las amplias diferencias porcentuales, se deben, como señalábamos, a las variables empleadas para caracterizar a la población indígena. El indicador más recurrente en las investigaciones dedicadas al tema es la lengua materna distinta al castellano. Otros autores consideran como variable la *autodefinición*, es decir, señalan como indígenas aquellos que se autodenominen como tales. El uso único de este último indicador ha sido cuestionado debido a que la *autodefinición indígena* varía en las regiones: por ejemplo, mientras los grupos nativos de la Amazonía y algunos grupos aimaras en Puno se proclaman indígenas, no ocurre lo mismo para la zona andina.
18. El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) nos muestra la marginación a la que históricamente han estado sujetos los grupos indígenas, situación que se agravó en las dos últimas décadas (1980-2000) por la violencia a la que se vio sometida el país y en la cual los indígenas y campesinos fueron sus principales víctimas, siendo desplazados de sus comunidades originarias a poblados más grandes o a las capitales de provincia.

comunicación que los indicadores con los que suele medirse la pobreza en el Perú se adecuan a patrones culturalmente distintos de los suyos.

A partir de los datos que recogen las distintas encuestas y censos en el Perú, diversos estudios (Trivelli 2005, Winkler y Cueto 2004, entre otros) han señalado que los índices de pobreza y pobreza extrema son siempre mayores en la población indígena. Al respecto, Kudó señala que: “Casi cuatro quintos de la población indígena son pobres y más de la mitad se encuentra por debajo de la línea de extrema pobreza” (2004: 97). Así, concluye que los indígenas son el grupo más propenso a la pobreza en el Perú.

Sobre la base de los dos criterios que venimos comentando, es decir, pobreza y ruralidad, Trivelli señala para los hogares indígenas<sup>19</sup> que:

[...] los niveles de pobreza, la brecha y la severidad de la pobreza son mayores en los hogares indígenas que en los no indígenas en todos los ámbitos geográficos. Entre los hogares indígenas, son los monolingües los que registran los indicadores menos favorables. Los hogares rurales, indígenas y no indígenas, son los más pobres, los que tienen índices de pobreza más severos y brechas mayores. A su vez, entre los hogares rurales, los que son indígenas y además monolingües son los que obtienen los indicadores más desfavorables. (Trivelli 2005: 23)

A este panorama se suma, cuando se entrecruzan las variables de población indígena y ruralidad en la educación superior, que los indígenas que acceden a este nivel educativo representan un grupo muy reducido. A partir del análisis<sup>20</sup> de las encuestas de hogares del año 2007, se concluye que: el ser indígenas, que el hogar se encuentre en el ámbito rural y el jefe del mismo se dedique a la actividad agrícola, afecta negativamente la probabilidad de que algún miembro del hogar tenga un nivel educativo superior universitario completo.

Ahora bien, como señalábamos al inicio de este documento, la cobertura escolar se ha ampliado notoriamente y, en ese sentido, los niños indígenas tienen hoy más acceso a la escuela que en décadas anteriores —aunque dicho proceso de expansión de la cobertura escolar no haya sido acompañado de la calidad educativa—. Ames (2004) señala que las escuelas rurales enfrentan diversas dificultades: infraestructura y equipamiento precario, difícil acceso por su ubicación geográfica, menos horas de clase. A estas condiciones se suman la falta de capacitación de los docentes para hacer frente a una escuela en muchos casos multigrado<sup>21</sup> y bilingüe.

Sin embargo, las dificultades del sistema educativo que padecen los niños indígenas se presentan tanto en el área urbana como en la rural. Los niños indígenas, en comparación con los que no lo son, siguen mostrando

- 
19. Los hogares indígenas son definidos por la autora como aquellos hogares dirigidos por individuos cuya lengua materna es distinta del castellano.
  20. La información cuantitativa que presentamos se puede ver de manera detallada en el documento: *Características de la Población con Educación Superior en el Perú. Información Básica en función del Censo 2005 y las Encuestas a Hogares 2007* (documento interno. Elaboración IEP, 2008).
  21. Ames señala que en la zona rural, 9 de cada 10 escuelas son multigrado (Ames 2004: 9).

extraedad, repetición del grado, menor matrícula en el nivel secundario, deserción y, en general, un menor número de años de permanencia en la escuela (Montero y Tovar 1999). En este panorama, si bien aún el sector educativo no ha logrado extender el enfoque intercultural al sistema en su conjunto, las escuelas EBI (Educación Bilingüe Intercultural) presentan una opción importante en la experiencia de los estudiantes indígenas:

[...] al comparar los indicadores para las zonas rurales entre los alumnos indígenas matriculados en escuelas públicas no bilingües y aquellos que asisten a escuelas bilingües, las perspectivas son mucho mejores para este último grupo. En otras palabras, si un niño indígena rural se matricula en una escuela bilingüe tiene mayores probabilidades de ser promovido y no desertar que si estuviera matriculado en una escuela regular que imparte instrucción en español. (Kudó 2004: 115)

Los estudiantes indígenas que logran terminar la educación básica escolar y acceder a la universidad tropiezan en ella, salvo contadas excepciones,<sup>22</sup> con la ausencia de estrategias para su adecuada incorporación en los estudios superiores. Los estudiantes indígenas presentan dificultades provenientes de las carencias de su educación escolar (vinculadas en gran medida con el manejo de la lectoescritura en castellano) y además, son sujetos a discriminación<sup>23</sup> en estos espacios donde la intolerancia a las diferencias conduce en muchos casos a un proceso de pérdida o negación cultural. Esta situación condiciona la prolongación o la deserción de sus estudios. Así, pues, no solo se trata de una exclusión de las poblaciones indígenas en el acceso al sistema educativo superior, sino también de una marginación en el interior de él.

### C. DESIGUALDADES DE GÉNERO

Existe un consenso entre los organismos y acuerdos internacionales al señalar que la equidad de género resulta fundamental para lograr un sistema educativo más democrático. De hecho, las políticas destinadas a la disminución de la brecha entre hombres y mujeres forman, en la actualidad, parte fundamental del marco en el que se construyen los sistemas educativos.

En el Perú, los estudios de género en el sector educación se focalizaron

- 
22. Entre las iniciativas institucionales orientadas a incrementar la presencia indígena en la universidad, destacan las opciones ofrecidas por las universidades públicas de Ucayali, Iquitos, Tingo María, San Antonio Abad del Cusco, San Cristóbal de Huamanga y San Marcos en Lima. A estas se suman las diferentes iniciativas de las federaciones amazónicas que han establecido convenios con diferentes instituciones educativas de sus regiones.
  23. Uno de los casos que ejemplifica bien esta situación es el de los estudiantes de origen amazónico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En 1998, la Universidad ofreció cupos en su examen de ingreso para estudiantes nativos amazónicos. En el año 2003, la UNMSM realizó un balance del rendimiento académico y la vida universitaria de estos estudiantes y encontró que la mayoría estaba atrasada en su carrera, repetía los cursos y mostraba problemas de adaptación. Los estudiantes amazónicos señalaron las dificultades que tenían, no solo referidas a los estudios, sino a su vida en la ciudad. El programa ha sido reformulado para apoyar a los estudiantes inclusive desde su etapa escolar (Tejada 2006).



en los problemas de acceso a la escuela. La atención se centró en el alarmantemente bajo porcentaje de niñas que, en comparación con los varones, asistían a la escuela pública. Sin embargo, estudios recientes (Ames 2006) demuestran que el problema de acceso a la escuela primaria se está superando. En la actualidad, al ampliarse la cobertura del sistema educativo, existen diferencias mínimas entre la cantidad de mujeres y varones que ingresan a la escuela. Así, el porcentaje de matrícula para la primaria escolar no presenta diferencias importantes entre mujeres y varones.

Sin embargo, los problemas de equidad de género no se limitan al acceso. Como sostiene Oliart: “La noción de que la educación es menos necesaria para las niñas que para los niños ya no goza de legitimidad en el discurso cotidiano, pero las observaciones de campo sugieren que padres y docentes la comparten” (Oliart 2004: 53). De hecho, Benavides (2006) señala en un estudio que, en los hogares con menor nivel educativo, la expectativa hacia la educación de las mujeres es menor.<sup>24</sup> Estas percepciones compartidas, muchas veces entre las familias y los docentes, tienen como consecuencia la construcción de imágenes y patrones asociados al género de los estudiantes. Es así como:

[...] una perspectiva de género que vaya más allá del acceso, permitirá prestar atención a las formas mediante las cuales en el sistema educativo se construyen imágenes y formas de ser hombre y ser mujeres cerradas, que subvaloran todo aquello construido como ‘lo femenino’. (Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales 2006: 82)

A pesar de que en el Perú aún nos falta mucho camino por recorrer para poner en práctica en nuestras aulas lo que puede llamarse una adecuada política educativa de equidad de género, no podemos negar que, en las últimas décadas, la inserción de las mujeres en el ámbito educativo ha ido mejorando. Así, entre otros indicadores, encontramos que han disminuido sus tasas de analfabetismo, han mejorado sus índices de matrícula escolar y ha aumentado su presencia en la educación superior.

Sin embargo, las diferencias son aún marcadas cuando analizamos el ámbito geográfico en el que viven, sus condiciones económicas y sociales y su cultura. Así pues, como sostiene Montero: “[...] las niñas y adolescentes de zonas rurales, más aún si pertenecen a familias pobres y si son indígenas, siguen siendo el último eslabón de una larga cadena de carencias y pobreza que afectan a la educación peruana” (2006: 204). De esta forma, las prácticas escolares que afirman las exclusiones de género, se manifiestan con mayor notoriedad en las zonas rurales y pobres. Al respecto señalan Vásquez y Monge (2007: 14): “Las niñas sin nivel educativo o que han alcanzado un nivel por debajo del esperado para su edad provienen en su mayoría de hogares pobres extremos (alrededor del 50%) y de hogares que se autoperceben como indígenas (casi el 60%)”.

---

24. Benavides observa en su estudio de caso que los padres menos educados, hombres, de habla nativa, prefieren enviar a su hijo hombre a los estudios superiores.

En la sección anterior de este documento señalábamos algunas de las dificultades de las escuelas rurales para responder a los estudiantes indígenas. A continuación retomaremos algunos de estos problemas (sumados a otros) que se acentúan en el caso de las niñas y mujeres rurales:

- El analfabetismo<sup>25</sup> sigue siendo un problema que afecta más a las mujeres que a los hombres, tanto en el área urbana como en la rural. Se calcula que alrededor del 75% de analfabetos son mujeres, concentradas en las zonas rurales y de pobreza.
- El bajo porcentaje de educación en la población adulta: “Más del 20% (Casi 600,000 de las mujeres adultas rurales no han asistido a la escuela y no presentan ningún nivel educativo al año 2006” (Vásquez y Monge 2007: 13).

Inicio escolar con años de retraso, inasistencia y repetición del año escolar. Los datos presentados por Vásquez y Monge (2007: 13) nos muestran las siguientes estadísticas para el 2006:

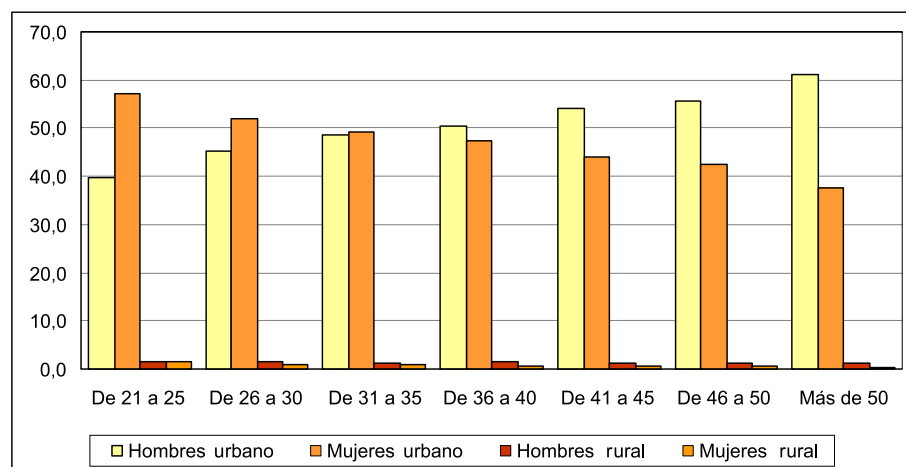
- 30% (alrededor de 36,000 niñas rurales) empezarían a destiempo la primaria escolar.
- Tasas de inasistencia para niñas y adolescentes rurales: 15 % (entre 6 y 16 años), 20% (entre 12 y 16 años) y 40% (en el grupo de 16 años).
- 70% con retraso en su logro educativo normativo.
- El número de años de estudios escolares. Si bien como señalábamos anteriormente las tasas de matrícula han aumentado notoriamente en los últimos años, Montero muestra que las mujeres rurales presentan una escolaridad menor a la de los varones y también a la de las mujeres de zonas urbanas. Según la autora, los problemas que las mujeres enfrentan en la escuela —niveles de desaprobación, atraso y repetición—, sumados a las tareas domésticas y a características propias de la adolescencia, llevan a que las niñas no terminen la educación básica (Montero 2006: 208).

En efecto, las mujeres siguen siendo las más excluidas del sistema educativo peruano. Sin embargo, existe un número importante que logra terminar sus estudios escolares e incluso logra acceder a la educación superior. Ello como vemos a continuación, se da con mayor notoriedad en el ámbito urbano que en el rural:

---

25. El gobierno pasado creó el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA), con la meta de erradicar el analfabetismo en el Perú. En sus inicios, el PRONAMA puso especial atención en las regiones de Ayacucho, Huancavelica, Puno y Apurímac que concentraban altas tasas de población analfabeta.

**Gráfico 2.4**  
**Porcentaje de la población con educación superior completa por dominio**  
**respecto a la población total con educación superior completa**  
**por grupo etáreo**



Fuente: Censo 2005

Elaboración: IEP.

Como vemos en el gráfico anterior, en el ámbito urbano hay un cambio demográfico importante en los profesionales. El grupo de profesionales mujeres urbanas mayores de 50 años representa solo el 38% de la población con educación superior completa, pero en las generaciones de mujeres jóvenes (menores de 25 años) el porcentaje de profesionales aumenta al 58,5%. Cifra que además es mayor al porcentaje de hombres con educación superior completa.

De acuerdo con la información de las encuestas de hogares del año 2007, la probabilidad de que una mujer logre concluir estudios universitarios es significativamente menor que la que probabilidad que un varón haga lo propio. Como concluye Trivelli (2005) además esta menor probabilidad decrece aun más si se vive en zona rural y se tiene ascendencia indígena.

## D. POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

En las últimas décadas, a escala mundial la educación de las personas con discapacidad se ha abordado desde diferentes perspectivas.<sup>26</sup> En lo referente a la formación escolar se ha cuestionado la concepción de un sistema educativo paralelo para las personas con discapacidad, debido a que este se constituyó como el mecanismo de las escuelas para rechazar a los alumnos que requerían de alguna necesidad educativa especial. Así: “En un principio las escuelas especiales atendieron a niños con ceguera, sordera o retraso intelectual, y poco a poco se fueron llevando a estos espacios especiales a niños con parálisis, niño/as con problemas físicos y a los alumnos con problemas de conducta, o trastornos en el lenguaje (dislexia), vale decir, con problemas de aprendizaje” (Tovar y Fernández 2005: 13). Es decir, se optó por separar y uniformizar las necesidades de todos aquellos que presentaban alguna dificultad para encarar el sistema escolar. Al respecto, el reciente informe de las Naciones Unidas (UNESCO 2007) sostiene que la creación de escuelas separadas para niños con discapacidad fomenta la marginación y discriminación.

Frente a la creación de un sistema educativo especial para los alumnos con discapacidad, apareció la corriente que postulaba la *integración* de dichos alumnos a las escuelas regulares. Si bien bajo esta perspectiva ingresaron muchos estudiantes con discapacidad a las escuelas, no se reformó la enseñanza para atender sus necesidades educativas. Hoy las diferentes conferencias y acuerdos internacionales<sup>27</sup> postulan la importancia de una *educación inclusiva*, por la cual ya no se trata únicamente del acceso de los discapacitados a la escuela regular, sino que se resalta la enseñanza flexible y diversificada, en donde se atienda los procesos de aprendizaje de estos estudiantes y se valore su diversidad.

En el Perú, la preocupación por las necesidades de la población con discapacidad es un tema reciente en la agenda nacional. Una muestra de ello, es que hasta hace poco no contábamos en el país con estadísticas<sup>28</sup> sobre esta población. Los últimos datos cuantitativos que tenemos sobre la población con

26. En la actualidad, los estudios que se ocupan del tema de la discapacidad desde una perspectiva “médica” o “biológica”, están siendo cuestionados. Con ello, se dejan de lado definiciones que muestran la discapacidad como un problema —una alteración de las funciones físicas o psicológicas “normales”—, y que considera que los discapacitados no pueden valerse por sí mismos. Del lado contrario, los estudios que tratan hoy el tema, se inclinan más bien por lo que se ha denominado una “perspectiva social” en donde la discapacidad se genera como consecuencia de las limitaciones que encuentra el sujeto al interactuar con su contexto.

27. En el marco internacional se resalta la importancia de la escuela como un espacio integrador, en donde se garantice la inclusión de las personas con discapacidad. Al respecto, puede consultarse las *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (1993), la *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales* (1994), la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006-2007) y el Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas titulado *El derecho a la educación de las personas con discapacidades* (2007).

28. En general, los censos y los estudios cuantitativos realizados en el Perú, muestran porcentajes muy disímiles de la población con discapacidad. Ello se explica en gran medida por las diferentes definiciones empleadas para caracterizar las discapacidades (minusvalía, deficiencia, discapacidad, etc.).

discapacidad pertenecen al informe realizado por la Defensoría del Pueblo en 2007. En dicho informe se recoge la siguiente información:

[...] en el Perú existen casi tantas personas con discapacidad como personas analfabetas, aunque a las primeras no se les asigne presupuesto ni prioridad en las políticas. Sabemos además que del total de personas con discapacidad en el país, 325,471 son niños y adolescentes en edad escolar. 42,132 están incorporados al sistema educativo, es decir el 12.9%. (Tovar, en Fernández 2007: 5)

Según estos datos, vemos pues, que la inmensa mayoría de la población en edad escolar con discapacidad no accede al sistema educativo. Entre las causas más recurrentes para ello se señalan: la falta de apertura de las escuelas a recibir estudiantes con discapacidad, la poca cobertura de los colegios que brindan educación especial, los altos costos de equipamiento y los problemas relacionados con el acceso físico y el traslado de los alumnos a los centros educativos —por ejemplo, en zonas rurales las largas distancias que deben de recorrer para llegar a sus escuelas, imposibilita el acceso a una escuela de aquellos que tienen una discapacidad física—. Estos factores se ven agravados cuando nos trasladamos a un contexto de pobreza. El estudio de Tovar y Fernández demuestra además que existe un círculo perverso entre discapacidad y pobreza, en donde la gran mayoría de discapacitados se encuentra en situación de pobreza o pobreza extrema, a la vez que la población con menos recursos es más propensa a adquirir una discapacidad:

[...] la población infantil que vive en condiciones de pobreza con carencia de servicios básicos y de atención en salud, es más vulnerable a adquirir una discapacidad intelectual, por ejemplo por efecto de una meningitis, por enfermedades y epidemias (un 28% de los consultados la adquirió por enfermedad, seguido de un 19% por accidente). Sumado a ello el hecho de que cuando algún familiar presenta una discapacidad, la familia se empobrece aún más. (Tovar y Fernández 2007: 27).

Ahora bien, en los últimos años se han promulgado diversas leyes<sup>29</sup> que apuntan mejorar la situación de las personas con discapacidad. En esa línea, en el año 2005 el Ministerio de Educación lanzó el *Plan piloto por la inclusión progresiva de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Este plan fue implementado al año siguiente en cuatro regiones del país, con el objetivo principal de que las escuelas regulares permitan el ingreso de estudiantes con discapacidad.<sup>30</sup>

Si bien en el ámbito normativo se han presentado importantes avances, el estudio de Fernández (2007) demuestra que ello no es suficiente. En esta

29. Entre las leyes y normas promulgadas en los últimos años que hacen referencia a las personas con discapacidad, tenemos: la *Ley general de la persona con discapacidad* (1998), la *Ley general de educación* (2003), el *Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007* y el *Reglamento de educación básica especial* (2005).

30. El Plan contempla que los alumnos con discapacidad física, sensorial (total o parcial), e intelectual (leve y moderada) se incorporen, previa evaluación y monitoreo del SAANE (Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales) a las instituciones educativas regulares.

investigación se expone el desconocimiento de la normativa de parte de las autoridades locales y regionales, la falta de capacitación de los docentes para adecuar su enseñanza a la diversidad, las dificultades de acceso físico en la mayoría de las escuelas visitadas, la poca expectativa de los padres de familia de niños con discapacidad y la discriminación<sup>31</sup> a la que constantemente están sometidos.

Las dificultades que afrontan ante un sistema escolar que los excluye, conlleva a que un grupo reducido de estudiantes con discapacidad concluya su educación y continúe con estudios superiores. El estudio de Peredo (2005: 26) señala que en el 2004 solo el 15% de la población discapacitada tenía estudios superiores, la gran mayoría se encuentra desempleada o subempleada. De esta forma, los estudios superiores son mayoritariamente un espacio en donde los discapacitados son excluidos. Las medidas de inclusión en las instituciones educativas superiores se limitan a las instituciones que respetan el cupo para personas con discapacidad en su examen de ingreso y, algunas pocas que han mejorado su infraestructura (como por ejemplo, rampas de acceso). Así pues, son casi inexistentes los avances que se han realizado para hacer de la educación superior una educación inclusiva.

---

31. Ante los problemas de discriminación en las escuelas de la población con discapacidad, el Ministerio de Educación ha lanzado la campaña *Estamos Aquí* (2008) con la que pretende desterrar los prejuicios y estereotipos hacia los discapacitados por medio de los resultados exitosos alcanzados por algunas escuelas inclusivas.



### 3. El Programa Internacional de Becas (PIB) y su atención a las desigualdades

A lo largo de este documento hemos mencionado distintos problemas a los que se enfrentan sectores de la población que históricamente han sido excluidos en nuestro país. Hemos visto cómo el sistema educativo les ofrece escasas oportunidades a aquellos que están alejados de la capital, a los que son de origen indígena, a las mujeres y a los discapacitados. A la pertenencia a estos grupos se le suman dificultades económicas, la formación en instituciones de baja calidad y particularidades lingüísticas y culturales que hacen que el camino de estos grupos a la educación superior —tradicionalmente urbana y en castellano— sea arduo.

Asimismo, hemos visto que, a pesar de las diferencias, discriminaciones e inequidades a las que están sujetos en la vida escolar, algunos de estos individuos logran acceder a los estudios universitarios. Lamentablemente, también los años universitarios estarán marcados por las dificultades que acarrearán desde sus escuelas, lo cual lleva a muchos a prolongar sus años de estudio e incluso a la deserción de sus carreras.

Sin embargo, a pesar de todo el panorama descrito anteriormente, hay quienes logran concluir sus estudios universitarios. A ellos, a quienes pese a su postergación histórica reúnen sus esfuerzos y los de sus familias y logran convertirse en profesionales, está dirigido el Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (PIB).

#### LOS POSTULANTES

El número de postulantes al PIB, demuestra por un lado, la existencia de un grupo importante de peruanos y peruanas que, a pesar de pertenecer a contextos adversos y de exclusión, han logrado concluir sus estudios universitarios; de otro lado, evidencia, además, la demanda de este grupo por continuar con su educación y mejorar sus capacidades profesionales.

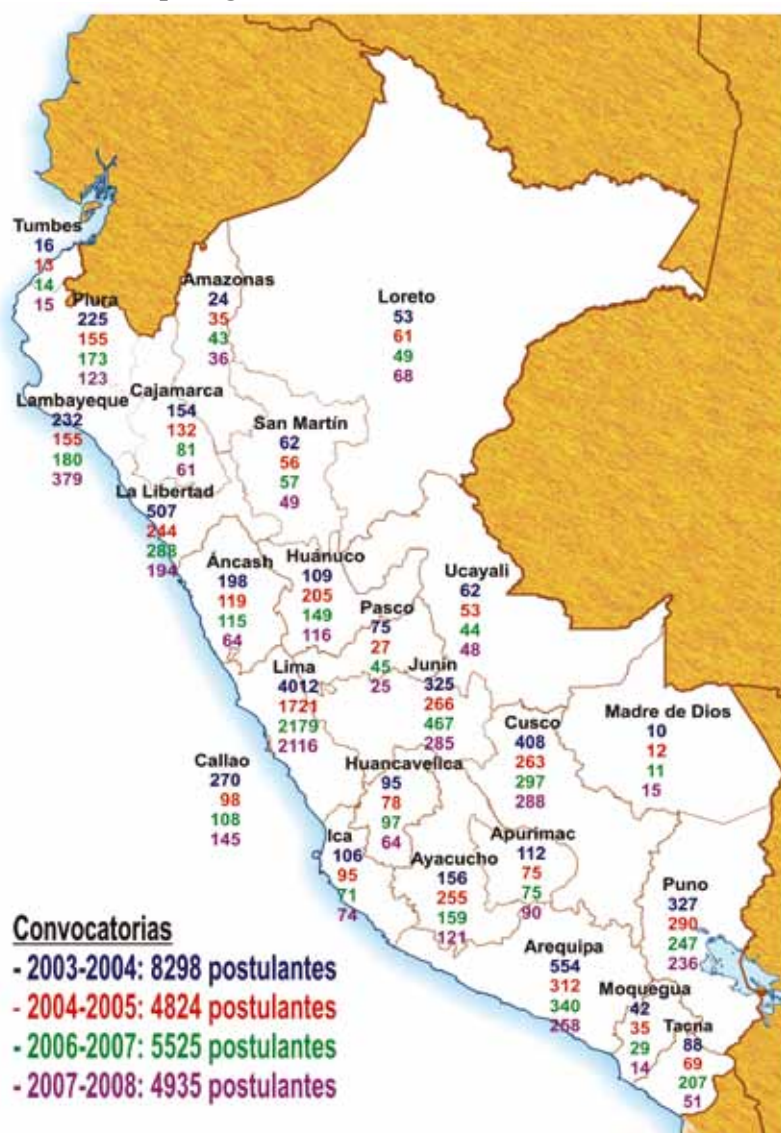


**Cuadro 3.1**  
**Número de postulantes y becarios**

Convocatorias	Años	Total de postulantes	Total de becarios
Primera convocatoria	2000-2001	1.600	30
Segunda convocatoria	2001-2002	1.200	22
Tercera convocatoria	2002-2003	1.665	23
Cuarta convocatoria	2003-2004	8.299	17
Quinta convocatoria	2004-2005	4.824	24
Sexta convocatoria	2006-2007	5.525	19
Séptima convocatoria	2007-2008	4.936	24

Asimismo, como mostramos en el mapa 1, el PIB ha llegado a cada una de las regiones del país. La diversidad geográfica de los postulantes en las distintas convocatorias, demuestra la importancia de extender las posibilidades más allá de las zonas cercanas a la capital.

**Mapa 3.1**  
**Mapa regional de las últimas convocatorias**



## LA SELECCIÓN<sup>32</sup>

Entre la gran cantidad de interesados que postulan a una beca, el PIB selecciona a aquellos que por un conjunto de características poseen perfiles coincidentes con los de los grupos que tradicionalmente han estado excluidos de acceder a un sistema educativo de calidad. En el caso de los postulantes al PIB, como hemos visto a lo largo de este documento, el perfil de la exclusión no se limita a la presencia de uno de los rasgos —como género, origen indígena, procedencia regional, discapacidad, etc.— sino más bien a combinaciones de estos y otros rasgos asociados con trayectorias que han enfrentado exclusión, rasgos que, la mayoría de las veces, se intersectan entre sí en contextos de pobreza.

Complementariamente, el PIB busca evitar reglas que suelen limitar la participación de estos grupos de profesionales, como son los límites de edad (el promedio de edad de los becarios del PIB bordea los 30 años, con una gran varianza), el tener dependientes directos o el ser madre soltera, justamente porque son este tipo de requisitos los que inhiben a muchos profesionales de continuar su carrera profesional.

Para los postulantes a los que se dirige el PIB, un posgrado representa una meta lejana. A las discriminaciones y exclusiones vistas en este documento, se suman las carencias que arrastran de su formación escolar y que se constituyen en vayas que no son superadas con la formación superior. Es por ello que el PIB consciente de las dificultades que afrontan y arrastran estos estudiantes en su formación, no utiliza los mismos criterios de selección que otros programas de becas. Así, por ejemplo, las características de nuestros postulantes hacen imposible que su selección se defina, de un lado, por sus éxitos académicos sin que se tome en cuenta las restricciones que tuvieron a lo largo de su formación —falta de recursos, recargas laborales, etc.— o la calidad de sus universidades —la gran mayoría de nuestros becarios se beneficia de los cursos de nivelación ofrecidos por el PIB para lograr un nivel adecuado para enfrentar el posgrado—; de otro lado, tampoco se puede elegir a los postulantes en función de la claridad de objetivos que presentan en sus solicitudes —de hecho, la mayoría no cuenta con información sobre la oferta de posgrados ni redes profesionales o sociales informadas que les puedan hacer una recomendación adecuada. Para ello, el PIB cuenta con una asesoría adecuada en la búsqueda pertinente de los programas de estudios para los becarios—. De esta manera, el PIB responde a una demanda de un grupo especial que no puede ser evaluado con parámetros conocidos, por ello se tiene en cuenta el potencial académico, liderazgo y compromiso del postulante con su lugar originario.

---

32. El proceso de selección del PIB cuenta con varias etapas. En primer lugar, existe un conjunto de variables en la base de datos que limita el grupo elegible entre los miles de postulantes. Sus expedientes son, en un segundo momento, evaluados disciplinariamente de acuerdo con distintos factores como su potencial académico, compromiso social y coherencia de sus proyectos. En la siguiente etapa, un comité local formado por ex becarios y por profesionales con destacada trayectoria determina quiénes son los postulantes que serán entrevistados. Luego de una entrevista presencial, los seleccionados son evaluados por un jurado internacional encargado de elegir a los becarios.

El PIB evalúa las postulaciones a partir de una propuesta compleja, que va desde un análisis de la trayectoria educacional, una lectura del potencial académico y una evaluación del compromiso y relación con su grupo de referencia, cualquiera sea este (grupo profesional, comunidad, grupo étnico, género, etc.) hasta las capacidades de liderazgo, en su sentido más amplio, y el compromiso de devolución a la sociedad de lo aprendido.<sup>33</sup>

Esta apuesta de evaluar con otra mirada, con el enfoque del potencial y no de la prueba consumada, es clave pues el grupo analizado ha tenido, si alguna, limitadas oportunidades de demostrar su potencial. Ello generó mucha discusión y controversia. Basar la selección en estos parámetros tan poco objetivos y sin pruebas podía llevarnos a procesos de selección fallidos. La experiencia luego de siete procesos de selección del PIB en el Perú muestra que no solo esta manera de evaluar a los postulantes es efectiva, ya que como ilustramos más adelante los becarios elegidos logran con éxito culminar sus estudios de posgrado, sino que es fundamental para evitar reproducir los mecanismos excluyentes de nuestro sistema educativo en el proceso de selección.

Hay que agregar que si bien estos criterios para la selección resultan útiles para el proceso y permiten lograr el objetivo de brindar oportunidades a grupos tradicionalmente excluidos de llegar al posgrado, permitiendo al PIB seleccionar talentos excepcionales y con gran potencial, también nos obligan a plantear la necesidad de apoyar a los becarios elegidos en su tránsito hacia el posgrado. El apoyo que estos profesionales requieren no solo se restringe a la identificación de programas y universidades para realizar sus estudios, sino también a esquemas que les permitan recuperar y/o adquirir un conjunto de herramientas que faciliten su adecuada inserción en sus programas de posgrado y en la vida de estudiantes nuevamente. Estos apoyos se refieren desde programas de nivelación académica hasta recomendaciones sobre el cuidado de la salud.

## LOS BECARIOS 2008

El cuadro 3.2 muestra las características que presentaron los postulantes para el PIB en el año 2008 en cuatro momentos distintos del proceso de selección: al inicio (todos los postulantes), al inicio del proceso de evaluación donde se invita a un subconjunto de los postulantes a enviar su formulario de postulación completo (lo que implica un reconocimiento de que ese postulante coincide con el perfil que busca el programa), los que son invitados a la entrevista (luego del filtro disciplinario y de consistencia de una primera evaluación del jurado local) y, finalmente, los becarios seleccionados por el jurado internacional.

---

33. En estricto, el PIB no evalúa a los postulantes, pues todo el proceso de selección, en todas sus etapas, es realizado por equipos de profesionales ajenos al PIB.

**Cuadro 3.2**  
**Características de los postulantes y becarios del PIB-2008**

	Todos los postulantes	Invitados a completar el expediente	A entrevista	Becarios electos
N.º (personas)	4.936	1.276	90	24
% de mujeres	43,6	55,6	47,8	54,2
% con educación superior pública	65,9	84,8	88,9	66,7
% con educación superior de provincia	52,8	69,8	70,0	87,5
% con educación superior privada de Lima	23,9	10,5	7,8	8,3
% nacido en zona muy pobre (según mapa de Foncodes)	8,53	23,6	27,8	12,5
% que vive en zona muy pobre (según mapa de Foncodes)	1,8	5,8	6,7	4,2
% cuya madre cuenta con educación primaria o menos	34,3	65,8	68,9	50,0
% que fue criado solo por la madre	18,3	27,9	27,8	37,5
% con padre nativo o campesino	8,9	27,2	40,0	33,3
% con lengua materna distinta del castellano	8,6	25,1	42,2	37,5
% que creció en un hogar con teléfono	53,8	19,4	11,1	12,5
% que reporta haber sido discriminado por discapacidad	1,5	3,5	4,4	12,5

Fuente: Base de Datos PIB  
Elaboración: IEP.

A partir del cuadro 3.2 podemos notar cómo el proceso de selección del PIB logra llegar justamente a los grupos que menos oportunidades tienen de recibir estudios superiores de calidad. En lo referente a:

- *Las diferencias existentes entre la calidad brindada por la universidades alejadas de la capital.* Como podemos notar en el cuadro anterior, más de la mitad de los postulantes al PIB ha concluido sus estudios en universidades públicas. Entre ellos, los que llegan hasta el final del proceso en la evaluación, representan cerca del 90%, es decir, casi en su totalidad los alumnos que llegan a la última etapa para el otorgamiento de la beca, provienen de la educación estatal peruana. Asimismo, casi el 70% de postulantes elegibles han seguido estudios superiores en una provincia del país. De hecho, casi en su totalidad los becarios electos del PIB han concluido sus estudios superiores fuera de la capital.
- *Los grupos indígenas.* Como señalábamos anteriormente, la población indígena que accede y logra concluir estudios superiores son un grupo reducido en el país. Sin embargo, a lo largo de las postulaciones del PIB, han representado un grupo importante (entre 400 y 500 postulantes en cada convocatoria, mayoritariamente de habla quechua). En el año 2008 casi la

mitad de los postulantes (44%) que llega a la etapa final de la evaluación, tienen una lengua materna distinta al castellano. En los becarios electos, 38% tienen esta característica. De otro lado, la selección del PIB incluye un porcentaje importante (33%) de estudiantes electos con padre nativo o campesino.

- *Las mujeres.* A lo largo de las convocatorias encontramos que el número de mujeres que postulaba al programa se mantenía por debajo del número de varones. Además, mientras más postulantes había —sobre todo a partir de la cuarta convocatoria en la que incluimos una prepostulación a través de Internet, y por ende los criterios de selección de los invitados a presentar su formulario de postulación completo nos permitían seleccionar postulantes que en su mayoría provenían de los grupos más excluidos—, encontramos, justamente en estos grupos de muy escasos recursos, de origen muy rural y con hogares con padres con menores niveles educativos, que el porcentaje de mujeres caía drásticamente. Por ello, a partir de la sexta convocatoria incluimos en los criterios de selección un mayor peso a la variable de sexo del postulante, para así permitir que mujeres que no pertenecían al grupo más identificado con el perfil de nuestros becarios, pero que presentaban signos muy claros de exclusión, pudieran ser invitadas a participar en el proceso. El resultado fue positivo. La proporción de mujeres se ha mantenido con una mínima diferencia por debajo del de los hombres; en el ámbito urbano el número de postulaciones casi no muestra diferencia de géneros, es cuando nos trasladamos a las provincias que se acentúan las diferencias entre hombres y mujeres. En la convocatoria del año 2008, las mujeres conforman el 54,2% de las becarias electas.
- *Los discapacitados.* El grupo de postulantes que presentan alguna discapacidad es reducido. A pesar de ello, representan el 12% de los becarios electos en esta postulación.

De otro lado, entre las características de los hogares de los postulantes, vemos un acceso limitado a ciertos servicios, por ejemplo, la mitad de ellos no tienen acceso en su hogar al servicio telefónico. Asimismo, entre los becarios electos, hay quienes han nacido y viven en zonas del país que registran altos índices de pobreza. Por último, quisiéramos mencionar que la mitad de los becarios elegidos (50%) vienen de hogares en donde la madre solo cuenta con un grado de estudios de nivel primario o inferior a este. Este dato resulta de particular importancia, cuando vemos que un grupo importante de nuestros becarios se han criado solo por sus madres (33%).

## RESULTADOS DEL PROGRAMA

Ahora bien, la calidad de la formación adquirida de los becarios seleccionados y las carencias mencionadas a lo largo del documento, nos hizo preguntarnos si los postulantes elegidos para realizar posgrados en distintas partes del mundo podrían responder a las exigencias académicas de sus programas

de destino.<sup>34</sup> Como veremos a continuación, por medio de las historias de algunos de nuestros becarios, el escenario de aquellos que ya culminaron con sus estudios de posgrado confirma la respuesta no solo positiva sino exitosa del PIB:

- **Estudiantes que mayoritariamente se titulan con excelentes resultados.** El 90% de los exbecarios tuvieron un desempeño destacado en los programas cursados; entre las distinciones recibidas tenemos: premios, matrículas de honor, notas sobresalientes, primeros puestos al graduarse, tesis con mención *cum laude* y cartas de reconocimiento académico. El 80% de los ex becarios se han titulado dentro de los plazos establecidos. Así, entre los más de 150 becarios que han concluido o cursan el posgrado, solo uno de ellos no logró cumplir con la exigencia de su programa.
- **Estudiantes que al concluir su maestría, acceden a estudios de doctorado.** De los 68 ex becarios titulados en maestrías, 14 han sido invitados por sus universidades a continuar con estudios de doctorado.<sup>35</sup> Por ejemplo, Yolanda, quechuahablante de origen, nació y vivió en una zona rural con altas tasas de pobreza extrema. Se trasladó a la capital de su provincia para cursar estudios en una universidad pública. Superó las dificultades de un castellano deficiente y además de culminar con éxito sus estudios de Maestría, fue aceptada para cursar el programa de doctorado de su universidad de destino. También es significativo el caso de Walter, proveniente de la región más pobre del país, invitado a seguir estudios de doctorado en Holanda.
- **Estudiantes que concluyen exitosamente estudios de doctorado en idioma distinto al español.** 15 ex becarios fueron seleccionados por el PIB para realizar estudios de doctorado, de ellos siete realizaron el programa en un idioma distinto al español. Por ejemplo, Ponciano, Margarita, Félix y Walter provienen de la sierra de nuestro país, tienen como lengua materna el quechua y han cumplido satisfactoriamente los retos que implica la realización de estudios de doctorado en un idioma extranjero.
- **Estudiantes cuyas tesis de maestría reciben premios en concursos.** Es el caso de María Elena, ganadora en México del Premio Arturo Fregoso a la mejor tesis de Posgrado de la Maestría en Ciencias en Sociología Rural. Asimismo, la tesis de Raúl ganó el Concurso de Tesis de Maestrías convocado por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP).
- **Estudiantes cuyos trabajos de investigación en el desarrollo de sus tesis aportan al conocimiento.** Es ilustrativo el caso de José, proveniente de un pequeño pueblo, se traslada a la capital de su provincia para acceder a estudios de Zootecnia en la universidad pública. Durante su trabajo

34. Recordemos que el PIB ofrece la opción de estudiar en casi cualquier lugar del mundo en la medida que el programa de posgrado seleccionado sea de alta y reconocida calidad, de dedicación exclusiva y que responda a los objetivos del becario plasmados en su postulación. Para ello el programa apoya a los becarios electos en el proceso de postulación a los programas seleccionados, pero no puede influir en ellos. Es decir, el becario debe ser aceptado por sus propios méritos durante el proceso de postulación a su posgrado.

35. Los costos de estos doctorados fueron asumidos por otros programas o por las propias universidades.

con comunidades sufre un accidente que le ocasiona parálisis parcial de su cuerpo. Luego de aprender a utilizar la parte derecha de su cuerpo, José realiza una maestría y concluye una tesis cuyos resultados vienen siendo considerados como base científica para el establecimiento de futuros programas de pago por servicios ambientales en Costa Rica. Asimismo, se ha convertido en asesor y consultor de diferentes proyectos en otros países.

- **Estudiantes cuyas investigaciones y creaciones literarias son difundidas en congresos y publicaciones.** 17 ex becarios han publicado libros, 28 han escrito artículos en revistas científicas, periódicos nacionales e internacionales, 17 han sido convocados a escribir y a presentar sus ponencias en seminarios y congresos internacionales, y uno de ellos ha montado una exposición permanente de fotografía y ha realizado una película.
- **Estudiantes que dirigen publicaciones.** Cinco revistas son dirigidas por ex becarios. Tal es el caso de Rubén, que dirige una revista de filosofía con colaboraciones de artículos de todo el mundo. La revista ha recibido comentarios en la prensa por su colaboración al desarrollo de la disciplina.
- **Estudiantes que logran convenios internacionales para sus regiones.** Es el caso de Juan que logra establecer un convenio con la universidad donde realizó sus estudios, para otorgar becas de maestría en la misma universidad a los profesionales de Huancayo. También ejemplifica este caso Eduardo que logra la donación de computadoras para la implementación de bibliotecas en Junín, su proyecto ha colaborado con la promoción de la lectura en la región.
- **Estudiantes que son llamados a participar o dirigir programas de apoyos sociales.** Son ilustrativos los casos de Bladimiro, seleccionado como tutor para convivir con adolescentes que tienen con problemas familiares; Ada, directora de un proyecto exitoso sobre maternidad adolescente en la municipalidad distrital de Ate en Lima; Gervasio, desarrolla un trabajo de información sobre los alcances de la minería en las comunidades de Abancay; Oswaldo director de un programa de reducción y alivio a la pobreza en Ancash.
- **Estudiantes que trabajan en el sector público.** Tal es el caso de José, que como asesor del Congreso de la República participó en la creación de una importante ley de protección a las comunidades indígenas.
- **Estudiantes que trabajan en distintas universidades.** Entre ellos tenemos como ejemplo los casos de: Víctor, abogado y policía de Puno, tras concluir con sus estudios de maestría en Derechos Humanos, trabaja como docente de distintos cursos en la Escuela de Policía de Puno y en la Universidad Néstor Cáceres Velásquez; Félix, luego de obtener el grado de Doctor en Ciencias, regresa con una mayor carga docente a la Facultad de Agronomía y Zootecnia de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco; Nereo, además de ejercer la docencia en diversas universidades de Cusco, trabaja con estudiantes de formación docente de Educación Bilingüe.

Aquí hemos mencionado algunos de los tantos éxitos que han tenido y siguen teniendo los becarios seleccionados por el PIB, que además de cumplir con las exigencias de sus posgrados, sobresalen en los diversos programas.

Adicionalmente, el programa ha obtenido evidencia de otros impactos, menos ligados a las biografías individuales de nuestros becarios. Por ejemplo, las universidades de destino de nuestros becarios valoran la presencia de los becarios de este programa por el aporte que estos hacen a la diversidad de sus programas. En este sentido, algunas universidades han comenzado a ofrecer beneficios adicionales a nuestros becarios para atraerlos hacia sus posgrados.

Otro resultado del programa, en este sentido, es la generación de relaciones y redes entre los becarios y, entre ellos y sus pares de otros países. En particular es interesante la relación que desarrollan los becarios peruanos con sus pares chilenos. Relación que inicialmente está muy marcada por una gran desconfianza y que logra revertirse a partir del proceso de conocimiento y reconocimiento entre ambos grupos. La experiencia de trabajo conjunta con becarios peruanos y chilenos es uno de los temas que tanto los gobiernos como las entidades culturales y sociales de nuestros países deberían aprovechar para entender y resolver varias de las diferencias que nos mantienen lejos de esquemas de colaboración a nivel regional.

Finalmente, un tercer ejemplo de resultados del PIB en el ámbito grupal es justamente el ser una evidencia de que este grupo, que enfrentó la peores exclusiones durante su formación educativa, no sólo quiere seguir en dicho proceso de formación, sino que puede hacerlo y con éxito, incluso en entornos de alta competencia. No es fácil y no es para todos, pero es claro que dentro de este grupo de peruanos y peruanas hay grandes talentos que son capaces de enfrentar y revertir las carencias que enfrentan y han enfrentado a lo largo de su vida y de su formación educativa. Además, son justamente estos talentos los que buscan incidir en las instituciones, en la política, en el espacio público a favor de mejores condiciones y oportunidades para sus grupos de referencia y para sus pares.

Si bien es complejo hablar de impactos, tanto por las dificultades metodológicas y de recursos que esto implica, este programa ha logrado resultados valiosos que ojalá pudieran ayudarnos a mejorar las instituciones y políticas nacionales para permitir un mayor acceso, pero sobre todo un acceso que no discrimine a grupos de peruanos y peruanas que claramente cuentan con talentos suficientes como lograr avanzar en sus carreras profesionales y diversificar y democratizar los espacios profesionales, altamente relevantes en los espacios de toma de decisiones y de diseño e implementación de políticas.

En resumen, el programa de becas otorgadas por el PIB es relevante en varios sentidos: En primer lugar, en la bibliografía personal de cada uno de los becarios, quienes al concluir sus estudios se insertan rápidamente en el mundo laboral. En segundo lugar, la experiencia adquirida por el becario tiene un efecto multiplicador importante en su grupo de referencia. Y es que como señalábamos líneas arriba, una de las principales características de los becarios elegidos, es la identificación y compromiso social con su zona de procedencia. Así, una de las motivaciones para realizar con éxito sus estudios, refiere a



la contribución que pueden realizar al retornar a sus comunidades. En efecto, al concluir sus programas los becarios vuelven a sus localidades con el fin de poner en práctica lo adquirido, convirtiéndose en un referente importante en sus regiones. Un ejemplo de ello, es el que un gran número de becarios que regresa a ejercer la docencia en las universidades locales, formando así a miles de estudiantes. Finalmente, creemos que el PIB tiene un impacto importante en la democratización de la sociedad. No solo representa una opción en el acceso de poblaciones, que hasta hace pocos años, no tenía la posibilidad de seguir estudios de calidad; sino que constituye un camino para revertir la exclusión. En el Perú, las personas que nacen en un grupo excluido, tienen una mayor probabilidad de no tener una educación de calidad, de no concluir sus estudios, de no acceder a la educación superior y de tener menos ingresos. Ello los convierte en un grupo subrepresentado (o ausente) en las esferas de las tomas de decisiones del país, espacios tradicionalmente reservados para las élites. Así, la educación brindada a través del PIB hace posible romper con esquemas específicos de pobreza, insertar nuevos rostros en las élites y avanzar, lentamente pero de manera significativa, en la participación de sectores marginalizados de la toma de decisiones del país.

# Bibliografía

AMES, Patricia

2000 “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú”. En Degregori, Carlos Iván (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*, pp. 356-391. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

2004 *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Proeduca-GTZ. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural.

AMES, Patricia (ed.)

2006 *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.

ANSIÓN, Juan

1998 *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: PUCP.

ARREGUI, Patricia de

1990 *La situación de las universidades peruanas*. Notas para el debate 12. Lima: GRADE.

BENAVIDES, Martín

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 McLAUHLAN DE ARREGUI, Patricia. *¿Es posible mejorar la educación peruana?* Lima: GRADE.

2006 “Las escuelas, las familias y el género”. En AMES, Patricia. *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación.*, pp. 233-256.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe Final*, 9 tomos. Lima: CVR.

BURGA, Manuel

2008 *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

EGUREN, Mariana y Carolina DE BELAUNDE

2007 *De proyectos colectivos a demandas concretas individuales: las relaciones Estado-sociedad desde la escuela peruana hoy* (documento preliminar).

ESCOBAL, Javier, Jaime SAAVEDRA y Máximo TORERO

1998 *Los activos de los pobres en el Perú*. Documento de trabajo 26. Lima: GRADE

FERNÁNDEZ CASTILLO, Patricia

2007 *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú? Estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador*. Lima: Foro Educativo.

- HALL, Gillette y Harry A. PATRINOS  
2006 *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial.
- KUDÓ, Inés  
2004 “La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua”. En WINKLER, Donald y Santiago CUETO (ed). *Etnicidad, raza, género y Educación en América Latina*, pp. 93-132. Santiago de Chile: PREAL.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. OFICINA DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA  
2005 *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- MONTERO, Carmen  
2006 “La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?”. En AMES 2006: 203-232.
- MONTERO, Carmen; Patricia AMES; Francesca UCCELLI y Zoila CABRERA  
2005 *Oferta, demanda y calidad en al formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: Proeduca-GTZ.
- MONTERO, Carmen y Teresa TOVAR  
1999 *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Primera Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales. Lima: IEP, CARE, Foro Educativo.
- MUÑOZ, Fanni; Patricia RUIZ-BRAVO y José Luis ROSALES  
2006 “El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-200”. En AMES, Patricia (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. pp. 71-100. Lima: IEP.
- OLIART, Patricia  
2004 “¿Para qué estudiar? La problemática educativa de las niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”. En SICHRA, Inge (comp.) *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.
- PÁSARA, Luis  
2004 *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia.
- PEREDO, Carmen  
2005 *Informe integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Perú*. Tomado de <<http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/ Discapacitados/Informe%20ES%20Discapacidad%20-%20Per%C3%BA.pdf>>.
- SANDOVAL, Pablo  
2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Documento de Trabajo N.º 142. Lima: IEP, Tarea Educativa.

- TEJADA, Luis  
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*. pp. 144-157. Lima: Fundación Equitas.
- TOVAR, Teresa y Patricia FERNÁNDEZ CASTILLO  
2005 *APRENDER Vida. La Educación de las Personas con discapacidad*. Consultoría encargada por la comisión de estudios de discapacidad CEEDIS. Lima: Congreso de la República.
- TRIVELLI, Carolina  
2005 *Los hogares indígenas y la pobreza en el Perú. Una mirada a partir de la información cuantitativa*. Documento de Trabajo N.º 141. Lima: IEP.  
2008 *La persistente desigualdad entre indígenas y no indígenas en América Latina*. Documento de Trabajo N.º 22. Santiago: Programa Dinámicas Territoriales Rurales RIMISP. Disponible en: <[http://www.rimisp.org/FCKeditor/UserFiles/File/documentos/docs/pdf/DTR/Desigualdad\\_indigenas\\_noindigenas\\_ALatina\\_CTrivelli\\_doc22.pdf](http://www.rimisp.org/FCKeditor/UserFiles/File/documentos/docs/pdf/DTR/Desigualdad_indigenas_noindigenas_ALatina_CTrivelli_doc22.pdf)>.
- 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*, pp. 309-317. Lima: Fundación Equitas.
- UNESCO  
2008 *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Tomado de: <<http://www.unesco.org/education/gmr2008/capitulo2.pdf>>.
- 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: UP, Manuela Ramos, ACDI, Save de Children.
- WINKLER, Donald y Santiago CUETO (ed.)  
2004 *Etnicidad, raza, género y Educación en América Latina*. s/l: PREAL. Disponible en: <[http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/470/educacion\\_eticidad\\_raza\\_y\\_genero.pdf](http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/470/educacion_eticidad_raza_y_genero.pdf)>.
- YAMADA, Gustavo  
2007 *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?* Lima: UP y CIES.

El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) es una institución privada sin fines de lucro creada en 1964, cuyo propósito es la investigación, la enseñanza y la difusión de los estudios sociales sobre el Perú y otros países de América Latina. Las actividades del IEP se realizan y difunden a través de investigaciones, consultorías, diagnósticos, evaluaciones, seminarios, conferencias y publicaciones. Estamos seguros de que estas actividades son esenciales para la elaboración de mejores políticas públicas, el crecimiento económico con equidad, la eliminación de las desigualdades sociales, el fortalecimiento de las instituciones democráticas, así como para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del Perú.

El Instituto cuenta con un catálogo de más de 600 títulos publicados en varias series temáticas, muchos de los cuales han pasado a ser lectura obligatoria en diferentes ámbitos académicos.

En esta línea, los Documentos de Trabajo (ISSN 1022-0356) constituyen una SERIE EDITORIAL dedicada a la publicación de avances de investigación o estudios breves sobre distintos temas de las ciencias sociales y humanidades.

**Antropología • Documentos de política • Economía • Educación  
Etnohistoria • Estudios de Género • Historia • Historia del arte  
Lingüística • Sociología y política • Talleres IEP**



***IEP Instituto de Estudios Peruanos***