

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

"No voy a ir a la universidad con pollera": La negociación de la identidad sociocultural desde la perspectiva de los estudiantes rurales andinos y amazónicos de una universidad pública

por

Kathleen Mary O'Connell

Bajo la asesoría de Luis Felipe Mujica Bermúdez

Tesis para optar el grado de Maestría en Antropología con mención en Estudios Andinos

Miembros del Jurado:

Jean Marie Ansion Mallet (Presidente)

Luis Felipe Mujica Bermúdez

Fidel Julio Tubino Arias Schreiber

Lima, Perú ▪ 2012

© por Kathleen Mary O'Connell
Todos los derechos reservados



CONTENIDO

Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Preguntas de investigación	5
1.3 Importancia de la investigación	6
1.4 Organización de la tesis	8
Capítulo 2: Revisión de la literatura	10
2.1 El acceso a la universidad bajo condiciones normales	11
2.2 El rol de las acciones afirmativas	13
2.3 El proyecto de acción afirmativa Hatun Ñan	16
2.4 Aproximaciones a la identidad	20
2.4.1 La identidad social	24
2.4.2 La identidad cultural	27
2.5 El manejo y la negociación de la identidad	29
2.6 Resumen del capítulo	31
Capítulo 3: Metodología	33
3.1 Diseño metodológico	33
3.2 Selección de la muestra	35
3.3 Características de la muestra	36
3.4 Recolección de datos	39
3.5 Limitaciones de la metodología implementada	40
3.6 Resumen del capítulo	41
Capítulo 4: El ‘gran camino’ hacia la universidad	42
4.1 Expectativas sobre la universidad	45
4.2 El precio de la superación	49
4.3 El traslado a la ciudad	53
4.4 El ingreso a la universidad	57
4.5 Resumen del capítulo	60
Capítulo 5: Los retos del estudiante rural en la universidad	62

5.1 El choque de la separación de la familia	64
5.2 El desafío del nivel socioeconómico	68
5.3 Las barreras culturales.....	76
5.3.1 La apariencia	77
5.3.2 El idioma.....	80
5.3.3 La alimentación	83
5.3.4 Las relaciones sociales.....	86
5.4 Resumen del capítulo	91
Capítulo 6: Negociaciones de la identidad: estrategias para la incorporación	93
6.1 El toma y daca de la negociación	95
6.2 La defensa de la identidad frente al "otro"	98
6.3 La preservación de la identidad	101
6.4 Resumen del capítulo	106
Capítulo 7: Comentarios finales y recomendaciones	108
7.1 Resumen de los resultados principales.....	108
7.2 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	110
7.3 ¿Hacia dónde vamos desde aquí?.....	111
Bibliografía	114
Anexos	120

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La masificación de la educación superior a nivel mundial ha significado que la universidad ya no es un ámbito elitista restringido sólo a unos cuantos privilegiados. De acuerdo con esta nueva realidad, las universidades han sido testigos de un ingreso cada vez mayor de estudiantes de distintos géneros, etnias, razas, niveles socioeconómicos, etc. y la universidad peruana no es una excepción. Si bien hay estudiantes que provienen de zonas rurales andinas y amazónicas en las universidades peruanas desde hace algún tiempo, representaban una proporción menor del alumnado y permanecían relativamente invisibles tanto para las instituciones como para sus compañeros de estudio mismos. Sin embargo, la población universitaria está volviendo más diversa con el incremento del número de estudiantes rurales andinos y amazónicos, particularmente en las universidades públicas de las regiones por su proximidad relativa a las comunidades campesinas y nativas así como el menor costo para el estudiante frente a las universidades privadas. Con la creciente presencia y visibilidad de los jóvenes andinos y amazónicos en la educación superior peruana es imprescindible que las universidades del país estén preparadas para facilitar su crecimiento y desarrollo tanto dentro como fuera del salón de clases.

Dado que la formación y consolidación de una identidad coherente es una de las tareas evolutivas centrales durante la adolescencia tardía y la adultez joven (Erikson 1974), es particularmente importante considerar el tema de la identidad y cómo ésta va construyéndose durante los años universitarios. La entrada de los jóvenes rurales a la universidad ocurre, para la mayoría, justamente durante ese periodo cuando están

descubriendo quiénes son y cuál es su lugar en el mundo que los rodea. Al mismo tiempo, estos jóvenes establecen diferentes relaciones mientras también intentan reconfigurar sus relaciones existentes en sus comunidades respectivas con el fin de mantener un sentido de apoyo y seguridad. Así, una vez en la ciudad y la universidad, sus nuevas experiencias pueden llevarlos a afirmar o cuestionar los auto-conceptos que tienen de sí mismos. Por lo tanto, el presente estudio busca comprender la negociación de sus identidades entre los estudiantes rurales andinos y amazónicos, poniendo énfasis en la interacción con el otro en el contexto urbano y su interpretación de dichas relaciones.

Aunque ya se ha publicado diversas investigaciones sobre temas de desarrollo estudiantil y la negociación de la identidad, no existen, en el medio, estudios que combinen la descripción y análisis de los procesos de construcción de la identidad por parte de los estudiantes universitarios que provienen de zonas rurales del Perú. A fin de llenar esta brecha, la presente investigación trata de examinar cómo los estudiantes provenientes de las áreas rurales andinas y amazónicas negocian sus identidades durante su tiempo de permanencia en la universidad. Dado que la inclusión social y la educación intercultural están siendo más aceptadas y practicadas en el país, e inclusive constituyen uno de los enfoques del presente gobierno del Estado peruano, entender el proceso que emprenden estos estudiantes para desarrollar y manejar sus identidades podría ser útil para los administradores y funcionarios universitarios. Creemos que esta investigación es significativa en la medida que es indispensable comprender cómo funcionan la formación de las identidades en las interacciones sociales y las negociaciones de las mismas dentro y fuera del salón de la universidad para así poder atender las distintas necesidades de esta población.

1.1. Planteamiento del problema

A pesar de la presencia prolongada de los estudiantes originarios de zonas rurales andinas y amazónicas en la universidad, aquellos han permanecido relativamente invisibles incluso para los mismos centros de estudio y para sus

estudiantes compañeros. Aquellos jóvenes han ingresado a la universidad de la misma manera que sus compañeros urbanos, pero no eran registrados como individuos de origen rural y que hablaban quechua, aymara o algún idioma amazónico. En este sentido, se conocen pocos datos de la identidad y sobre su presencia en la educación superior. De modo parecido, el reconocimiento de su simple existencia en la universidad por parte del personal y los docentes variaba según la conexión personal que tenían estos actores con los estudiantes de origen rural andino y amazónico (Rezaval 2008: 104-105). De hecho, las universidades como institución desconocían los problemas sobre las desventajas en el acceso, permanencia y graduación que enfrentaba este grupo del cuerpo estudiantil. Asimismo, no en pocos casos los mismos estudiantes han intentado ocultar su origen provinciano, campesino o nativo y, en cambio, se han ido adoptando características de la cultura dominante urbana (Enrique López y Machaca 2008: 51).

Solo es durante la última década que algunas de las universidades peruanas han tomado conciencia de la situación de los estudiantes de origen rural andino y amazónico en la educación superior, estableciendo vías de admisión preferencial en la forma de cuotas y programas de apoyo financiero, académico y social para visualizar y beneficiar a este grupo históricamente discriminado y con menores oportunidades de acceso¹. La iniciativa más conocida y más desarrollada es el proyecto Hatun Ñan, lo cual se viene implementando en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco desde 2005 y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga desde 2007 por un conjunto de docentes interesados en trabajar el tema. Este programa pionero, establecido con el apoyo financiero de la Fundación Ford, ofrece un complejo de estrategias académicas y culturales para apoyar y promover el éxito académico de los estudiantes universitarios beneficiarios de origen rural y amazónico. En este sentido, el programa ha organizado cursos de apoyo académico, talleres vocacionales

¹ Rezaval (2008) presenta un cuadro que resume las distintas iniciativas implementadas por las universidades para asegurar una mayor inclusión de la población 'indígena' en aquellas instituciones (92-95).

y tutoría, y diferentes actividades socioculturales y recreativas, así como concursos de canto, danza y muestras de la cultura, dirigidas a fortalecer la identidad cultural.

Mientras el programa trata de visibilizar la existencia de los jóvenes universitarios de procedencia rural andina y amazónica, ofreciéndoles oportunidades especiales y promoviendo la reafirmación de sus valores culturales e identidades distintas, también presenta un dilema a los mismos estudiantes porque muchos de ellos habían optado por ocultar su identidad sociocultural a sus compañeros urbanos y en la universidad. A pesar de cualquier interés que puedan tener los jóvenes para mantener sus costumbres culturales, también existe en ellos un deseo de incorporarse a la ciudad y tener un sentido de pertenencia, lo cual supone muchas veces adaptarse a las normas culturales occidentales, haciendo que los jóvenes pongan en cuestión y/o repriman sus expresiones culturales y personales. En esta situación de conflicto, los jóvenes adoptan varios caminos para negociar sus identidades: algunos estudiantes eligen preservar sus identidades; existen otros que optan por ocultar su origen; y hay otros todavía que tratan de preservar su sentido de pertenencia a una cultura particular pero que también adoptan aspectos de la cultura de sus compañeros urbanos (Zavala y Córdova 2010). De este modo no sólo muestran las distintas estrategias para manejar la identidad, sino también la contextualidad de sus manifestaciones.

Con el creciente acceso y matrícula de estos estudiantes en la educación superior, se vuelve necesario que las autoridades universitarias estén dispuestas en brindar el apoyo necesario para la exploración y la conformación de sus identidades, haciendo extensivo a la comunidad universitaria sobre temas de interculturalidad y discriminación para mitigar la presión externa. Dada la escasa investigación sobre el desarrollo de la identidad de los jóvenes rurales, en nuestra opinión es un tema que merece mayor atención. El trabajo de Zavala y Córdova (2010) aborda el tema de la identidad desde una perspectiva lingüística, lo cual es parcialmente atendido y corroborado por Villacorta (2010). En cambio, la presente investigación busca estudiar cómo los jóvenes que provienen de zonas rurales manejan sus interacciones sociales y

negocian las percepciones de sí mismos durante los años universitarios. De este modo, queremos contribuir tomando en cuenta otros componentes de la identidad sociocultural, tales como el vestido, la alimentación, las costumbres culturales y la manera de expresarse y relacionarse.

1.2. Preguntas de investigación

En esta investigación queremos establecer la relación que existe entre las tensiones por la construcción y la negociación y proyección de la identidad. Ingresar a la universidad constituye, en la vida de los jóvenes, un cambio drástico, aún más cuando se trata de jóvenes migrantes que no sólo se encuentran tensionados por tener que ubicarse dentro de la comunidad universitaria, sino también por encontrar un lugar en una nueva ciudad. El repertorio cultural (veáanse Swidler 1986) que servía a los jóvenes en sus pueblos y comunidades no es igual en la ciudad, donde las costumbres y las normas de comunicación son distintas. Dado que la universidad y la ciudad representan espacios nuevos para los jóvenes migrantes, éstos tienen que buscar su lugar dentro de ellas, haciendo que surge el tema de la identidad, como lo explica Bauman (2003):

Pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos; es decir, cuando no estamos seguros de cómo situarnos en la evidente variedad de estilos y pautas de comportamiento y hacer que la gente que nos rodea acepte esa situación como correcta y aprobada, a fin de que ambas partes sepan cómo actuar en presencia de la otra (41).

Este proceso de establecerse frente al otro implica entrar en un proceso que contiene retos y obstáculos. A través de la confrontación con estos retos para su adaptación sociocultural e incorporación en la comunidad universitaria, los estudiantes afirman o cuestionan los auto-percepciones que tienen de sí mismos. Es precisamente ahí, en el manejo de dichas tensiones, donde diariamente construyen y negocian sus identidades.

La presente investigación pretende explorar, desde una perspectiva antropológica, la negociación de la identidad sociocultural que enfrentan los estudiantes

de procedencia rural andina y amazónica durante los años universitarios, abordando la tensión existente entre la reafirmación de la identidad sociocultural propia y la presión para incorporarse en el sistema universitario. Tomando en cuenta que la identidad es construida y negociada en los momentos de tensión, he formulado tres preguntas que guiarán la presentación de este trabajo: (1) ¿cuáles son los principales retos socioculturales que enfrentan los estudiantes de origen rural andino y amazónico para su incorporación en el espacio universitario urbano?; (2) ¿cuáles son los mecanismos o estrategias que utilizan los estudiantes para superar estos obstáculos y establecerse dentro del escenario universitario?; y (3) ¿qué impacto tiene la discriminación percibida por los estudiantes sobre su proceso de negociar la identidad sociocultural?

1.3. Importancia de la investigación

La importancia de este trabajo, creemos, reside en la exploración e interpretación de las experiencias de los estudiantes de su adaptación a la ciudad y la universidad. Si bien existen varios estudios en el Perú sobre los estudiantes de origen rural andino y amazónico en la educación primaria y secundaria, hay muy pocas investigaciones que abordan el tema de la presencia de los mismos en el espacio universitario, ya que la situación de este conjunto de universitarios era casi desconocida hasta cuando algunas de las universidades empezaron a tomar medidas para visibilizar y apoyar a esta población de su cuerpo estudiantil.

Los pocos estudios existentes indican que los estudiantes de origen rural andino y amazónico suelen tener un menor rendimiento académico y problemas de autoestima (Cortez 1999, Espinosa de Rivero 2008, Reynaga 2009, Villasante 2007, Villasante 2008), pero estas investigaciones empíricas solo arañan la superficie del tema del desarrollo de su identidad y no lo abordan por completo. Por lo tanto, el presente trabajo busca aportar mayor información a las publicaciones ya existentes para ver el manejo y la negociación de la identidad por parte de los estudiantes de procedencia rural andina y amazónica durante sus años universitarios.

La negociación de la identidad de los estudiantes de origen rural andino y amazónico en la educación superior no es un asunto totalmente académico, por lo que además de sus contribuciones teóricas, el estudio también ofrece aportes prácticos. En primer lugar, la inclusión social es central para fomentar un sentido de pertenencia en las personas, pero también el rechazo y la discriminación son percibidos por los estudiantes como factores que pueden afectar ese sentido de incorporación, obstaculizando no sólo su rendimiento académico, sino también su adaptación sociocultural. Por lo tanto, se torna necesario entender el proceso del desarrollo de la identidad de los jóvenes en el espacio universitario para que las universidades peruanas estén mejor capacitadas para apoyar su adaptación exitosa y atender sus distintas necesidades.

En segundo lugar, esta investigación contiene en sí un significado intercultural. En un mundo globalizado y en un país pluricultural como el Perú es imprescindible disponer de universidades que preparen a su alumnado para vivir, trabajar y liderar en una sociedad interconectada y sumamente diversa. Sin embargo, aparte de reunir grupos de orígenes culturales y raciales distintos, las instituciones de educación superior son encargadas de asegurar la presencia de distintas culturas y fomentar un sentido de pertenencia y convivencia entre sus estudiantes. Como lo señala Smith (2009), la evidencia sugiere que las universidades que tienen un alumnado con antecedentes distintos conducen a la satisfacción de los estudiantes y el aprendizaje. Asimismo, Ansión (2007) nota que el encuentro de grupos de orígenes culturales distintos produce un aprendizaje de ambas partes, posibilitando el enriquecimiento mutuo de los participantes. Por lo tanto, se vuelve importante que las instituciones de educación superior creen ambientes que fomenten la interacción y la colaboración entre estudiantes con diversos antecedentes y experiencias. En una educación con perspectiva intercultural se debería incorporar las voces de los jóvenes rurales andinos y amazónicos para contribuir al entendimiento de sus culturas y sus perspectivas. De este modo, se facilitará el derribo de las barreras culturales y los conceptos erróneos y posibilitar la futura convivencia con sus paisanos de procedencia urbana.

Entender la realidad de este conjunto de estudiantes dentro de la ciudad y la universidad, señalar los obstáculos y sus estrategias de incorporación, y determinar cómo la discriminación afecta el desarrollo integral de los jóvenes, son tareas imprescindibles para crear una universidad y una sociedad que acepte y aprecie la diversidad. A nivel institucional es importante proponer que las universidades, particularmente las nacionales, donde los estudiantes rurales se encuentran en mayor concentración, entiendan a este grupo de personas para facilitar la inclusión democrática en la sociedad a través de la universidad. Por lo tanto, en nuestra opinión, los resultados de la presente investigación pueden beneficiar a docentes, administradores universitarios, investigadores, a los estudiantes de origen rural y el público en general.

1.4. Organización de la tesis

Hoy en día varias universidades peruanas tienen, dentro de su alumnado, jóvenes que provienen de zonas rurales andinas y amazónicas. En este capítulo, hemos considerado la situación conflictiva que enfrenta este conjunto de estudiantes en la universidad peruana. Es así que el presente estudio sirvió para explorar las maneras en que estos jóvenes desarrollan y manejan sus identidades socioculturales en el contexto de la universidad y, a la vez, arrojar luces sobre su desarrollo para que los responsables universitarios estén mejor preparados para facilitar su inclusión y promover una educación intercultural de verdad.

Los capítulos que siguen sirven para contextualizar, describir y analizar las experiencias de una muestra compacta de once estudiantes de áreas rurales andinas y amazónicas del Perú. En el Capítulo 2 se examina la literatura actual acerca del acceso a la universidad peruana a través de la acción afirmativa, prestando atención particular al programa Hatun Ñan del cuál los estudiantes entrevistados son beneficiarios, con el fin de contextualizar el desarrollo particular de la identidad de estos

jóvenes dentro la universidad. Este capítulo presenta también una discusión teórica de la identidad y el manejo y la negociación de ella.

El Capítulo 3 presenta una descripción de la metodología empleada en la investigación, incluso la selección y las características de la muestra, los métodos utilizados para recopilar información y el proceso de analizar los datos. El Capítulo 4 narra el camino de los estudiantes hacia la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, lugar de la investigación, enfocándose en las distintas condiciones que tienen que satisfacer antes de ingresar.

De acuerdo con las preguntas de investigación, el Capítulo 5 busca responder a la primera de ellas, describiendo los principales retos que afrontan los estudiantes de origen rural en su inserción en la ciudad y, muchas veces posteriormente, en la universidad urbana. Considerando estos obstáculos como impulsores para la construcción y negociación de sus identidades, el Capítulo 6 pasa a relatar las distintas estrategias que utilizan los estudiantes para superar estos impedimentos e insertarse en el escenario universitario. A manera de concluir, el Capítulo 7 consiste en una breve discusión del estudio, sus implicaciones y, finalmente, recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para muchos, la educación superior representa un medio de desarrollo intelectual y para obtener oportunidades de empleo, seguidos por un acenso económico y social. En el Perú, este deseo de mejorar las condiciones de vida y el estatus, como al nivel internacional, se aprecia claramente a través de la creciente demanda y oferta para los estudios superiores. A nivel nacional, el número de personas mayores de 15 años que alcanzó la educación superior se multiplicó a más de 144 veces durante un periodo de 65 años, de 31 mil estudiantes en 1940 a casi 4.5 millones de personas en 2005. En términos porcentuales, representaron el 1% de la población de 1940 y casi el 25% en 2005 (Díaz 2008: 84).

Ahora bien, los postulantes a la universidad, según la Asamblea Nacional de Rectores, representan un incremento sustancial que va de 64 mil estudiantes en 1970 a 411 mil estudiantes en 2005. Sin embargo, este número de postulantes no corresponde proporcionalmente al número de ingresantes en las universidades públicas. Es decir, que frente a la creciente demanda, la tasa de admisión en las instituciones nacionales ha disminuido notablemente porque es más difícil de entrar en ellas. A nivel nacional, el porcentaje de postulantes que ingresa a universidades públicas se ha reducido de 37% en la década de 1960 a 18% en la presente década. En el caso de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, la tasa de admisión fue de 51% en 1970, la cual bajó hasta llegar a un 20% en 2004 (Díaz 2008: 91). Estos datos nos hacen ver que los estudiantes con menor preparación académica

se vuelven los más vulnerables y son los más excluidos de la universidad. Pero, ¿cuál es el perfil de los que sí alcanzan los estudios superiores y qué pasa con los estudiantes de origen rural andino y amazónico?

Por ello, este capítulo presenta, en primer lugar, las posibilidades que tienen los jóvenes rurales para acceder a estudios superiores con y sin las acciones afirmativas; es decir, el mecanismo que facilita el acceso y la permanencia de estos jóvenes en la universidad. Se considera los resultados positivos de dicha política, pero también las repercusiones e implicaciones de dicha política para los beneficiarios, conectando esta información con la condición particular de los estudiantes pertenecientes al programa Hatun Ñan, los que constituyen el centro del presente trabajo. En segundo lugar, se revisa lo concerniente a los estudiantes que comprenden dicho programa, mirando el contexto de su desarrollo en la universidad, considerando las varias fuentes de la identidad y dando énfasis en la identidad social y cultural. Finalmente, se explora el tema del manejo y la negociación con el fin de teorizar cómo los estudiantes de origen rural andino y amazónico llegan a interpretar sus experiencias y manejan sus identidades.

2.1. El acceso a la universidad bajo condiciones normales

Aunque existe un porcentaje cada vez mayor de personas que acceden a la educación superior en el Perú, un análisis de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) y la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) indica que existe una relación positiva entre el nivel socioeconómico y la asistencia a estudios universitarios (Díaz 2008: 111). Es decir, aquellas personas que cuentan con menores recursos socioeconómicos, que son muchas veces los que provienen de las áreas rurales, tienen menores posibilidades de alcanzar este nivel de estudios. Del mismo modo, la escuela rural no prepara a sus estudiantes de manera adecuada para que puedan entrar a la universidad con facilidad. Por su parte, Patricia Ames (2000) señala que la escuela rural presenta una serie de deficiencias como son la formación de los maestros, la falta de recursos materiales, infraestructura inadecuada, y una mala distribución del tiempo

(369). En este sentido, se puede constatar que el fracaso del sistema educativo se expresa a la hora de dar el examen de admisión para ingresar a la universidad y son los estudiantes rurales los que suelen tener las notas más bajas, postergando indefinidamente su oportunidad de entrar a la universidad.

A pesar que la población rural andino y amazónico representa un porcentaje significativo de la población peruana, ésta no se traduce proporcionalmente en la educación superior. Según un estudio elaborado por Chirinos y Zegarra con datos censales del año 2003, el porcentaje de estudiantes de origen andino que accede a estudios superiores solamente alcanza el 6,7% de la población rural de 15 a 29 años (2005: 36). En general, el tener características semejantes a los “indígenas” en el Perú implica tener menores probabilidades de concluir los niveles de estudios, y sobre todo la universidad. Por lo tanto, el acceso a la educación superior no ha logrado atender la demanda y tampoco el deseo de los sectores de la sociedad que pueden tener la oportunidad de ingresar a la universidad y concluir satisfactoriamente el ciclo educativo.

Por otro lado, el simple acceso a la universidad no representa el único obstáculo que los jóvenes rurales tienen que superar; pues, sus expectativas de la universidad no siempre se convierten en realidad una vez que ingresan, antes bien, se genera una brecha entre éstas y conduce a la decepción. Por esta razón, en muchos estudiosos subsiste el “mito de la escuela”, por el cual se cree que la educación es la salida a los problemas de la sociedad. Ahora, con la creciente demanda para estudios universitarios, esto se ha convertido también en el “mito de la educación superior” (Tubino 2007, Zavala y Córdova 2010). Una vez matriculados, la graduación en la universidad, para los estudiantes con menos recursos y de grupos discriminados, representa un reto que no todos pueden alcanzar, haciendo que la educación superior se mantenga como mito incumplido. Los estudiantes de origen rural andino y amazónico, por su menor preparación académica y dificultades a adaptarse a la vida universitaria, al que hay que añadir las condiciones de vida en la que tienen que desenvolverse e incluso el ser víctimas de racismo y discriminación, terminan por dejar

sus estudios y abandonar la universidad. En este sentido, la universidad urbana puede constituir un ambiente hostil para estos estudiantes. Pues, para dichos estudiantes la universidad se encuentra en un ambiente muy distinto a sus comunidades nativas.

Las universidades tanto públicas y privadas acogen, sobre todo, a estudiantes urbanos pero también a estudiantes de zonas rurales andinas y amazónicas, los que generalmente poseen características culturales y lingüísticas específicas. Esto significa que éstos estudiantes pueden tener dificultades no solamente en términos académicos, sino también para integrarse con las normas y las expectativas de lo urbano. Así, la universidad representa, en cierta medida, un ambiente extranjero. Frente a estas desventajas, ¿cómo es que los estudiantes que proceden de áreas rurales andinas y amazónicas pueden acceder y permanecer en la universidad con mayor facilidad? Las acciones afirmativas representan una solución viable que ha sido puesta en práctica.

2.2. El rol de las acciones afirmativas

La acción afirmativa fue promovida primero por el presidente estadounidense John F. Kennedy y luego convertida en una política adoptada por su sucesor, Lyndon B. Johnson, como un mecanismo dirigido a igualar las oportunidades en la educación superior y la contratación para la población afroamericana. El presidente Johnson, al recibir un doctorado honoris causa en Derecho en la ceremonia de graduación de Howard University en el año 1965, declaró: “No se toma a una persona que ha estado encadenada durante años, se la libera y se la coloca en la largada de una carrera y se le dice: ‘eres libre para competir con todos los demás’, y se cree honestamente que uno ha sido completamente justo.”

En este sentido, la acción afirmativa reconoce la igualdad de derechos, pero también las diferencias inherentes entre las personas. El discurso de Johnson, en un contexto de efervescencia del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos, sirvió para reafirmar la necesidad de una nivelación de oportunidades ante una desigualdad de acceso generada por una larga trayectoria de discriminación.

Posteriormente, la medida fue extendida en el país para incluir otros grupos tradicionalmente sub-representados tales como las mujeres, los indios americanos y los discapacitados, entre otros.

La acción afirmativa también ha sido adoptada posteriormente como política pública en varios países, particularmente en el Reino Unido, Brasil, India, entre otros. En el caso del Perú, el concepto de la acción afirmativa también nació en la política con la Ley de Cuotas en 1997, orientada a lograr una mayor participación política por parte de las mujeres. Desde entonces, las acciones afirmativas han venido siendo implementadas en distintos espacios para beneficiar a otros grupos vulnerables como discapacitados, indígenas, los de tercera edad y las víctimas de la violencia. En tanto tiene un alcance universal, no ha dejado de ser tocado por la Organización de Naciones Unidas. En un informe presentado para dicho organismo, Marc Bossuyt propone que la acción afirmativa es “un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva” (León y Hurtado 2005: 24).

En el campo de la educación superior las acciones afirmativas son constituidas por diversas estrategias institucionales que tienen la tarea de “corregir” la historia y aumentar la participación de los grupos marginados, las cuales pueden asumir la forma de políticas de cuotas, campañas de divulgación orientadas a atraer estudiantes de grupos tradicionalmente excluidos, asistencia económica, programas de tutoría, programas de retención y distintos incentivos y premios, entre otros. Sin embargo, esta política ha sido implementada con crítica y teniendo oposición.

Los defensores de la acción afirmativa conciben esta política como un tipo de justicia distributiva o compensatoria, mientras los opositores de la propuesta la ven como una discriminación inversa que desfavorece a aquellas personas que no pertenecen al grupo beneficiario. En el contexto de la educación superior, las acciones

afirmativas impiden que algunos estudiantes calificados reciban una oferta de admisión porque sus cupos son “tomados” por los beneficiarios “marginados”, los cuales suelen tener menor rendimiento académico escolar y que, en otro escenario, hubieran tenido menores probabilidades de poder entrar el espacio universitario. Mientras que la acción afirmativa sirve para visibilizar al grupo favorecido, tiene también la posibilidad de crear un cierto resentimiento y estigma hacia ello.²

Los individuos que quedan excluidos de las acciones afirmativas no constituyen los únicos opositores de la propuesta, por lo que los mismos seleccionados o potencialmente calificados también pueden resistirse a la política. En el caso de dos estudios realizados en Estados Unidos (Pinel et al 2005) y Sudáfrica (Durrheim et al 2007), indican que los estudiantes afroamericanos y negros, respectivamente, que fueron beneficiarios de las acciones afirmativas, se ponen más conscientes de este factor estigmatizador una vez que estén en la universidad y hasta puede constituir una razón para su propia oposición a la política.

Por otro lado, puede ser beneficioso arrojar luces sobre estas desigualdades y hacer explícitos el racismo y la discriminación existentes. Aunque las acciones afirmativas tienen la posibilidad de generar tensiones, enfrentar estos conflictos producidos también puede ser una manera importante de trabajar y eliminar estas actitudes perjudiciales. Sin embargo, estas políticas no pueden funcionar por sí solas en la educación superior, haciendo que las acciones de sensibilización concientizadora y de educación anti-discriminatoria sean importantes para lograr su resultado final de tener una nivelación de oportunidades sostenible. Por su parte, Fidel Tubino plantea que las acciones afirmativas “deben ser complementadas con políticas de ciudadanías interculturales o de ‘interculturalidad para todos’ que fomentan la construcción de

² Vale mencionar que en el contexto del presente estudio, una docente manifestó que algunos estudiantes ciudadanos han expresado su disconformidad con el criterio limitativo para ser aceptado en el programa Hatun Ñan en la UNSAAC: “*Se han quejado de que a pesar de ser un programa de inclusión, están excluyendo a los chicos que también necesitan [...] Dicen, ‘Ay, ¿Hatun Ñan? Ese es el programa que discrimina, ¿no? [...] Yo necesito que el programa me apoye pero solo porque he nacido en Cusco, no puedo.*” (Docente 1)

ciudadanías interculturales tanto en los discriminados como en los discriminadores” (2007: 92-93). El testimonio de un estudiante beneficiario del programa Hatun Ñan en Ayacucho afirma lo mismo, explicando que al principio sentía vergüenza por ser catalogado como indígena o indio, pero que los cursos de ciudadanía intercultural le ayudaron a entender mejor la situación y responder a los actos de discriminación (Calle 2010). Una síntesis entonces entre las acciones afirmativas y la interculturalidad posibilita la ciudadanía y un sentido de pertenencia.

En este estudio reconocemos el carácter visibilizador de las acciones afirmativas y las tensiones que pueden ser generadas por las mismas. Por un lado, el programa Hatun Ñan, como una concreción de las perspectivas de la acción afirmativa, fomenta que los estudiantes reafirmen su identidad y, a la vez, por el hecho de participar en este programa, pueden ser objetos de etiquetas e incluso de resentimiento mediante actos de discriminación y exclusión por parte del grupo no beneficiario. Frente a una situación de conflicto, los estudiantes beneficiarios del programa Hatun Ñan pueden estar en una posición de negociar más sus identidades por su deseo de no ser estigmatizados o en algunos casos des-estigmatizarse e incorporarse en el espacio universitario con mayor libertad. Una revisión de la literatura existente acerca de este conjunto de estudiantes revela algunos de sus experiencias y dificultades documentadas hasta ahora.

2.3. El proyecto de acción afirmativa Hatun Ñan

El cambio del siglo vio una nueva iniciativa promovida por la Fundación Ford que consiste en proponer un mayor acceso a la educación superior para los estudiantes excluidos y brindar apoyo financiero y académico para que puedan concluir sus carreras. De acuerdo con este objetivo, el programa denominado “Pathways for Higher Education” (Caminos hacia la Educación Superior) busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes reclutados, aumentando las ofertas de admisión, reduciendo las tasas de abandono universitario y asegurando la graduación de los estudiantes previamente excluidos y sub-representados. Actualmente, este programa

cuenta con 91 instituciones de educación superior beneficiarias en 22 países de América Latina, África, Asia y Europa del Este.

En el Perú, las dos universidades participantes del programa de carácter experimental son la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), donde se ha implementado la propuesta con el nombre quechua Hatun Ñan (o Gran Camino) desde el año 2005 y 2007, respectivamente. El programa Hatun Ñan, como es definido por el director ejecutivo fundador de la sede del Cusco, busca cumplir cuatro objetivos principales: (i) generar cambios de actitud en las autoridades, docentes y estudiantes, para lograr que se permeen hacia las políticas de acción afirmativa, (ii) fortalecer el desempeño académico de los estudiantes quechuas, aymaras y amazónicos (iii) incrementar el ingreso de estudiantes indígenas, (iv) fortalecer su identidad cultural (Astete 2006: 248).

Es importante resaltar aquí la necesidad de un apoyo no solamente con respecto al acceso – léanse el ingreso – a la universidad, como son las políticas de cupos reservados o cuotas, sino también en los tres otros momentos de su proceso que son la permanencia, el egreso y la titulación. Dado que los estudiantes beneficiarios de las acciones afirmativas son los que cuentan con menos recursos y una menor preparación académica, requieren de un apoyo adicional para asegurar su adaptación a la vida universitaria y éxito en los estudios superiores. En muchos casos, la permanencia en la universidad, aparte del factor económico, depende de la integración académica y social (Tinto 1975). Con el fin de facilitar el éxito en el proceso educativo universitario de los jóvenes objeto de su atención, el proyecto Hatun Ñan va más allá del simple ingreso, incorporando en su atención estrategias adecuadas para apoyar a dichos jóvenes, tanto dentro como fuera del salón de clases, que consiste en la oferta de cursos de reforzamiento y de nivelación, tutorías individuales y grupales, actividades socioculturales y un centro de cómputo.

Dado el carácter relativamente reciente de la iniciativa, existe un limitado número de estudios sobre los estudiantes y sus experiencias en el programa Hatun Ñan de ambas sedes universitarias. Reynaga (2009) hace referencia a la baja calidad de la preparación previa de los estudiantes de procedencia rural, señalando cierta incapacidad para desarrollar el programa analítico completo establecido para cada año escolar. Esto hace que los estudiantes presenten mayores dificultades en el acceso a los estudios universitarios. Hace notar que hay una menor presencia de las mujeres y, sobre todo, de mujeres “indígenas” en la educación superior, las que no sólo enfrentan desventajas al momento del ingreso, sino también se vuelven las más vulnerables y se retiran de la universidad por factores económicos, por roles recargados que tienen que cumplir en lugares donde viven o trabajan, problemas culturales de adaptación, y por embarazos no deseados (Reynaga 2009: 61).

Con respecto a la cuestión de la identidad, algunos académicos han tocado el tema, aunque no ha sido el enfoque principal de sus estudios. Alfaro (2007) y Ansión (2007) resaltan el problema del término indígena, en tanto que es considerado como un insulto por muchos y que es sinónimo de ignorancia y pobreza e incluso llega a convertirse en un estigma social. Por su parte, Alfaro sugiere que los jóvenes andinos evitan identificarse valiéndose de su etnicidad, optando más bien por presentarse como originario de algún pueblo comunal, distrital, o provincial (2007: 115).

En la misma línea, Villasante (2008) observa una diferencia entre los estudiantes quechuas y amazónicos que resulta importante para la presente investigación. Por una parte, los quechuas suelen esconder más su identidad y tienen mayores dificultades en expresar su cultura y, por otra parte, los estudiantes amazónicos llegan a la universidad con una identidad relativamente fortalecida. Esto se debe otra vez a la connotación peyorativa asociada con ser indígena y la discriminación existente en el Perú. Por lo tanto, cuando los estudiantes llegan a la universidad, estos jóvenes son difíciles de ser identificados dentro del cuerpo estudiantil, por lo que el proyecto Hatun Ñan ha tenido

que establecer un criterio alternativo para convocar e incorporar estudiantes a su programa, que aún no logra captar a los estudiantes objeto de su atención.

Si bien los estudiosos antes mencionados abordan el tema del tipo de identidad presentada por los estudiantes de procedencia rural andina y amazónica, Villacorta (2010) y Zavala y Córdova (2010) hacen observaciones importantes sobre los estudiantes en la universidad a través de una serie de entrevistas personales, las cuales dan contexto al problema de la negociación de la identidad y la realidad del espacio universitario. Por su parte, Villacorta (2010) hace referencia a la otredad atribuida a los estudiantes rurales por ocupar un lugar – en este caso, la universidad – que, en los ojos de los ciudadanos, no les corresponde, convirtiendo a la universidad en un ambiente hostil. Dado que las dificultades no sólo son sociales, sino también académicas, los estudiantes rurales se ven obligados a armar una serie de estrategias para disminuir el riesgo de desaprobación y así permanecer en la universidad y terminar sus carreras de estudio.

Zavala y Córdova (2010) presentan, por su parte, una reflexión sobre los estudiantes de origen rural que son vistos como los “otros” en el ámbito universitario. Dichos estudiantes, por su difícil situación, se ven exigidos a orientar su desempeño académico y su comportamiento como para satisfacer la mirada de los actores ciudadanos (148). Ante este conflicto, estos jóvenes toman varios caminos: algunos preservan más sus identidades “indígenas”, otros optan por ocultar su origen y otros emplean una combinación de las dos estrategias, dependiendo del contexto (45). Estas observaciones hacen saber que la universidad peruana, ubicada en un ambiente urbano y con un gran número de estudiantes ciudadanos, presenta una situación extraña para los jóvenes de origen rural, apurándolos a entrar en un proceso de negociación de la identidad.

El programa Hatun Ñan es de carácter temporal y es una de las pocas experiencias educativas ligadas a la perspectiva de acciones afirmativas en la

educación superior peruana. Además, hasta donde conocemos, es la iniciativa más desarrollada en la universidad peruana, por lo que debe ser considerado como un caso especial. Cabe mencionar que el producto de esta investigación trata de recoger datos que son representativos de la experiencia de los estudiantes de procedencia rural andina y amazónica en el Perú, y a la vez analizar el contexto particular en el que se encuentra. Sin embargo, las características especiales del programa ha permitido observar y dar cuenta sobre los procesos de negociación de la identidad desarrollados por los estudiantes en relación a los mecanismos de apoyo brindados por la universidad; este punto no hubiera sido posible observar en las universidades sin programas de acción afirmativa. A continuación se examinará más detalladamente el concepto de la identidad y su negociación.

2.4. Aproximaciones a la identidad

Numerosos teóricos han ido trabajando el tema de la identidad sin llegar necesariamente a una sola definición (Howard 2000). Mientras que para algunos, la identidad es derivada de la membresía o pertenencia a un grupo (Tajfel y Turner 1986), otros optan por describirla desde una perspectiva interaccionista donde la identidad es vista como una construcción social creada a través de la interacción (Goffman 1981). Para poder entender mejor la identidad en este trabajo, queremos ubicarnos dentro de este debate.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define la identidad como un “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.” Alternativamente, puede ser la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás” o el “hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.” En este sentido, la identidad puede ser entendida como aquellos aspectos del autoconcepto asociados con ‘quién’ es una persona y cómo se relaciona con otras personas en el mundo que la rodea. Cabe señalar que esto implica una conciencia o un cierto autoconocimiento basado en rasgos propios que pueden

llevar a uno a diferenciarse del otro o, por otra parte, afiliarse con personas marcadas con uno o más de estos mismos rasgos.

Dado los distintos rasgos propios que puede poseer un individuo que lo lleva a identificarse o no con otros, se puede deducir que existen varias fuentes o dimensiones de la identidad. Para Amin Maalouf (2004), la fuente es prácticamente infinita que va más allá de lo que se inscribe en los registros oficiales:

La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social [...] Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin: podemos sentirnos pertenecientes, con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa, a un partido, a una asociación, a una parroquia, a una comunidad de personas que tienen las mismas pasiones, las mismas preferencias sexuales o las mismas minusvalías físicas, o que se enfrenten a los mismos problemas ambientales (18-19).

Entre las varias pertenencias posibles propuestas en la cita, se puede observar elementos como etnicidad, cultura, género, nacionalidad y orientación sexual, los cuales se encuentran señalados por varios estudiosos como los componentes principales de la identidad (Ting-Toomey 1999, Woodward 2000).

Sin embargo, la comprensión de la identidad y su complejidad requiere de mayor atención. A las distintas identidades que tiene una persona, hay que añadir la fluidez con la que se presentan, ya que algunos aspectos de la identidad pueden volverse más aparentes en momentos o contextos concretos. Por ejemplo, imaginémosnos que hay un grupo de mujeres en un salón y entra un grupo de hombres. En esta situación, el género puede resultar el aspecto más evidente de la identidad, que puede invitar al grupo a reaccionar teniendo como base la imagen de la sexualidad. Si el grupo de mujeres se presenta llevando el hábito del mes morado, el énfasis identitario puede pasar a ser el religioso. El conflicto entre dos grupos de mujeres de diferentes tecs podría ser percibido como un problema racial. Este ejemplo simplificado no considera

el hecho de que las identidades no trabajan de forma aislada, sino interconectada, a veces complementándose y a veces contradiciéndose en función de una situación. Aun así, sirve para demostrar cómo, según el contexto, las distintas dimensiones de la identidad van emergiendo paulatinamente. Este tema que será retomado más adelante en este capítulo con relación a la negociación de la identidad.

Del mismo modo, la identidad tiene un carácter fluido en el sentido que puede transformarse con el transcurso del tiempo. Stuart Hall (1996) reconoce los cambios en la identidad: aquellas variaciones situacionales que son de corto plazo y los cambios efectuados a largo plazo, que son los resultantes de procesos históricos y culturales:

La identidad se convierte en una “celebración móvil”: formada y transformada continuamente en relación a las formas por las cuales somos representados o interpretados por los sistemas culturales que nos rodean. Se define histórica y culturalmente, y no biológicamente. El sujeto asume identidades diferentes en momentos distintos, identidades que no son unificadas en torno a un “yo” coherente. Dentro de nosotros hay identidades contradictorias que tironean en diferentes direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios. [...] Mientras se multiplican los sistemas de significación y representación cultural, somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y efímera de posibles identidades, con cualquiera de las cuales nos podríamos identificar – al menos temporalmente (598).³

Vista de esta manera, la identidad se encuentra en un proceso de constante formación y transformación, de modo que nunca ella constituye un producto acabado porque no es fija ni permanente.

Para recapitular, hasta ahora hemos establecido dos supuestos importantes: (1) un individuo puede tener diversas y múltiples identificaciones y (2) la identidad no es estática, sino fluida en el corto y el largo plazo. Por lo tanto, en este trabajo consideramos a los estudiantes rurales andinos y amazónicos, al igual que todos nosotros, al ser individuos que mantienen varias identidades a la vez. Son miembros de sus pueblos o comunidades campesinas o nativas; son provincianos; son estudiantes universitarios; algunos son varones, otras mujeres; algunos hablan

³ Traducción propia al español.

quechua o asháninka como su idioma materno; otros aprendieron hablar castellano desde una edad temprana; algunos trabajan en prácticas o para sostenerse en la ciudad; a algunos les interesan los medios de comunicación mientras otros optan por desenvolverse en las danzas, etc. Estas dimensiones de la identidad se entrecruzan y algunas de ellas salen mientras otras son desapercibidas en una situación determinada. Por ejemplo, puede ser que un estudiante quechuahablante converse con un compañero en su idioma materno, pero opta por hablar en castellano al interactuar con otro compañero. En el primer contexto, la identidad lingüística como quechuahablante es la que presenta como más evidente, mientras que en el segundo, no se presenta esta misma parte de su identidad. De este modo, la identidad puede cambiar según las circunstancias y lo que significa que ser provinciano en el presente año puede llegar a tener otra connotación en algún tiempo más adelante y puede haber sido diferente en algún tiempo atrás.

Antes de pasar a examinar la identidad sociocultural, es necesario destacar otra característica subyacente de la identidad, para lo cual regresamos a la definición proporcionada por el Diccionario de la Real Academia Española. Ahí vemos que la identidad nos caracteriza “frente a los demás” y nos hace “distinta a las demás” personas. Lo clave reside en que la identidad requiere de otro para poder existir; ya que afirmar que “yo soy” incluye a otro que no soy yo. Para dar un paso más y de acuerdo con lo manifestado por varios estudiosos (Goffman 1981, Hall 1996, Ting Toomey 1999), la identidad no sólo supone que haya un otro, sino también que ella es adquirida y desarrollada a través de la interacción social. Esto implica que es, precisamente, en la interacción con el otro donde surge la identidad. Dado el carácter fluido de la identidad, ésta se encuentra en un proceso de constante cambio de acuerdo con las interacciones que hacen que la identidad se modifique y se vea reestructurada según el contexto. Es así que observamos en los ejemplos anteriores que las distintas dimensiones de la identidad de las mujeres se volvieron más saltantes según las personas involucradas en la situación social y, cómo en el caso del

estudiante quechuahablante, él mismo optó por hablar en quechua con una persona, pero en castellano con otra.

Hasta aquí, hemos repasado algunas aproximaciones a la identidad, incluyendo la pluralidad y la fluidez de la identidad, así como su construcción a través de la interacción social. Como parte de este estudio, examinamos a continuación la identidad sociocultural en particular, es decir, la combinación de la identidad social y la identidad cultural. Para esto, es necesario definir cada una de ellas de manera independiente.

2.4.1. La identidad social

En la sección anterior se hizo referencia a la noción de la identidad como una construcción social. En esta misma perspectiva, consideramos que cada persona tiene distintas identidades sociales, que son dinámicas y situacionales, las cuales son activadas según se identifiquen con los grupos socialmente construidos.

Para McCall y Simmons (1966), Stryker (1968, 1987), y Tajfel (1981), las identidades sociales están derivadas principalmente de nuestros roles sociales. Se adquieren algunos roles al momento del nacimiento, los cuales son desarrollados a través de la niñez y solidificados durante la vida, pero otros se derivan de las relaciones con otros (ej. hija, esposo) y algunos de las profesiones y otros espacios. El concepto de que las identidades proceden de los roles ha sido utilizado por las ciencias sociales para explicar cómo las personas son influidas por las convenciones sociales y cómo se comportan según las normas construidas socialmente. McCall y Simmons (1966) abordan el tema de la identidad como una construcción social y sostienen que las personas internalizan o adoptan las convenciones sociales implicadas por tener un cierto rol social. Estas ideas se manifiestan en la mente del individuo y, en algún sentido, determinando cómo debe pensar, sentir y comportarse en tanto desempeñan sus roles. En este sentido, los roles sociales hacen que el individuo pueda definirse y

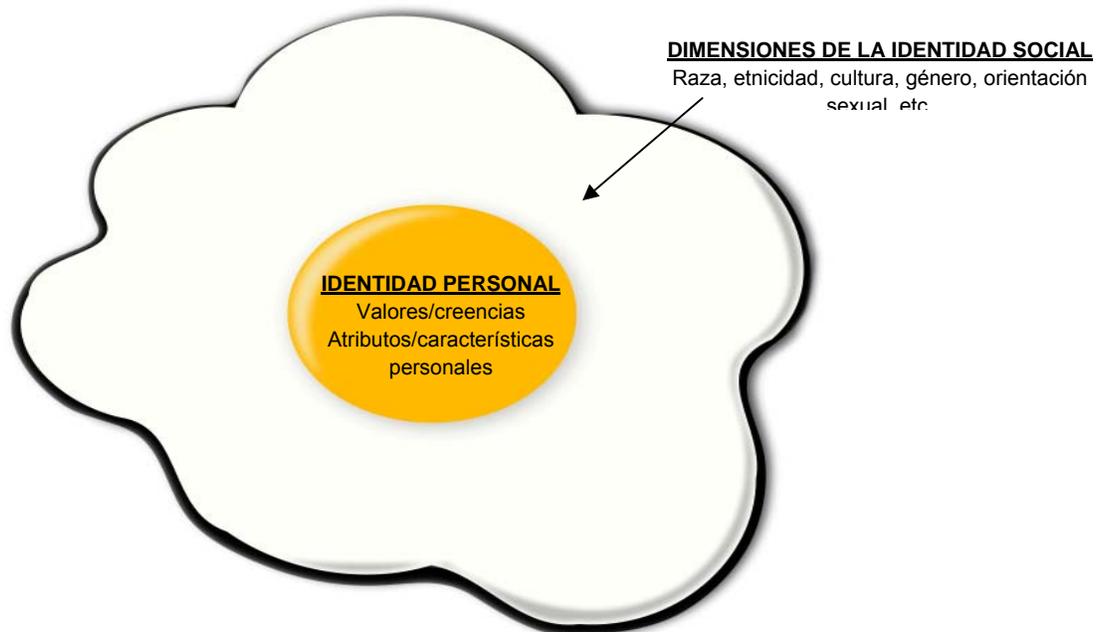
entender quién es, así como conocer las normas para un comportamiento social apropiado.

A pesar que la propuesta de McCall y Simmons ha sido una teoría influyente, también ha sido objeto de críticas por ser demasiado simplista por haber asumido que las identidades son obtenidas de manera pasiva de acuerdo con las expectativas sociales. Otra teoría aborda este problema y amplía el modelo de la identidad considerando que la identidad tiene aspectos sociales y personales. En particular, Tajfel (1981), en su teoría sobre la identidad social, hace una distinción explícita entre lo que denomina la identidad personal y la identidad social, entendiendo esta última por “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva de su conocimiento de pertenencia a un grupo social (o grupos), junto con el significado emocional unido a esa pertenencia al grupo.” De modo complementario, Gudykunst (2004), citando a Brewer (1991), dice que las identidades sociales surgen como producto de una tensión existente entre la necesidad de ser similares a otros (incluidos), pero distintos a la vez (diferenciados), para lo cual se acude a diversos grupos sociales. Mientras tanto, la identidad personal comprende aquellos auto-conceptos que son únicos para cada individuo y que lo distinguen de los demás.

Distinguiendo entre identidad social e identidad personal, es posible observar que las identidades de los individuos son influidas por sus numerosas identidades sociales o membresías según se forman parte de grupos demográficos diferenciados, según los roles que se tienen que desempeñar, según la participación en organizaciones formales o informales, según las vocaciones o las membresías en grupos estigmatizados (Gudykunst 2004: 77); sin embargo, las identidades no son completamente determinados por los factores antemencionados. Este último punto es importante para este estudio ya que se considera que la identidad es algo negociable, por lo que el individuo tiene que ser concebido como actor en la construcción y transformación de su propia identidad.

Tajfel (1981) no fue el único para distinguir entre la identidad personal y la identidad social. Pues, en su modelo multidimensional de desarrollo de la identidad, Jones y McEwen (2000) proponen algo parecido, indicando que la identidad de un determinado individuo contiene: (1) un “núcleo” comprendido por sus valores y creencias centrales, así como sus atributos y características personales, y (2) una serie de círculos en intersección que rodean ese núcleo y los cuales representan las distintas dimensiones de la identidad social (ej. género, etnicidad, clase social, etc.). Si bien la intersección de las distintas identidades no constituye el enfoque de este trabajo, los estudios a los que acabamos de hacer referencia, son claves para el entendimiento de la negociación de la identidad: la existencia de un núcleo rodeado por las distintas dimensiones de la identidad social. Sin embargo, en vez de visualizar los distintos círculos en intersección, puede resultar más útil de este contexto imaginar la identidad en la forma de un huevo frito, donde la yema amarilla representa el núcleo compuesto por la identidad personal y la clara que rodea este núcleo, constituye las distintas dimensiones de la identidad social (Figura 1).

Figura 1: Modelo de la identidad personal y social (Elaboración propia)



Si pensamos en la consistencia del huevo, la yema (a menos que esté rota) mantiene la misma forma de un círculo pero es fluida a la vez, semejante a la identidad personal

de un individuo. Los valores y las creencias, así como los atributos y características no son estáticos, por lo que también pueden cambiar. Sin embargo, las transformaciones de los mismos, generalmente, no se dan de manera tan fácil como los cambios que se ve en la identidad social, por lo que en este estudio se considera esta parte de la identidad como más estable. La clara del huevo, sin embargo, nunca produce la misma forma, igual que la presentación de la identidad social. Es así que una de las estudiantes entrevistadas admitió haber realizado cambios al llegar a la universidad, pero también manifestó que sigue siendo 'la misma persona divertida', de ahí evidenciando la relativa estabilidad de la identidad personal en comparación con la identidad social.

A continuación se examinará la identidad cultural, una de las varias identidades sociales, la cual también constituye el enfoque principal del presente estudio.

2.4.2. La identidad cultural

Todos somos socializados dentro de un grupo cultural y lo que resulta de estas relaciones forma parte de nuestra identidad. Por lo tanto, la identidad cultural constituye una subcategoría de la identidad social porque es adquirida a través del contacto con otras personas, particularmente con aquellos que forman parte de nuestro mismo grupo cultural. Ting-Toomey (1999) hace referencia a este respecto, afirmando que la cultura y las creencias, los valores y las normas que son generados por ella, proveen el marco de referencia para responder a la más importante pregunta que se hace de cada ser humano: ¿Quién soy yo? (12). Manifiesta que la identidad cultural forma parte de uno de los cuatro dominios principales de la identidad⁴ y la define como "el significado emocional que damos a nuestro sentido de pertenencia o afiliación con la cultura más amplia" (30).⁵ De esta definición, surge el tema de la notable importancia de la identidad cultural, pues ésta depende del valor emocional que nosotros mismos atribuimos a la cultura. Así, postula Ting-Toomey (1999) que la fuerte afiliación de

⁴ Según Ting-Toomey (1999), los otros dominios principales incluyen la identidad étnica, la identidad de género y la identidad personal.

⁵ Traducción propia al español.

grupo refleja la notable importancia de la identidad cultural, la vestimenta, el uso de la lengua materna para comunicar y las estrategias de comunicación siendo ejemplos de cómo se puede reafirmar la identidad cultural.

Por su parte, Stuart Hall (1999) plantea que existen dos distintas maneras de concebir la identidad. El modelo tradicional, explica el autor, entiende la identidad en términos de “una cultura compartida, como una especie de auténtico ser colectivo escondido dentro de otras muchas personas [...] que las personas con una historia y unos antecedentes compartidos tienen en común” (393). De ser así, sostiene que nuestras identidades culturales representan una reflexión de “experiencias históricas comunes y códigos culturales compartidos” (393). Para Hall, el problema fundamental con esta definición consiste en tomar la identidad por algo ya logrado, en vez de considerar en estado permanente de producción y cambio. Por lo tanto, enfatiza que la identidad cultural “es un asunto de ‘llegar a ser’ así como de ‘ser’ [...]. Las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historia. Pero como todo lo que es histórico, estas identidades están sometidas a constantes transformaciones” (394). Esta reflexión es sumamente importante, ya que vista así, la cultura, y por lo tanto, la identidad cultural, son dinámicas y sujetas a cambios constantes.

Mientras Ting-Toomey (1999) entiende la identidad cultural desde una perspectiva emocional, Hall (1999) la considera desde una perspectiva fluida. En el presente estudio, parecido a Ting-Toomey, se considera que la identidad cultural constituye una de las partes más significativas de la identidad pero, a su vez, la notable importancia de ella varía en función de cada individuo y cada situación. Dado la fluidez de la identidad cultural, como indica Hall, puede entrar en transición. Este estado constituye un momento de cambio significativo en la vida, pues los jóvenes rurales entran en un proceso de negociación de su propia identidad. La siguiente sección examina cómo es que llegamos a negociar nuestras identidades y el carácter de estas negociaciones.

2.5. El manejo y la negociación de la identidad

Hasta ahora, se ha establecido que las identidades son múltiples y no todas son presentadas ni percibidas a la vez. En este sentido, cada individuo dispone de la posibilidad de combinar las cartas que posee y de “jugarlas” en un determinado momento, con dichas cartas como una metáfora para las identidades a ser presentadas y también las formas en qué la pueden realizar. Por otro lado, dado que las personas no son agentes pasivos de la identidad, sino participantes activos en su propia construcción y desarrollo, tienen el poder de elegir la combinación de cartas que puede ser presentada al otro en cada interacción social. Esta capacidad de elegir no significa que el individuo tiene control sobre cómo presentarse sin recibir alguna influencia externa, pues hay que tomar en cuenta el hecho de que el actor es también influido por diversos factores situacionales e interpersonales, llevándolo a “evaluar” sus distintas posibilidades (aunque muchas veces esto ocurre sin mucha esfuerzo consciente). Así, la identidad puede ser considerada como algo “negociable”, ya que su presentación puede ser controlada por el individuo evaluando las diversas opciones que se le presentan.

El término “negociación de la identidad” fue introducido por Swann (1987), quien enfatizó la tensión que se da entre los distintos actores en la interacción social. Del mismo modo, Jackson (2004), creador de la teoría de los contratos culturales, plantea que la negociación de la identidad es un proceso de regateo en que dos o más individuos consideran el intercambio de ideas, valores y creencias. Más específicamente, la define como “un proceso en el que uno compara la ganancia, pérdida o cambio de su habilidad de interpretar su propia realidad o cosmovisión” (361).⁶ Esta teoría presume que las diferencias culturales se traducen a conflictos culturales, por lo que un regateo se vuelve necesario para negociar y re-negociar con el fin de resolverlos de alguna manera.

⁶ Traducción propia al español.

Para poder determinar qué cartas jugar, el individuo emplea el uso de las indicaciones situacionales e interpersonales del presente y del pasado. De acuerdo con lo señalado por Goffman (1981), cuya teoría parte de la analogía entre el comportamiento social y el teatro, el individuo se vale de indicadores para efectuar una 'performance' en la que intenta crear y mantener una impresión que presenta y que el otro tiene de ella. Durante el transcurso de la interacción el individuo no sólo actúa, sino también recibe "retroalimentación" a través de elementos verbales y no verbales del otro, los que utiliza para ajustar su comportamiento de acuerdo con la situación para tratar de lograr la percepción deseada por parte del otro. En este sentido, el individuo se encuentra en medio de un discurso con el otro donde utiliza sus experiencias pasadas y presentes como un repertorio elaborado para saber cómo mejor presentarse ante el otro para lograr un fin determinado.

La retroalimentación puede ser positiva frente a la performance efectuada, llevando así al individuo a afirmar la identidad presentada en dicho contexto. De acuerdo con la idea de que la identidad es derivada de los roles sociales, Stryker (1968, 1987) resalta el deseo de inclusión del manejo de la identidad. Sostiene que, dado el deseo de las personas para buscar la aceptación social, se enfatizan ciertas identidades grupales. Por ejemplo, cuánto más el otro quiere que la persona "posea" características particulares y la anima a ser así, más la persona se va a comportar de acuerdo con esa expectativa. En este sentido, a través del tiempo, las identidades que valora la persona y son más apoyadas en las redes sociales, se convertirán en las más salientes y, por el contrario, las identidades menospreciadas o ignoradas serán más desapercibidas, y de este modo se va construyendo una cierta jerarquía y formando capas de identidades.

A diferencia de Stryker, quien enfatiza la retroalimentación positiva, Goffman, en su *Estigma: La identidad deteriorada* (1970), hace referencia al contrario – la retroalimentación negativa. Hace notar que los miembros de los grupos sujetos al estigma social (como es el caso de poseer rasgos "indígenas" o rurales en el Perú),

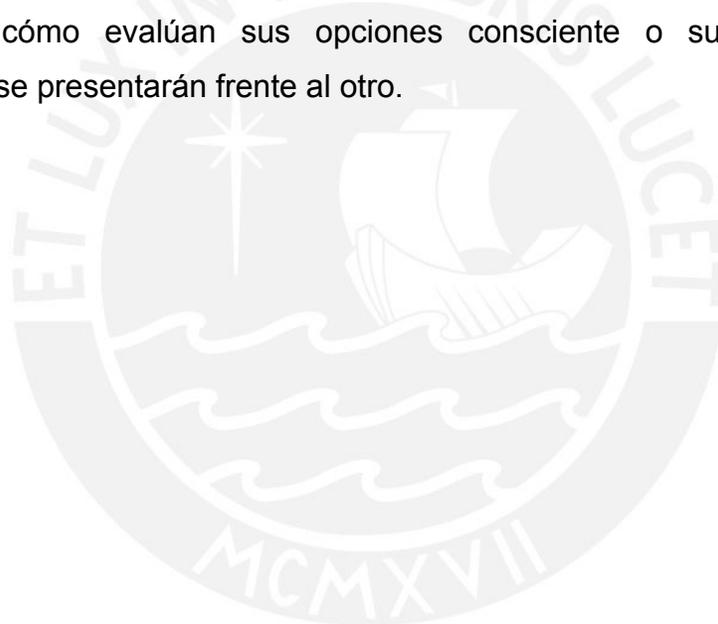
buscan minimizar cualquier crédito que esté relacionado con ellos a través de manipular su presentación frente a los demás. En este sentido, las personas manejan su identidad haciendo un esfuerzo para evitar la estigmatización. Por ejemplo, Goffman plantea entre las estrategias empleadas son la de alinearse o distanciarse de los grupos sociales a los que pertenecen para evitar los estereotipos asociados, como también intentar cambiar el pensamiento del otro hacia el grupo. Estas estrategias que se buscan para la incorporación social y evitamiento de la estigmatización son empleadas diariamente, en particular por los estudiantes de origen rural andino y amazónico en sus interacciones con actores de la comunidad universitaria (ej. otros estudiantes, docentes, administradores, funcionarios).

Hasta aquí se ha determinado que la identidad se vuelve negociable en la interacción social. Esta negociación implica la presencia de dos o más actores que entran en una relación donde se recibe la retroalimentación positiva o negativa, la cual lleva al individuo a ajustar su comportamiento y su presentación. Esta perspectiva que consideramos en este estudio, permite el análisis de cómo los estudiantes llegan a presentar su identidad según el contexto y cómo afirman o reprimen su identidad sociocultural.

2.6. Resumen del capítulo

En este capítulo hemos tratado de presentar lo necesario para entender la negociación de la identidad sociocultural que los estudiantes universitarios que provienen de zonas rurales andinas y amazónicas del Perú se valen para enfrentar distintos contextos. Ante la difícil competencia que tienen que enfrentar para ingresar a la universidad pública peruana, los estudiantes de provincia se encuentran en una situación de desventaja por la deficiente preparación académica impartida en las escuelas y los recursos económicos que no logran alcanzar para financiar su educación superior. Aun así, el programa de acción afirmativa que sirve para compensar esta desventaja y facilitar la presencia de estos jóvenes en la universidad tampoco cumple en su cabalidad su propósito final.

El ingreso de los jóvenes a la universidad no constituye su único reto, pues aquellos estudiantes además tienen que enfrentar no sólo dificultades académicas, sino también problemas de integración a la urbe, un choque con las normas y con las expectativas que tiene lo urbano. En el caso de los jóvenes que están beneficiados con el programa de acciones afirmativas, dentro del espacio universitario, la tensión en la formación de la identidad de los estudiantes de procedencia rural andina y amazónica es aún mayor. Dado la fluidez y la contextualidad de la identidad sociocultural que constituye el enfoque de la presente investigación, esto nos tratará de orientar en el estudio sobre las formas de negociación de dichos estudiantes donde se podrá observar cómo evalúan sus opciones consciente o subconsciente, para determinar cómo se presentarán frente al otro.



CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Partiendo de la idea de que la identidad surge frente a los obstáculos y tensiones, el objetivo general de la presente investigación es examinar la negociación de identidad sociocultural que enfrentan los estudiantes de procedencia rural andina y amazónica para incorporarse en el espacio universitario. En el Capítulo 2, se examinó la situación particular de los jóvenes beneficiarios del programa Hatun Ñan y cómo es que pueden llegar a negociar su identidad sociocultural desde una perspectiva teórica. En el presente capítulo, se detallará los métodos de investigación, así como el procedimiento empleado para la recopilación y análisis de los datos.

3.1. Diseño metodológico

Dado que el propósito es describir el proceso de la negociación de la identidad sociocultural de los estudiantes, la investigación realizada es de carácter netamente cualitativa con un enfoque etnográfico. En el presente estudio se empleó la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas, las entrevistas a profundidad y las conversaciones abiertas. Como ya se estableció en el capítulo anterior, la identidad implica un cierto auto-conocimiento, cosa que sería difícil entender a través de un método con la observación como la técnica principal. En este sentido, las entrevistas y conversaciones son útiles para los temas relacionados con la identidad porque permiten entender las percepciones internas y experiencias personales de los estudiantes.

Cabe mencionar que la investigación también busca entender la negociación de la identidad sociocultural desde la perspectiva de los estudiantes mismos; de este modo, el estudio también asumió un carácter fenomenológico. Kvale y Brinkmann (2009) notan que la fenomenología intenta “entender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia del actor y describir el mundo como lo experimentan los sujetos, bajo la suposición que la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (26).⁷ Para poder contribuir a un mejor entendimiento de la situación y de las necesidades de los estudiantes de origen rural andino y amazónico dentro del espacio universitario y desarrollar mecanismos de apoyo para ellos, es necesario tomar su realidad como el punto de partida. Así, la investigación empleó una aproximación fenomenológica a través de estructurar las guías de entrevista y las conversaciones abiertas para obtener relatos y narrativas sobre las experiencias de los estudiantes. De modo parecido, esta tesis no excluye el testimonio de ningún estudiante, por lo que se considera que cada perspectiva y experiencia vivida es importante y relevante.

Sin embargo, como en cualquier estudio cualitativo, surge el tema de la validez y la credibilidad de los datos. La triangulación es una manera de abordar este tema y reducir la parcialización que puede resultar del uso de un solo investigador, una sola técnica para recoger los datos, una sola teoría para analizar los datos, una sola fuente de información, o un solo sitio. La presente investigación empleó el uso de la triangulación metodológica, la triangulación de los datos, y una triangulación de los espacios. El objetivo de la triangulación metodológica es combinar varias técnicas de investigación que tienen distintas ventajas y desventajas, para que se complementen y compensen por las desventajas de cada uno (Johnson y Christensen 2010: 269). Este estudio, como se detallará en la Sección 3.4, combinó entrevistas y conversaciones abiertas, con la observación a través del acompañamiento de los estudiantes en sus rutinas diarias. De esta forma, la observación puede servir para complementar y validar la información recogida por las técnicas antes mencionadas. De modo parecido, también se recogió datos cuantitativos para desarrollar el perfil socio-

⁷ Traducción propia al español.

demográfico de la población estudiada y así lograr un mejor entendimiento del alcance del problema.

Los otros dos tipos de triangulación utilizados en este estudio fueron la triangulación de los datos, o sea las fuentes de información, y la triangulación de los espacios. Aunque el problema se basa en la realidad de los estudiantes, también se entrevistó a tutores del programa Hatun Ñan, que también se desempeñan como docentes en la misma universidad, para entender cómo perciben la adaptación sociocultural de los estudiantes y los cambios que hacen o no hacen. De modo parecido, la triangulación de los espacios involucra la observación en distintos espacios de interacción social para la universidad, incluso el recojo de información sobre su llegada a la ciudad. Esta variación en los métodos, fuentes de datos y espacios de interacción brinda una validez interna para el estudio y sirve para mejor garantizar la validez de los resultados obtenidos.

3.2. Selección de la muestra

La muestra para esta investigación fue tomada del conjunto de estudiantes matriculados en la sede central de la UNSAAC que están en el programa Hatun Ñan. La selección para la participación en el programa se basa en una ficha de identificación étnica, la cual incluye el lugar de nacimiento, el idioma materno, el lugar del colegio al que asistió, y las ocupaciones de los padres. De esta forma, se considera que la participación en el programa Hatun Ñan supone un origen rural andino o amazónico. Para determinar la muestra dentro de esta amplia población de unos 300 estudiantes, la técnica principal fue un muestreo propositivo estratificado, donde la muestra seleccionada constituye un grupo que puede mejor informar al investigador sobre el tema bajo investigación (Creswell 2007: 118).

En el caso del presente estudio se tuvo la oportunidad de conocer a un grupo de estudiantes beneficiarios del programa Hatun Ñan en un contexto que se mantendrá confidencial con el fin de no relevar sus identidades. Dado las circunstancias de este

encuentro se considera que esos estudiantes son “representantes” del conjunto de estudiantes en el Hatun Ñan y que han reflexionado sobre los problemas enfrentados por los estudiantes de origen rural andino y amazónico en la universidad como en la sociedad. Por lo tanto, estos estudiantes comprendieron la base de la muestra. La estratificación antes mencionada sirvió para delimitar la población de estudiantes informantes (Johnson y Christensen 2010: 225). Si bien existen más varones de origen rural andino y amazónico en la educación superior, el factor del género fue controlado en la selección de la muestra, ya que las diferencias y semejanzas en las experiencias según género eran de interés para el estudio. De este modo, la muestra de once estudiantes consistió en cinco varones y seis mujeres.

Como técnica secundaria, se empleó un muestreo de bola de nieve para obtener los otros informantes necesarios para la investigación. En este sentido, los estudiantes que ya accedieron a participar, recomendaron a otros compañeros interesados en el tema. De modo parecido, se inició el contacto y se entrevistó a tres tutores del programa Hatun Ñan a través de las recomendaciones brindadas por el personal del mismo programa.

3.3. Características de la muestra

Las características de la muestra presentadas en esta sección son derivadas de las encuestas demográficas llenadas por cada participante al inicio de su entrevista. Éstas sirvieron para recoger datos generales sobre cada estudiante, su familia, y sus estudios en la UNSAAC. Para dar contexto a estos datos se ha complementado con información brindada a través de las entrevistas y conversaciones con los mismos estudiantes.

Dentro de la muestra, como ya se ha mencionado, había cinco varones y seis mujeres y todos son solteros. Al momento de las entrevistas, tenían entre 19 y 27 años. Nueve estudiantes indicaron que provenían de áreas alejadas de un centro urbano o comunidades de seis provincias de la región Cusco. El lugar de origen de los

otros dos estudiantes se encuentra fuera de Cusco, pero se mantendrá confidencial debido al número reducido de estudiantes provenientes de sus regiones de nacimiento.

Todos los informantes de la muestra dominan el castellano, idioma en la que se hizo las conversaciones y las entrevistas. Es más, la universidad exige que sus alumnos sepan el idioma, pues las clases se hacen en castellano. Sin embargo, el castellano no es el idioma materno de todos los estudiantes, ya que seis de ellos indicaron el quechua o el asháninka como su primer idioma. De los once estudiantes, dos son monolingües en castellano, ocho son bilingües y uno es trilingüe. Los padres y los familiares mayores de los estudiantes son sobre todo monolingües (sólo hablan quechua, aymara o un idioma amazónico), así como los hermanos menores (sólo aprenden castellano). Esta observación es particularmente importante porque alude a que los padres los estarían obligando a sus hijos a aprender castellano y no el idioma que ellos mismos aprendieron desde su niñez. Dado la importancia del idioma como parte de la identidad cultural, el desprecio del quechua es un tema que será revisado en los Capítulos 5 y 6.

Con el fin de entender la situación familiar de los jóvenes, también se recogió datos sobre las ocupaciones principales de sus padres. Los padres de ocho estudiantes son agricultores, uno es profesor, uno es chofer y uno trabaja en construcción. De modo parecido, cinco madres son amas de casa, tres son agricultores, dos son vendedoras o comerciantes y una es técnica en enfermería. Se observa que la mayoría de los padres son agricultores, que correspondería a la población económicamente activa del Cusco donde el 44,3% trabaja en dicha rama (INEI 2010). Se ampliará la discusión sobre este tema en el Capítulo 6, pues el involucramiento de sus padres en la agricultura es utilizado por los estudiantes como una estrategia para alimentarse en la ciudad de Cusco y también para mantener sus costumbres culturales, particularmente en cuanto a la comida. Otra consideración importante, pero que no atendió la encuesta a fines de evitar complicaciones en los

datos, es que hay varios padres que se dedican a más de un solo trabajo para solventarse económicamente.

Sin embargo, algunos de los estudiantes para sostenerse se ven obligados a trabajar para poder cubrir sus gastos de vivir en la ciudad y estudiar, los cuales incluyen alojamiento, comida, copias y otros insumos académicos, y otros gastos varios. De los once estudiantes participantes de la investigación, cinco indicaron que trabajaban con familiares (en su comunidad los fines de semana o en la ciudad), hacían prácticas pre-profesionales en turismo y daban clases particulares por horas.

Por último, cabe mencionar que los estudiantes que comprenden la muestra se encuentran entre el quinto y el décimo semestre de sus estudios de pregrado, por lo que también son ideales para este tipo de estudio, ya que han estado un tiempo en la ciudad y en la universidad y han enfrentado varios retos que ya superaron en cuanto a su adaptación sociocultural. En tal sentido, pueden reflexionar sobre el tema con mayor facilidad, mientras que los estudiantes recién ingresados pueden estar todavía en una etapa inicial en la que van estableciendo su grupo de amigos y buscando el apoyo social necesario. Con respecto a sus carreras de estudio, la distribución de los estudiantes por facultad se encuentra detallada en el siguiente cuadro:

Figura 2: Distribución de estudiantes en la muestra, según facultad (Elaboración propia)

Facultad	N° de estudiantes
Ciencias Contables y Financieras	1
Ciencias Sociales	4
Comunicación Social e Idiomas	3
Derecho y Ciencias Políticas	1
Economía	1
Educación	1

De modo parecido, los docentes entrevistados proceden de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Educación.

3.4. Recolección de datos

El plan de trabajo fue dividido en dos fases principales. Durante la primera fase, se conoció a los estudiantes y a través de este encuentro, se recopiló información importante sobre sus experiencias en la universidad, particularmente con respecto a la discriminación. En la segunda fase, se empleó una variedad de técnicas para recoger información tanto de los estudiantes mismos como de los tutores del programa en un periodo intensivo de dos semanas.

Durante la primera reunión de la segunda etapa, se explicó a cada participante los objetivos del estudio y los derechos de los participantes y se distribuyó los formularios de consentimiento informado, los que fueron firmados en dos copias: cada estudiante se quedó con una copia y la otra fue recabada por la entrevistadora. Para asegurar la confidencialidad de los participantes se ha decidido no utilizar ningún nombre ni dato en este trabajo para mantener en reserva la identidad de los jóvenes.

Las entrevistas a profundidad con los estudiantes como con los tutores fueron realizadas dentro de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y varían entre 23 minutos a 1 hora y 49 minutos. Al momento de la entrevista semi-estructurada, se distribuyó primero una encuesta (véanse el Anexo B) y la información personal y educacional brindada ha sido utilizada para construir y presentar un perfil de la muestra y así asegurar una mayor validez del estudio. La encuesta fue codificada con un seudónimo y se realizó la entrevista, la cual fue grabada con el consentimiento de los participantes para luego facilitar su transcripción. Se entrevistó a los participantes a base de una guía de entrevista que se enfocó en una variedad de subtemas relacionados con las preguntas de investigación (véanse los Anexos C y D). Sin embargo, dado el carácter semi-estructurado de la entrevista, permitió la exploración de otros temas relacionados e incluso su profundidad. Al concluir con la entrevista se preguntó a los participantes si tenían algo más para agregar o hacer alguna pregunta para luego agradecer su colaboración.

Aparte de las entrevistas efectuadas se recogió también datos y reflexiones importantes a través de las conversaciones abiertas con los mismos participantes en contextos menos formales en la universidad, así como el acompañamiento a algunos de los estudiantes en sus rutinas dentro del campus. Junto con los datos estadísticos, esta información sirvió para complementar y triangular los datos recogidos a través de las entrevistas.

3.5. Limitaciones de la metodología implementada

En primer lugar, es necesario hacer referencia al tamaño y composición de la muestra. Si bien una muestra pequeña puede permitir el recojo de datos a mayor profundidad, un grupo más grande habría posibilitado una mayor comprensión de la construcción y el desarrollo de la identidad entre los estudiantes rurales durante sus años universitarios. Asimismo, el número reducido de estudiantes aymara y amazónicos creemos que no es suficiente para poder sacar conclusiones sobre estas poblaciones, ya que existe un riesgo de que sus testimonios, a pesar de ser importantes y relevantes, no son representativos de sus grupos respectivos.

Por otra parte, la participación de los jóvenes en el programa Hatun Ñan supone un origen rural andino o amazónico y sus beneficios no alcanzan a todos los estudiantes del mismo origen; pues, las convocatorias al programa requieren que los estudiantes mismos postulen y esto significa que hay estudiantes que no saben del programa y a otros que no les interesa por diferentes motivos. Además, no todos los postulantes son aceptados. La convocatoria más reciente indica que las ofertas de admisión serán para 50% varones y 50% mujeres cuando, en realidad, existen más varones de origen rural en la educación superior. Los estudiantes de origen rural andino o amazónico que no pertenecen al programa no reciben los beneficios de los cursos de computación y de nivelación, las tutorías individuales y grupales brindadas por docentes y las actividades para fortalecer su identidad cultural, todas de las cuales son ofrecidas exclusivamente por el programa. Por lo tanto, muchos estudiantes

pueden estar en desventaja en relación a los estudiantes de Hatun Ñan y sus experiencias pueden ser más similares a las experiencias de estudiantes de origen rural en otras universidades nacionales, pues el programa sólo se lo ofrecen en dos universidades a nivel nacional: la UNSAAC y la UNSCH. Por esta razón, si bien un estudio con estudiantes del programa Hatun Ñan puede ser revelador en cuanto al rol de estos beneficios en su adaptación es necesario considerarlo dentro de este contexto particular.

El estudio en corto plazo también es una limitación. Esto no sólo restringió el tamaño de la muestra, sino también puede haber afectado el grado de confianza que se pudo ganar de los estudiantes informantes. A pesar de mi cercanía de edad con los estudiantes y estudiar en una cultura distinta a la mía y tener algunas experiencias parecidas, el ganar confianza requiere de un tiempo más prolongado y de un contacto más sostenido.

3.6. Resumen del capítulo

El trabajo de campo para recoger los datos fue realizado a base de una aproximación etnográfica y fenomenológica para entender las experiencias propias de los estudiantes de origen rural andino y amazónico y cómo éstos interpretan sus experiencias y estrategias de negociación de su identidad sociocultural en contextos urbanos. Dado las limitaciones del tiempo, se empleó, en primer lugar, un muestreo propositivo estratificado, seguido de un muestreo de bola de nieve para obtener los participantes necesarios para llevar a cabo la investigación. Se obtuvo los datos a través de las entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, las conversaciones abiertas, las observaciones, y el recojo de datos estadísticos. Finalmente, los datos fueron codificados con el fin de brindar una coherencia en la presentación del trabajo.

CAPÍTULO 4

EL 'GRAN CAMINO' HACIA LA UNIVERSIDAD

Según el II Censo Nacional Universitario del 2010, el sistema de educación superior universitario en el Perú atendía a más de 782 mil estudiantes a nivel de pregrado y 56 mil a nivel de posgrado; del total de estudiantes se encontraban matriculados en las 50 universidades públicas del país (Asamblea Nacional de Rectores 2011: 23-24). A diferencia de las universidades privadas donde se cobran por los estudios, las universidades públicas son gratuitas a nivel pregrado. Esto indica que la universidad nacional peruana de alguna manera posibilita el acceso a los estudiantes que son académicamente calificados y que no hubieran tenido acceso a los estudios universitarios por falta de recursos económicos. Según la ENAHO, hay una estrecha relación entre el ingreso promedio y el nivel educativo alcanzado; pues, terminar la educación universitaria produce un aumento salarial de casi 100% entre los egresados, en comparación con el terminar los estudios secundarios que sólo traduce a un aumento de 25% (Dirección de Coordinación Universitaria 2006: 37). De este modo, la universidad pública puede constituir un faro de esperanza para las poblaciones con menos recursos económicos, ya que posibilita su futuro ascenso social y mayor posibilidad a nivel económico.

Dado que la educación haya adquirido una gran expectativa en la población joven, no es de sorprenderse que haya emergido una migración para acceder a alguna institución educativa. Este fenómeno es el resultado de una escasez y la baja calidad de los centros educativos en determinadas zonas en comparación a otras a nivel

nacional y mundial. En el caso de los estudiantes de áreas rurales del Perú la migración a la ciudad ocurre en todos los niveles de la educación, pero más que todo a los niveles secundario y terciario (Crivello 2011, Leinaweaver 2008). Debido a los pocos recursos en las zonas rurales, existen varias escuelas en estas áreas que sólo atienden hasta cierto grado, haciendo que la migración sea obligatoria para proseguir con los estudios, ya que sea por parte del día o por periodos de tiempo más largos. Por otra parte, existe una práctica informal y poco documentada que es de enviar a los hijos a la ciudad para que puedan tener acceso a colegios de calidad. En ese caso, su estadía en dicho lugar debe ser cubierto en gran medida gracias a las redes de parentesco. Esta estrategia de “circular a los niños” es utilizada por familias de comunidades de escasos recursos para poder asegurar una educación para sus hijos, pero también para solidificar y fortalecer las conexiones inter-clases de parentesco (Leinaweaver 2008).

Durante el transcurso de las entrevistas y conversaciones para el presente estudio, algunos estudiantes manifestaron que el trasladarse a la ciudad de Cusco y estudiar en la UNSAAC no era la primera vez que habían dejado sus comunidades para estudiar. Un estudiante reveló que en su comunidad la escuela sólo ofrecía hasta el cuarto grado de primaria, entonces para llevar el quinto grado se vio obligado a viajar diariamente a un pueblo alejado donde había una escuela que ofrecía hasta más grados de estudios. Por otra parte, dos estudiantes mujeres entrevistadas indicaron que sus familias les habían mandado a Lima por un tiempo para vivir con sus familiares y estudiar en esa ciudad. Mientras que una de ellas vivió con su hermana, el traslado de la otra fue posibilitado a través de su padrino de corte de cabello, evidenciando la vida activa de las redes de parentesco y compadrazgo que presta un servicio a fin de tener una educación de mayor calidad.

La mayoría de los institutos superiores y las universidades se encuentran en ámbitos urbanos. Esta condición implica necesariamente que los jóvenes rurales deben trasladarse a la ciudad para continuar sus estudios en los niveles superiores. En

el caso de la región Cusco existen dos universidades públicas, la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (creada en 1682) y la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (2010), y dos universidades privadas, la Universidad Andina del Cusco (1984) y la Universidad Peruana Austral del Cusco (2010), todas las cuales tienen sus sedes principales en la ciudad misma de Cusco, con la excepción de la nueva universidad intercultural. De modo parecido, también existen un número de filiales en la ciudad que pertenecen a otras universidades como las de Tecnológica de los Andes de Apurímac, Alas Peruanas, Garcilaso de la Vega, etc. Sin embargo, son los institutos superiores tecnológicos los que suelen predominar en el nivel nacional y el regional⁸, y algunos se encuentran ubicados en las provincias e inclusive en las zonas rurales. Asimismo, con el fin de atender la demanda para la educación superior en las provincias y zonas alejadas de la región, se ha creado una serie de filiales de la UNSAAC en las provincias de Canas, Canchis, Espinar, La Convención y Puerto Maldonado y otros lugares.

La demanda para la educación superior presentada en el Capítulo 2 también se hace evidente en las zonas rurales del país; sin embargo, existen pocos centros educativos que ofrecen estudios superiores en estas zonas y los que existen son de menor calidad de aquellos en la ciudad. La falta de recursos económicos que permitan financiar los estudios superiores hace que la educación pública sea, muchas veces, la única posibilidad viable para la formación académica de muchos jóvenes. En este sentido, la educación superior no sólo aumenta las posibilidades para una movilización social y económica, sino también hace que los jóvenes mismos se movilicen para acceder dicho nivel de estudios, lo que no es tarea fácil.

El presente capítulo, como dice el título, trata de explorar el camino de los estudiantes hacia la universidad con el fin de entender mejor los retos que enfrentan y cómo negocian sus identidades. En primer lugar, este capítulo presenta las

⁸ El número de instituciones técnicas a nivel nacional ha crecido de 26 en el año 1970 hasta 764 en el año 2009 (OEI 2010). Según Chirinos y Zegarra (2005), la mitad de estos institutos superiores tecnológicos se encuentran concentrados en la región andina del país.

expectativas que tienen los estudiantes de origen rural, sus familias y sus comunidades sobre la universidad antes de que aquellos formen parte del cuerpo estudiantil. En segundo lugar, tratamos de describir las diferentes condiciones que los jóvenes tienen que cumplir para llegar a la universidad. Finalmente, se describe sus situaciones de vivienda al trasladarse a la ciudad así como el proceso que deben seguir para ingresar a la universidad.

4.1. Expectativas sobre la universidad

En el Capítulo 2 se hace referencia a un mito que ha emergido que dice que la educación superior sirve como una avenida para romper las barreras y lograr una movilización social y económica. Este mito evidencia el creciente número de estudiantes rurales que acuden a las universidades públicas y está presente en los testimonios brindados por los estudiantes. No en pocos casos los jóvenes entrevistados manifestaron que habían ido a la ciudad para estudiar porque fueron motivados por sus padres, tal como dice uno de ellos:

Usualmente los estudiantes allá no saben qué vamos a estudiar, qué vamos a hacer después del colegio. No sabemos eso. Es obligatorio seguir el colegio, terminar el colegio y recuerdo que me decía "¿Qué voy a hacer después del colegio?" Estuve en el quinto año de secundaria y me decía "¿Qué voy a hacer?" Lo bueno es que mi mamá siempre ha tenido esa visión de ser más, de crecer, de ser mejor y ella es la que nos motivaba, ¿no? "Ya, tienen que irse a Cusco", porque allá [en mi pueblo] hay institutos particulares, pero no son buenos. (Estudiante 1)

Se observa aquí que los padres tratan de proporcionarles a sus hijos una orientación ante la incertidumbre que experimentan cuando están terminando el colegio. Sin embargo, los padres no tratan de motivar a sus hijos a seguir con estudios terciarios simplemente "por su bien"; pues, detrás de los deseos de los padres parecen existir un mandato y un compromiso de brindar a sus hijos una oportunidad que ellos como padres no han tenido la posibilidad de acceder en el transcurso de sus vidas. De hecho, una encuesta efectuada a los estudiantes beneficiarios del programa Hatun Ñan reveló que sólo el 15% de los padres y el 5,6% de las madres han concluido estudios superiores (Villasante 2007: 173).

Es con razón entonces que se puede apreciar que la madre ofrece una visión integral para su hija. A pesar que no especifica qué tipo de profesión debe seguir su hija, resalta el hecho de que debe "ser más", "crecer" y "ser mejor." Al aconsejar a su hija de esta manera, la madre realiza una autoevaluación, refiriéndose explícitamente a su propia condición, pues estas ideas relativas sólo adquieren sentido en comparación con una situación menos deseada que puede incluir la baja educación, la pobreza, etc. En la misma línea, una de los estudiantes dice:

Tampoco es mala opción ser un buen ganadero o agricultor pero competitivo tienes que ser. Ellos buscan que no sufras tanto como ellos en el campo, porque en el campo se sufre. Padesces el frío, a veces padesces hambre, a veces tienes que pasar algunos desastres naturales y esas cosas ¿no? No tanto se dan esas cosas en la ciudad. (Estudiante 2)

En última instancia se trata de evitar que se repita en sus hijos el sufrimiento, el que es producido por diferentes factores. Ante las dificultades que se presentan en el campo y las desigualdades sociales y económicas entre las zonas rurales y urbanas, la vida de la ciudad es idealizada de muchas maneras y se convierte en el punto central de preferencia para muchos, evidenciado por el despoblamiento rural.⁹

De este modo, la vida campesina queda identificada como lugar de "sufrimiento constante y desgaste físico" (Villacorta 2010: 66), pues estas características imposibilitan el desarrollo económico familiar y el mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido, parece existir una presión de los padres para que sus hijos se superen y que vayan literalmente "más allá" en la vida, a la ciudad, para "ser alguien" o "ser mejor persona", que pueden traducirse en tener un trabajo seguro e ingresos consistentes, algo que no sería viable si se hubieran quedado en la comunidad (Crivello 2011: 14-15).

⁹ La población peruana pasó a ser mayormente urbana entre 1961-1972 cuando la población urbana subió de 47.4% a 59.4%. A partir de esta década, la migración interna hacia la urbe ha seguido creciendo debido en gran parte al desequilibrio económico. En 2010, la población urbana llegó a constituir el 75.9% de la población nacional (INEI 2001, INEI 2007).

Por otra parte, la educación universitaria se representa como el espacio con mayor prestigio en comparación con los distintos institutos superiores que han emergido en las zonas rurales. La preferencia por la universidad es evidente y tienen la información de primer nivel en tanto, como dice otra estudiante:

Mi mamá y mi papá han estudiado en un instituto cerca de [mi pueblo] no más. Si me están mandando a Cusco entonces, que es más lejos, a una universidad y no a un instituto, ellos me están mandando porque ellos quieren que yo sea algo mejor. (Estudiante 3)

Este testimonio dice que la educación en un instituto no es necesariamente la salida a los problemas de la sociedad, sino que el acceso a la universidad conlleva un poder especial. Los institutos en zonas rurales, que tienen el objeto de dar a sus jóvenes acceso a la educación superior, no imparten necesariamente formación de calidad tal como se brinda en la ciudad. Partiendo de la misma experiencia se hace una evaluación y, al parecer, los padres conciben a la universidad urbana el mejor medio para mejorar la calidad de vida de sus hijos, reconociendo la menor calidad de sus propios estudios superiores.

Sin embargo, al mismo tiempo que los padres de familias rurales están motivando a sus hijos a asistir cada vez más a la universidad, también parece existir una cierta presión que proviene de los jóvenes dentro de la comunidad. Dado que en la experiencia cotidiana el tener estudios superiores no es aún algo común en las zonas rurales del país, los jóvenes que logran ingresar a la universidad se convierten en referentes para su comunidad, sobre todo porque existe una esperanza de que vayan a utilizar el conocimiento y el poder que se puede adquirir a través de la educación superior y de este modo velar por los intereses de la comunidad y si fuera necesario incluso defenderla (Zavala y Córdova 2010: 25). Una estudiante relata el compromiso y la responsabilidad que sentía ella para sacar adelante a su comunidad:

En mi caso para mi comunidad, todos esperan que tú vayas a cambiar toda esta comunidad. Tienes una gran responsabilidad y tienes que ir allá y ya pues, cambiar y de alguna manera aportar con los conocimientos que has aprendido dentro de la universidad. [...] Esperan mucho de ti y tienes que responder a eso. (Estudiante 2)

Para algunos jóvenes, la responsabilidad que asumen ante la comunidad es producto no sólo de las expectativas puestas en ellos, sino también forma parte de su propia preocupación e interés en ella. Un estudiante en una de las entrevistas manifestó su deseo para luchar por el bien de su pueblo y la educación primaria y secundaria de los jóvenes:

No quise estudiar siempre. Es que la razón por la cual yo vine a estudiar es justamente que yo veía mi pueblo en una crisis, en una situación y yo mismo la había vivido también, las situaciones que están pasando. Entonces siempre tenía en la mente "¿cómo puedo cambiar esto?" y para eso se necesita una preparación. Se necesita una preparación tanto espiritual como intelectual y veía la preparación de los chicos que están ahí, que están realmente abandonados porque no pueden salir a estudiar, justamente por la falta de recursos, entonces necesitan a alguien que les pueda ayudar. Entonces justamente por el bien de mi pueblo, por el bien de mi comunidad, yo necesitaba estudiar. Y hasta ahora voy trabajando y pensando en cómo puedo luchar por mi pueblo. Eso es la razón que vine a Cusco. (Estudiante 4)

Este testimonio brinda pistas importantes sobre el lógico detrás de la decisión del joven para proseguir una educación universitaria. A través de su balance de la situación de su pueblo, el joven reconoce la necesidad imperiosa de un cambio urgente, por lo que se pregunta cómo puede impulsar él mismo el desarrollo de su pueblo para corregir el problema. Aquí vemos que concluye que la educación integral es la salida al problema. Sin embargo, su testimonio no sólo comunica su motivación para ayudar a su comunidad nativa, sino también refleja el deseo utópico que tiene este estudiante para hacer que su educación universitaria sea provechosa para los demás. De esta manera observamos la percepción "superhumana" que tiene el habitante rural sobre la educación, pues vive bajo la ilusión que es la puerta única hacia el éxito (Degregori 1997: 52). Sin una educación de calidad, las posibilidades de salir de la pobreza se ven bastante reducidas, entonces el joven concibe su educación universitaria como un mecanismo para transmitir el conocimiento adquirido y así contribuir a romper el ciclo vicioso de la pobreza en su pueblo.

Las altas expectativas que manifiestan los jóvenes sobre la universidad que han sido presentadas en esta sección solo expresan una realidad y un deseo tanto en las

familias como los mismos jóvenes en quienes aparece de manera implícita la exigencia de un esfuerzo que deben realizar para poder ingresar a la universidad y permanecer en ella. Sin embargo, este proceso, como veremos en la siguiente sección, contiene distintos retos y dificultades.

4.2. El precio de la superación

Al momento de redactar esta tesis, el sistema universitario peruano comprende 129 universidades – 78 privadas, 50 públicas y 1 municipal¹⁰, un tercio de las cuales se encuentran ubicadas en la región Lima. Las universidades públicas son gratuitas y la buena reputación de algunas de ellas hace que exista una alta competencia para lograr vacantes. En comparación con las universidades privadas donde el 77% de los postulantes lograron ingresar en el año 2004, la tasa de admisión en las universidades estatales fue apenas un 18% (Díaz 2008: 91). Esto indica que los candidatos a la admisión han tenido que postular más de una vez para lograr ingresar a la universidad. En promedio, los alumnos ya matriculados en una universidad nacional tuvieron que postular 2,3 veces, en comparación con 1,8 veces para las universidades privadas (Asamblea Nacional de Rectores 2011: 84).

En el marco de la autonomía relativa de la universidad peruana¹¹ no existe una prueba nacional para el ingreso a las universidades, de modo que cada universidad elabora su propio examen de admisión; sin embargo, todas las pruebas están dirigidas a probar las aptitudes y el conocimiento del estudiante. La alta competencia en el ingreso ha generado el surgimiento de academias y centros pre-universitarios de preparación con el objetivo de nivelar el desempeño de los egresados del colegio secundario. Según el II Censo Nacional Universitario el 43,3% de los estudiantes

¹⁰ La Universidad Autónoma Municipal de Los Olivos es la primera de su tipo y fue creada el 9 de marzo de 2011. Funciona con recursos que provienen del Gobierno Local de Los Olivos.

¹¹ Según lo provisto en la Constitución Política de 1993, las universidades tienen autonomía académica, normativa y administrativa y que se rigen por sus propios estatutos en el marco de la constitución y de las leyes. Asimismo, las universidades se encuentran gobernadas por la Ley Universitaria (N° 23733), bajo la cual también disponen de la capacidad para definir sus modalidades y formas de admisión, el número de vacantes para cada facultad, las carreras que ofrecerán, etc.

matriculados en universidades públicas dicen haberse preparado en una academia, mientras que sólo el 22,6% de los matriculados en las universidades privadas afirman haber acudido a la misma (Asamblea Nacional de Rectores 2011: 81). Asimismo, en el caso de la UNSAAC, casi el 80% de los estudiantes censados indicaron que se habían preparado en una academia o en el Centro de Estudios Pre-universitario (CEPRU) de la misma universidad (251). Vale la pena mencionar que una revisión de la página de admisiones de la universidad revela que existe un número elevado de vacantes que son reservados para los estudiantes que pasan por el centro pre-universitario de su universidad respectiva y de este modo facilitar su ingreso directo¹².

En este sentido, la universidad pública a pesar de ser gratuita suele tener una etiqueta invisible con un precio, en la medida que para ingresar a la universidad se requiere de más estudios postsecundarios. De hecho, los gastos suelen ser asumidos por el estudiante o sus padres si es que no dispone de un financiamiento externo. Ante la alta competencia de ingreso a la universidad pública y la preparación inadecuada impartida en las escuelas rurales y los colegios de distritos, las posibilidades de ingreso se reducen para aquellos estudiantes de bajos ingresos económicos y que, además, no pueden acceder a centros de preparación para nivelar sus conocimientos. De acuerdo con esa realidad, una estudiante entrevistada relató lo siguiente:

Una de mis profesoras me regaló una beca para una academia y eso fue lo que determinó necesariamente seguir a la universidad. Yo creo que esa parte fue importante en mi vida porque de no haber sido por ese detalle, por esa beca, entonces yo jamás estaría en la universidad [se ríe]. (Estudiante 5)

Menos mal que ella tuvo la suerte de recibir un financiamiento voluntario porque, de lo contrario, no habría tenido los medios económicos para poder estudiar e ingresar a la universidad. Este testimonio no es una excepción a la norma, pues varios estudiantes entrevistados mencionaron haberse preparado en una academia por medio de una beca otorgada por los mismos centros de preparación según el orden de mérito en los exámenes, o por ser beneficiario de un convenio especial con la universidad en el caso

¹² Para el ciclo 2012-I, el número de vacantes reservados para estudiantes del CEPRU – UNSAAC llegó a constituir casi el 30% de los cupos disponibles (UNSAAC, Página web).

del estudiante amazónico. Dado que las becas suelen ser concedidas por mérito en vez de necesidad, podemos sacar como conclusión que los jóvenes más marginados probablemente siguen siendo excluidos del espacio universitario por los limitados recursos para superar sus déficits académicos, entre un número de otros factores.

Aparte del costo de la preparación pre-universitaria es importante tomar en cuenta que, a diferencia de la mayoría de los estudiantes originarios de la ciudad de Cusco, que gozan de la opción de seguir viviendo con sus padres, los jóvenes que migran a la ciudad tienen que pagar de alguna manera los alquileres de la vivienda que ocupan, la alimentación, los materiales educativos, las copias, el uso del internet, el transporte, etc., incluso por aquellos estudiantes que cuentan con una beca de estudios. En este sentido, juntar los recursos económicos necesarios para prepararse para el examen de ingreso y para vivir en la ciudad se convierte en la primera dificultad que enfrentan los jóvenes rurales en su camino hacia la universidad.

Mientras algunos jóvenes de origen rural cuentan con el pleno apoyo financiero de sus padres como fue el caso de algunos estudiantes entrevistados, no es posible para muchos contar con sus familias por el carácter subsistencial de sus ingresos, porque la mayoría está en el quehacer agrícola, tal como relató un estudiante hijo de campesino:

Se necesita dinero para estudiar de alguna manera entonces para eso, se necesita que tus padres tengan una propiedad, que tengan unos cultivos con que mantenerse y todo eso, ¿no? Pero tampoco es factible porque hay muchos pueblos que tienen buenas producciones, tienen campos de cultivos así, pero las personas o las empresas que vienen como intermedios compran y compran y compran a precios baratos, entonces eso no les hace rentable. Apenas el campesino puede sobrevivir bien. (Estudiante 4)

La precariedad de los ingresos generados por la dicha actividad y los gastos académicos y "logísticos" ocasionados para vivir y estudiar en la ciudad hace que no son pocos los casos de los jóvenes de origen rural que tienen que trabajar primero para ahorrar y poder obtener los recursos necesarios para la preparación pre-universitaria. Un estudiante compartió su experiencia de trabajar desde el colegio:

Mi tío vive aquí y tiene tres hijos. Yo he venido [a Cusco] desde el cuarto año de la secundario. Cada enero y febrero venía aquí para ayudarles en la casa y con mis primas trabajamos como cobrador en carro. Cuando estaba en el colegio, vine para trabajar pero cuando terminé la secundaria, vine con el motivo de estudiar. (Estudiante 6)

Este testimonio evidencia no sólo la necesidad de trabajar, sino también la necesidad de activar los lazos familiares, los que resultan ser muy importantes como un mecanismo estratégico para poder vivir en la ciudad. En este caso y en otro testimonio brindado no tuvieron que pagar por la vivienda a cambio de ayudar en la casa donde se alojaban, lo que sirvió como una estrategia inicial para reducir sus gastos en la ciudad y solventarse con mayor facilidad.

A otros estudiantes, no les es tan fácil acceder a la ciudad y, además, mantenerse en la academia de preparación pre-universitaria. En algunos casos, a pesar de haber estudiado varios meses en una academia, los jóvenes no logran ingresar a la universidad. Algunos de ellos después de abandonar la academia se ven obligados a prácticamente empezar desde cero y vuelven a buscar trabajo para poder pagar nuevamente la academia, tal como fue la experiencia de este joven:

Me saque una nota de 06 pero no cogí el vacante. Mis padres decidieron apoyarme y me dijeron "No, tú tienes que educarte." En ese rato, yo me he puesto a llorar y yo decidí trabajar. Inclusive trabajé en una escuela como ayudante al maestro, pintando la pared, poniendo cemento, muchas cosas también. Yo estaba juntando el medio económico así, poco a poco. Luego estaban buscando veinte personas para [un trabajo], entonces nos inscribimos yo, mi padre y otras personas y yo trabajé desde el mes de marzo hasta el mes de agosto y lo invertí en el CEPRU [...] Pasé los cuatro exámenes y después escogí la carrera, di mi último examen y así ingresé a la universidad. (Estudiante 7)

De acuerdo con lo manifestado, es común que transcurra por lo menos un par de años entre el terminar el colegio y el ingreso a la universidad, debido a varios intentos que realizan los jóvenes para ingresar a la universidad y a los recursos necesarios para estudiar y vivir en la ciudad. La siguiente sección sirve para detallar la llegada de los jóvenes rurales a la ciudad y cómo se establecen antes de empezar su preparación pre-universitaria.

4.3. El traslado a la ciudad

Dado que estudiar en la UNSAAC supone trasladarse a la ciudad de Cusco, buscar un lugar dónde vivir se convierte en uno de los primeros pasos que el estudiante debe hacer después de contar con los fondos necesarios. Bajo condiciones normales la búsqueda de la vivienda se complica para un joven recién llegado a la ciudad por los enormes cambios a lo que probablemente no esté acostumbrado a vivir: la vida urbana y sus costumbres y, además, saber hablar el castellano con fluidez. De hecho, parece que los jóvenes varones tienen más dificultades en encontrar un cuarto dónde vivir. Un estudiante manifestó que ocurrió lo siguiente en el transcurso de buscar vivienda:

A veces preguntan de dónde eres, porque ellos no quieren alquilar a personas de ciertos lugares, que salen a cualquier hora, que son flojos. Hay más alquileres para señoritas y para varones, son unos pocos no más. Sobre todo, piensan que todos los varones son borrachos, que llegan tarde y todo eso. (Estudiante 8)

En este sentido, el buscar un cuarto para alquilar puede constituir uno de los primeros choques que un joven debe enfrentar con la cruda realidad de la ciudad. Una investigación más amplia sobre el tema de la inserción en la ciudad proveería mayor información sobre cómo hacen los jóvenes sin conexiones cuando éstos lleguen a la ciudad.¹³

Según la información que obtuvimos a través de la investigación realizada en la ciudad de Cusco las redes sociales parecen tener una importancia significativa en el traslado de los jóvenes a la ciudad. Un estudiante, que no tenía conexiones con familia o familiares comentó brevemente sobre su proceso de llegada al Cusco:

Venimos con mis padres a buscar un cuarto. Buscamos y encontramos que mi padre le conocía a la señora. No me acuerdo el nombre pero mi padre conversó

¹³ Vale mencionar que la UNSAAC cuenta con su propia vivienda universitaria reservada para estudiantes con menores recursos económicos, muchos de los cuales provienen de pueblos y comunidades rurales, entonces esto también está presente como una posibilidad para los jóvenes migrantes. La residencia es gratis para los usuarios pero tiene un cupo limitado. En 2011, 113 de los estudiantes censados indicaron que residían en una vivienda cedida por la universidad, la cual se supone es la vivienda antes mencionada (Asamblea Nacional de Rectores 2011: 238).

con la señora que vivía antes en la vecindad de mi comunidad y conversamos y me quedé ahí para iniciar los estudios en la universidad. (Estudiante 7)

Esto no debería ser una sorpresa; sin embargo, el testimonio del joven nos muestra el apoyo de los padres en este proceso, ya que el estudiante no contaba con familiares en la ciudad. A pesar de la falta de conocidos más cercanos el encuentro con una paisana resultó para su caso ser ventajoso en la medida que logró concretar un vínculo y decidir donde quedarse. Reconocemos que este testimonio no es representativo de todos los estudiantes que van a la ciudad sin tener conocidos y/o familiares, pero al mismo tiempo nos permite subrayar que las redes sociales, sobre todo los lazos familiares, están presentes como una posibilidad de apoyo para muchos de los jóvenes migrantes a la ciudad. De hecho, a pesar que esta pregunta no estuvo directamente presente en las entrevistas podemos decir que siete de los once estudiantes entrevistados indicaron que vivían con familiares, al menos al empezar a vivir en la ciudad, lo que evidencia la importancia del hecho social que está como posibilidad de apoyo que logran recibir a los que acuden un servicio como el que mostramos.

En otros casos, parece ser que la situación más común para los estudiantes rurales de la UNSAAC es el vivir con hermanos que ya se han establecido en la ciudad por razones de estudios superiores o de trabajo.¹⁴ En este sentido, los hermanos mayores que han llegado previamente a la ciudad reciben a sus hermanos menores para facilitar su traslado y su inserción en la ciudad. Una estudiante manifestó lo siguiente:

Mi venida aquí a la ciudad de Cusco ha sido porque yo tengo mi hermana mayor que ya estaba estudiando y vivía aquí, entonces ya tenía un lugar dónde llegar. Terminé el colegio, me quedé un año más en [mi pueblo] y pasado un año es cuando yo vine a Cusco [...] Estaba mi hermana, mi prima y otro primo. Claro que no teníamos a familiares pero estábamos aquí en una habitación alquilada todos juntos. (Estudiante 9)

¹⁴ Villacorta (2010), en su estudio sobre los estudiantes Hatun Ñan en la UNSCH (Ayacucho), encontró que el 37% de los ingresantes de origen rural vivían con hermanos, haciendo que sea la situación de vivienda más común (43).

Esta situación no es excepcional, pues otros estudiantes dieron testimonios parecidos. El vivir en las casas donde están hermanos sirve no sólo para facilitar la llegada a la ciudad, sino también se convierte en una estrategia para compartir los gastos de manutención y reducir los gastos netos por persona. De hecho, algunos de los estudiantes entrevistados que acudieron a sus hermanos mayores en la ciudad, ahora siguen recibiendo a otros hermanos menores que van a la ciudad y de este modo se hace que el ciclo continúe.

Sin embargo, no todos los jóvenes de origen rural tienen a un hermano establecido en la ciudad; esto hace que tienen que buscar alternativas para tener alojamiento. En este sentido, buscar vivir con otros familiares constituye otra estrategia para acceder a la ciudad y reducir los gastos de manutención. Además del caso mencionado en la sección anterior, dos estudiantes manifestaron haber vivido en la casa de tíos al llegar a la ciudad. Esta práctica es bastante común en el contexto de las migraciones, ya que sea por razones de educación o de trabajo, porque facilita el acceso a los recursos de sobrevivencia en la ciudad de Cusco. Las familias rurales se valen de su capital social, es decir de su capacidad para obtener beneficio a partir de su membresía en redes y grupos sociales, para movilizar sus lazos familiares y poder enviar a sus hijos a vivir en la ciudad con otros familiares de mejor posición económica (Portes 1998: 6).¹⁵

No obstante, la aceptación de los jóvenes en una familia implica la práctica de la reciprocidad, ya que para vivir en la casa de sus tíos los estudiantes entrevistados se vieron obligados a "ayudar" en la casa. En su estudio sobre la circulación de los niños ayacuchanos, los cuales también son enviados a vivir con familiares, Leinaweaver (2008) hace una observación parecida sobre la ayuda doméstica, notando además que las tareas que deben realizar se encuentran divididas por género. Dado que la ayuda es un tipo de trabajo informal y no regulado, puede ocupar bastante del tiempo libre

¹⁵ Para Leinaweaver (2008), la noción andina del ayllu sirve de explicación posible para la presencia de una gran red flexible por la cual los hijos pueden ser circulados (4).

que tienen los jóvenes sin que éstos reciban alguna remuneración aparte de la provisión del alojamiento y la comida.

Mientras que algunos estudiantes que lograron vivir con sus familiares al iniciar su vida en la ciudad, muchos otros logran cambiar de vivienda después de un tiempo. Aquí vale mencionar que en el contexto de las entrevistas, algunos estudiantes comentaron sobre problemas que surgieron durante su estadía con dichos familiares, de ahí llevándolos a cambiar de alojamiento. De modo interesante, no ocurrió el quiebre en los casos de jóvenes que empezaron a vivir con sus hermanos. Una estudiante nos dio una pista en cuanto a la razón por qué cambió de vivienda:

Cuando llegué a Cusco, tengo un tío que es hermano de mi mamá. Él se ofreció a ayudarme y darme un cuarto entonces me quedé ahí con ellos [...] Tampoco son de Cusco, pero aun así, son recontra discriminadores porque apenas llegué y me decían "Ay, esa chontanita." Yo sé que era de broma o de juego, pero de todos modos lastiman. (Estudiante 10)

Dado que el enfoque de este trabajo es la identidad, no estamos en la posición de generalizar esta explicación para todos los casos porque no tenemos los datos suficientes para hacerlo. Sin embargo, el testimonio proporcionado por esta estudiante nos lleva a ofrecer una interpretación de la diferencia de clase que existe realmente entre las familias urbanas y rurales. El hecho de "exigir ayuda" a los jóvenes alojados en la casa implica una estratificación de estatus social dentro del hogar, lo cual se hace más evidente a través de un lenguaje peyorativo que es utilizado por los dueños de la casa con la estudiante. En este sentido, aunque los dueños quizás tratan a los jóvenes mejor que tratarían a una empleada, tampoco reciben el mismo trato que dan a sus hijos.

Otra estudiante también manifestó su desconformidad con el trato que recibió en la casa de sus tíos: "Tuve que salir porque era muy estricto. Te controlaban todo: la luz, agua, todas esas cosas y aparte de eso, tienes que limpiar todo" (Estudiante 2). Mientras los tíos acogen a los jóvenes por el hecho de ser familia, estos últimos son sometidos a tareas domésticas, lo que nos lleva a pensar que existe en estos casos

una delgada línea entre la relación familiar y la relación laboral. Por lo tanto, el vivir con familiares lejanos parece ser buena opción en la teoría, pero no en la práctica. De esta manera, el alojarse en una casa ajena se convierte en una solución temporal hasta que el estudiante pueda contar con los recursos necesarios para poder cambiarse a otra vivienda.

En esta sección, hemos tratado de ofrecer un panorama general sobre cómo los jóvenes de origen rural andino y amazónico llegan a la ciudad de Cusco y dónde viven. De la información que hemos obtenido, los lazos de parentesco parecen ser importantes para muchos al momento de trasladarse a la ciudad. Sin embargo, la dificultad logística de encontrar alojamiento puede ser un detalle pequeño en comparación con el próximo reto que les espera en su camino hacia la universidad: el ingreso a ella.

4.4. El ingreso a la universidad

Una vez que el estudiante cuenta con los recursos necesarios para invertir en la preparación para el examen de ingreso a la universidad, la segunda gran dificultad que enfrenta es el examen de admisión. Como en otras universidades nacionales, también en la UNSAAC existen varias modalidades de admisión por las cuales un estudiante puede ingresar. La universidad tiene concursos de admisión bianuales con diferentes vacantes: a) reservados para estudiantes que ocuparon el primer o segundo puestos en el colegio, b) vacantes reservados para jóvenes que pasan por el Centro de Estudios Pre-Universitario de la universidad, y c) con disposiciones de una serie de admisiones especiales que son dirigidos a personas con discapacidad, víctimas del terrorismo, beneficiarios de convenios, etc. Dada la variedad de posibilidades en cuanto al ingreso a la universidad, nos preguntamos ¿cómo entran los jóvenes de origen rural?

El programa Hatun Ñan opera como un proyecto de acción afirmativa pero trabaja relativamente poco en el tema del ingreso de los jóvenes rurales a la

universidad, optando por orientar sus esfuerzos a la tarea de ayudar a los estudiantes ya ingresados de modo que puedan terminar sus carreras. De hecho, aparte de un par de convenios que tiene la universidad para facilitar el ingreso de los jóvenes amazónicos a la UNSAAC¹⁶, lo que ha sido un punto de interés para la universidad desde 1998 cuando se implementó una modalidad de admisión especial para dicho grupo, el programa suele empezar a trabajar con los estudiantes rurales ingresantes recién a partir de su segundo o tercer semestre en la universidad. Por lo tanto, los jóvenes que provienen de zonas rurales del país se encargan muchas veces de su propio ingreso a la universidad. En tal aspecto, esta fase de la experiencia de los jóvenes beneficiarios del programa Hatun Ñan va en paralela a aquella vivida por la mayoría de los jóvenes rurales a nivel nacional, pues el programa no se ocupa por brindar apoyo en su proceso de ingreso.

Como hemos visto anteriormente, la universidad nacional, incluido la UNSAAC, tiene un alto grado de selectividad donde existe una masa de postulantes y apenas un quinto de ellos logran ingresar. En este escenario competitivo solo los más preparados para el examen logran ingresar. La escuela rural, de hecho, no logra preparar a sus estudiantes de manera adecuada para que puedan alcanzar el puntaje necesario para entrar a la universidad, tal como describe el siguiente testimonio:

Mandan allá profesores que, digamos, tienen algunos antecedentes y así ya, los mandan al campo y en el campo nadie les va a observar o nada así. Entonces lo que pasa es que la educación en el campo es muy diferente que en la ciudad [...] Por ejemplo, las clases recibimos solamente tres veces a la semana y normalmente acá en la ciudad es cinco, entonces la diferencia es de dos días. [...] No son de allá los profesores. No son de la misma comunidad que yo vivo, sino que vienen de otros departamentos o de otras provincias. [El día lunes] lo pasan prácticamente viajando, ¿no? Entonces el martes ya llegan a la escuela o al colegio. Igualmente el viernes, como es el fin de semana, se van. Entonces avanzamos un viernes dos o tres horas y se van apurados a su ciudad. (Estudiante 9)

¹⁶ La UNSAAC ha firmado dos convenios de interés en cuanto al ingreso de los jóvenes amazónicos: (1) el convenio del Programa de Becas de Estudio Valle de los Ríos Apurímac y Ene (VRAE) y (2) el convenio con el Consejo Machiguenga del Río Urubamba (COMARU). Bajo estos convenios, los estudiantes pueden ingresar a la mayoría de las carreras sin tener que obtener un puntaje mínimo y también reciben una beca para asistir al CEPRU – UNSAAC.

Los problemas señalados por la estudiante muestran las condiciones de escuelas rurales; de hecho, no es posible desarrollar el programa analítico completo establecido para cada año escolar el que genera déficits en el desarrollo educativo de los jóvenes, no sólo para el momento de dar el examen de ingreso, sino también afecta a los que logran ingresar. Por lo tanto, la tasa de ingreso de los postulantes rurales suele ser más bajo debido a las exigencias y conocimientos para lo cual no están preparados y el número de veces que postula un estudiante se ve acentuado entre los jóvenes provenientes de zonas rurales, quienes tienen que perseverar y a veces dar el examen hasta seis veces (Zavala y Córdova 2010: 24).

En esta misma línea, la dificultad para entrar a ciertas carreras se complica con la oferta de carreras tales como la ingeniería y la medicina donde los jóvenes que logran ingresar son considerados entre sus pares como los "más inteligentes" o los "más capos." Sin embargo, como relató una estudiante, hay otros factores que pueden afectar la capacidad de un chico rural para entrar a dichas carreras:

Es muy importante a veces el factor económico. Por ejemplo, para la carrera de ingeniería civil, necesitas más tiempo para prepararte entonces ahí necesitas el medio económico y si no, no puedes pues. Hay gente que tiene ganas de estudiar, que es más inteligente pero no tienen el medio económico para venir acá para estudiar. No es que son brutos ellos, sino por el factor económico. (Estudiante 11)

Dado la imposibilidad económica de muchos jóvenes para invertir en su preparación pre-universitaria, se ven obligados a modificar sus expectativas sobre la universidad y cambiar de carrera de modo que puedan entrar con más facilidad. Por otra parte, esta modificación de carrera evidencia también la voluntad que tienen los jóvenes para estudiar en la universidad. Muchos optan por seguir dando exámenes de ingreso para lograr un cupo en las carreras más competitivas. Sin embargo, esto no siempre es posible, aún después de varios intentos, por lo que un estudiante manifestó que en su tercer intento se había conformado con otra carrera con vacantes sobrantes.

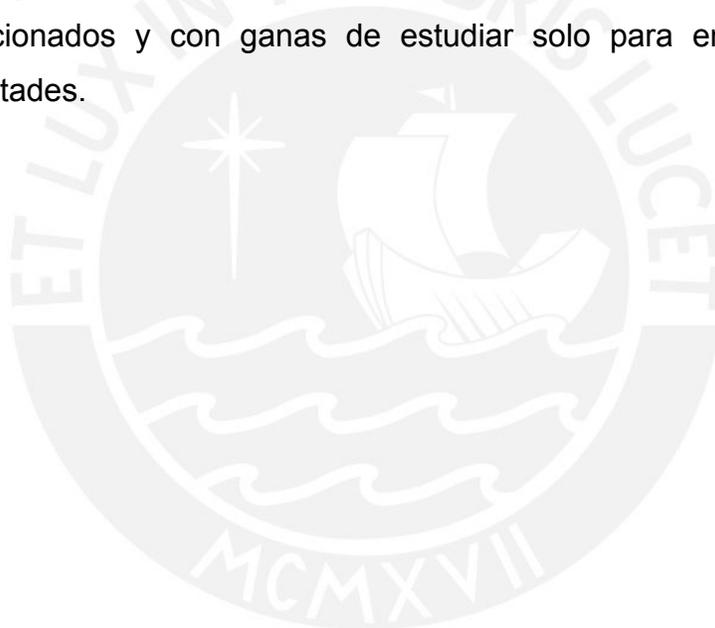
Debido a las dificultades para entrar a la universidad, las academias y centros pre-universitarios han emergido como un negocio lucrativo para prepararles a los postulantes y lograr alcanzar el puntaje necesario para entrar a la universidad. De hecho, es importante recordar que el 80% de los estudiantes de la UNSAAC admitieron haberse preparado en uno de estos para poder ingresar (Asamblea Nacional de Rectores 2011: 251). En el contexto del presente estudio, solo una estudiante indicó que se había preparado con sus tíos utilizando "libros compendios de las academias", después del cual dio el examen de admisión ordinario e ingresó. Sin embargo, no todos los estudiantes gozan de este beneficio y se ven obligados a asistir a una academia o un centro pre-universitario o una combinación de las dos opciones, antes de poder ingresar. La secuencia más común resultó ser este último, por lo que el tiempo promedio transcurrido en el Cusco antes de ingresar a la UNSAAC fue casi de 15 meses entre los estudiantes entrevistados.

Dado la gran inversión de esfuerzo, tiempo y dinero necesarios para que un joven rural logre ingresar a la universidad, constituye una suerte de "gran camino" y esto revela la voluntad de estudiar en los jóvenes y el significado que lleva consigo el tener un título universitario.

4.5. Resumen del capítulo

Si bien la universidad pública es gratuita en principio, dicho beneficio puede llevar un costo. En primer lugar, la masa de postulantes hace que el ingreso sea más competitivo y hasta puede significar que un estudiante no recibe una oferta de admisión la primera vez que postula, por lo que tiene que seguir estudiando para el examen de admisión. Dado estas circunstancias, se han creado varias academias y centros pre-universitarios para preparar a los estudiantes, sin los cuales tienen menor posibilidad de ingresar, particularmente los estudiantes que han sido educados en escuelas rurales. No obstante, asistir a estos centros implica un costo adicional asumido por el estudiante, por lo que ingresar a la universidad no es gratis en la práctica y los sectores con pocos recursos económicos siguen siendo desfavorecidos.

Frente a esta situación, muchos de los jóvenes rurales deben trabajar para ahorrar y poder pagar la preparación pre-universitaria que necesitan para nivelar sus conocimientos, además de cubrir los gastos de manutención. Después de obtener dichos recursos, se trasladan a la ciudad donde suelen acudir a familiares para satisfacer su necesidad de alojamiento y apoyo, y estudian hasta obtener el puntaje necesario para ingresar. Por lo tanto, a diferencia de los estudiantes ciudadanos que gozan de varios privilegios en cuanto a su ingreso a la universidad, este proceso implica un gran camino para los estudiantes que provienen de las zonas rurales del país. Sin embargo, como veremos en el próximo capítulo, muchos llegan a la universidad emocionados y con ganas de estudiar solo para encontrar un nuevo conjunto de dificultades.



CAPÍTULO 5

LOS RETOS DEL ESTUDIANTE RURAL EN LA UNIVERSIDAD

Las transiciones entre las distintas etapas educativas siempre constituyen un gran cambio en la vida de los estudiantes, ya que cada nivel de estudio se ve acompañado por un conjunto de nuevas características y mayores exigencias. Si bien el paso de la escuela infantil a la primaria y de esta última a la secundaria presenta a los alumnos nuevas demandas, es el salto a la universidad el que suele representar el cambio más drástico. Esta transición constituye, en la vida de los adultos jóvenes, el paso del mundo "protegido" de la escuela donde los profesores "te miran y te llaman por tu nombre" a la universidad donde los jóvenes se ven obligados a ser independientes y asumir un alto grado de responsabilidad. Por lo tanto, es un proceso caracterizado por varios nuevos retos académicos, sociales y personales que el alumno enfrenta en su nuevo ambiente.

En el plano académico, la universidad demanda que el estudiante adopte un rol protagonista en su aprendizaje y el profesor es responsable de brindarle orientación al alumno. Esto representa un gran contraste frente a la escuela donde el profesor se encarga de impulsar y velar por el desarrollo educativo de cada alumno de manera más personalizada. Dado el menor grado de involucramiento por parte del profesor, para ser estudiante universitario se requiere de un conjunto de habilidades personales como la autodisciplina, el manejo efectivo del tiempo, la persistencia, etc. Por otra parte, los cursos universitarios emplean métodos de enseñanza y evaluación que incluyen proyectos, trabajos colaborativos e investigación, los cuales son distintos a los métodos

utilizados en la escuela. Como resultado de las mayores exigencias, déficits como la falta de hábitos de estudio, la dificultad en la comprensión lectora y la escasez de conocimientos básicos se convierten en algunos de los problemas académicos que pueden enfrentar los alumnos universitarios.

A pesar de que la universidad es académica, la integración social también es un factor importante en la permanencia del estudiante en ella. De acuerdo con esta realidad, el separarse de la familia y los amigos constituye uno de los grandes desafíos de la transición a la universidad. Estas relaciones existentes en la comunidad pueden cambiar cuando el estudiante ingrese a la universidad, lo cual puede causar estrés y frustración. Por lo tanto, los estudiantes que logran establecer una red de apoyo en su nuevo ambiente se adaptan mejor que los estudiantes que se mantienen aislados y que no cuentan con estos lazos afectivos que les otorgan un sentido de apoyo y seguridad. De hecho, la incapacidad de los jóvenes para establecer relaciones sociales con sus pares y formar una nueva red de soporte puede incidir bastante en la deserción (Tinto 1975).

Por último, el ingreso a la universidad puede contribuir a la autoestima del adulto joven, pues es un logro importante, pero la realidad de ser estudiante universitario también puede conllevar sentimientos de estrés, ansiedad, soledad, nostalgia y puede generar problemas como trastornos de la alimentación, abuso de drogas e incluso la depresión en los casos más extremos. Estos problemas personales se deben al desafío enfrentado por los estudiantes de satisfacer sus necesidades personales al mismo tiempo que intentan satisfacer las varias demandas académicas y sociales.

Dados los distintos retos que enfrentan los jóvenes al convertirse en estudiantes universitarios, se puede apreciar la magnitud de esta transición en sus vidas. Sin embargo, si el hecho de incorporarse a la universidad puede ser difícil para cualquier estudiante, nos preguntamos cómo sería para un joven de origen rural que no sólo se encuentra tensionado por tener que ubicarse dentro de la comunidad universitaria, sino

también por encontrar un lugar en una nueva ciudad y cultura. En este sentido, consideramos que el proceso de integración académica y social puede ser particularmente difícil para los estudiantes de origen rural andino y amazónico que, además, representan una minoría en el espacio universitario urbano. Los pocos estudios sobre este conjunto de estudiantes universitarios corroboran esta idea e indican que los jóvenes rurales suelen tener un menor rendimiento académico y problemas de autoestima (Cortez 1999, Espinosa de Rivero 2008, Reynaga 2009, Villasante 2008), lo que refleja algunos de los obstáculos para su adaptación exitosa.

Teniendo esto en mente, el objetivo del presente capítulo es describir los retos especiales que afrontan los estudiantes de origen rural andino y amazónico en su proceso de integración académica y social. Como este trabajo se preocupa por la identidad sociocultural de los jóvenes, nos hemos enfocado en las dificultades que son producto de dicha identificación, la cual los distingue de sus compañeros urbanos. Las secciones siguientes sirven para presentar los choques socioculturales y discutir los obstáculos que éstos presentan para su inserción en una universidad urbana como la UNSAAC.

5.1. El choque de la separación de la familia

Para un joven migrante de una comunidad campesina, asistir a la universidad implica el traslado a una realidad sumamente distinta a la que había vivido. Puede significar cambiar de residencia y alquilar un lugar para vivir, dejar a los familiares más cercanos, utilizar medios de transporte que no existían en su lugar de origen, modificar el ritmo de vida, etc. La suma de estas alteraciones puede hacer que la llegada a la ciudad sea "horrible" y "brutal", como la describen algunos estudiantes, haciendo que la ciudad constituya un ambiente hostil.

Uno de los primeros choques identificados por los jóvenes entrevistados fue el alejamiento de la familia y los amigos. Mientras que algunos jóvenes migraban para ir

al colegio, esto no siempre implicaba que se quedaban ahí para vivir, como describe el siguiente testimonio:

Regresaba todos los días al campo. Entonces ir a la universidad en Cusco significaba ya no ir a mi casa todos los días sino quedarme aquí todo el tiempo. Me chocó salir de mi casa de alguna manera porque es muy diferente para allá y hasta ahora me sigue afectando. (Estudiante 11)

Ahora que el estudiante antes citado vive en la ciudad desde hace varios años y tiene la rutina de levantarse en la mañana e ir a la universidad. Sin embargo, era principalmente por las noches que se sentía solo, presumiblemente por no tener clases en esas horas para distraer su soledad. Actualmente, este joven vive con su hermano mayor y su mamá lo visita cuando viene a la ciudad para vender productos agrícolas, por lo que manifiesta que "si no tuviera mi familia acá, no sé cómo sería. Sería mucho más difícil."

La realidad es que, para la mayoría de los estudiantes de origen rural, ésta es una situación bastante difícil. El trasladarse a la ciudad para estudiar constituye un cambio drástico para el joven rural e implica muchos cambios y desafíos que no experimentan los estudiantes originarios de la ciudad que siguen viviendo en la comodidad de sus hogares junto a sus familias. A pesar de que muchos de los estudiantes entrevistados tenían por lo menos un familiar en la ciudad, igual hicieron eco en las entrevistas de lo difícil que es separarse de la familia y estar básicamente solos en la ciudad:

Más que todo, lo que me incomoda hasta ahora es el hecho de vivir sola porque llego y no hay nadie más. No hay nadie a quien contar mis cosas y hasta ahora como que no me acostumbro mucho. (Estudiante 3)

Me chocó el hecho de que estaba lejos de mis papás y de que estaba sola. Bueno, estaba mi hermana pero igual me sentía sola [...] En cambio, cuando estás con tus papás, tienes dónde llegar y quién te diga 'Hola, ¿como te ha ido?' y a veces eso te hace sentir triste. (Estudiante 1)

Estos testimonios revelan que la migración a una nueva ciudad implica la reconfiguración de las relaciones existentes con familiares y amigos en la comunidad. Muchas veces, estas relaciones en sus comunidades respectivas constituyen la única

red social de apoyo que tienen los estudiantes antes de llegar a la ciudad. La falta de estas personas clave en las vidas diarias de los estudiantes hace que se vean obligados a enfrentar la ciudad y la universidad por sí solos sin la seguridad de una red familiar de apoyo. Esta situación puede provocar sentimientos de soledad y nostalgia entre los jóvenes, como nos relató una docente ex tutora del programa Hatun Ñan:

Sienten tanta soledad que les afecta muchísimo y entonces eso es lo que les hace sentir mucha pena. Les decía "¿Qué es lo que lloras de tu comunidad?" "Lloro por mi mamá. Siempre pienso en ella. Me da mucha pena." [Hay] estudiantes que me dicen "Me duele mucho el corazón." [...] Necesitan alguien que les escuche, que alguien los conozca para tener un respaldo. (Docente 2)

En este sentido, la construcción de una red social en la ciudad se convierte en una tarea sumamente importante para estos jóvenes para poder combatir este choque, lo cual representa una lucha constante según lo manifestado por los estudiantes que hasta ahora siguen afectados.

Por otra parte, la salida del hogar implica que el joven rural también asuma varias responsabilidades adicionales que no tienen sus compañeros que han crecido en la ciudad misma. Como lo describe una estudiante:

Nunca me han enseñado a cocinar, a pesar de que soy del campo y se supone que las personas del campo saben cocinar todo, pero no. Yo tengo hermanas más mayores y solamente ellas habían aprendido a cocinar y nunca me han enseñado. Eso me chocó un poco cuando llegué acá [...]. Ya tenías que ser padre y madre de ti misma, entonces tenías que ver por tu alimentación y aprender a hacer un poco la administración, ¿no? Administrar el dinero que tenía que alcanzar una cierta cantidad para un cierto tiempo [...] y economizar y esas cosas, ¿no es cierto? (Estudiante 5)

Este testimonio evidencia que el independizarse de los padres puede acelerar el grado de responsabilidad que recae en el estudiante, pues éste tiene que aprender a cuidarse por sí mismo. En el caso de los estudiantes de origen rural, lo último que se ha señalado en el testimonio se vuelve particularmente importante por los limitados recursos económicos de que suelen disponer. Para dar un ejemplo, una estudiante indicó que recibía de sus padres un monto mensual de S/. 40. Frente a dicha situación, se puede apreciar lo caros que son el pasaje universitario de 40 céntimos, el almuerzo

en el comedor de la UNSAAC que cuesta S/. 5.50 por semana, o el uso de una cabina de internet frente a la universidad que cobra S/. 1 por hora. Es por esta razón que varios estudiantes se ven obligados a trabajar para complementar el dinero que les envían los padres. Por lo tanto, en vista de la situación financiera de la mayoría de los estudiantes de origen rural, es necesario que aprendan a manejar bien las propinas de la familia y/o los ingresos del trabajo a fin de que el dinero les pueda alcanzar para las comidas, los pasajes, las copias, etc.

Aparte de las nuevas responsabilidades que adquieren los jóvenes rurales al mudarse a la ciudad, también gozan de un mayor grado de independencia. A diferencia de sus vidas anteriores en la comunidad donde sus papás tomaban las decisiones por ellos, estos jóvenes que migran a la ciudad se ven obligados a tomar decisiones para sus propias vidas. En el contexto de la entrevista, una estudiante relató lo siguiente:

Yo vivo sola y puedo hacer lo que quiero porque mis papás no se van a enterar. Pero si tengo un trabajo para mañana digamos, no me voy a ir a la discoteca un fin de semana, entonces ahí es donde ya entra tu propia autoconsciencia, ¿no? y decir "No, no puedo." [...] Entonces hay que ser un poquito más madura y cuando llego a [mi pueblo] ya me siento distinta a la chiquita que he ingreso a la universidad. Estoy ahora a punto de salir y he cambiado bastante. (Estudiante 3)

A través de su testimonio, se puede apreciar cómo los estudiantes de origen rural tienen que manejar sus múltiples responsabilidades académicas y sociales. El no vivir bajo el mismo techo que los padres implica que necesitan aprender a "tomar buenas decisiones y saber en qué momento es necesario mostrar carácter" (Estudiante 9). Estas nuevas responsabilidades demandan cambios por parte del joven y, como veremos en el próximo capítulo, ejercen influencia sobre su identidad.

En esta sección hemos presentado los principales retos identificados por los estudiantes entrevistados en cuanto al choque de separarse de sus familias y el comienzo de sus vidas en la ciudad de Cusco. En primer lugar, sus redes de apoyo se ven desarticuladas debido al traslado a la ciudad, generando sentimientos de soledad y

la necesidad de configurar una nueva red para satisfacer la demanda del apoyo social. Por otra parte, los estudiantes deben asumir nuevas responsabilidades que requieren el desarrollo de nuevas capacidades para poder sobrevivir en la ciudad. Estos desafíos múltiples tienen un impacto importante sobre la integración académica y social de los jóvenes rurales, lo que dificulta su situación. La siguiente sección describe los obstáculos socioeconómicos que enfrentan los estudiantes de origen rural andino y amazónico.

5.2. El desafío del nivel socioeconómico

A lo largo del presente trabajo se ha hecho referencia en varias oportunidades a los limitados recursos económicos con los que cuentan los estudiantes de origen rural. Sin embargo, dado el impacto que el nivel socioeconómico tiene en su integración a la universidad y su relación con la identidad sociocultural de los estudiantes, hemos optado por dedicar una sección especial para profundizar en los retos que esto implica. Al trasladarse a la ciudad y dejar a la familia, ya vimos cómo los jóvenes se ven obligados a administrar cuidadosamente sus finanzas para que el dinero les alcance. Generalmente, la vivienda representa su mayor gasto en la ciudad, por lo que nos preguntamos primero, ¿cómo son las condiciones en las que suelen vivir los estudiantes de origen rural andino y amazónico?

Para cualquier arrendatario, hay que buscar alojamiento que se adecue a los recursos económicos disponibles. En el caso de los estudiantes de origen rural andino y amazónico que suelen contar con recursos limitados, las opciones de vivienda también son reducidas. Ante esta situación, muchos jóvenes de origen rural terminan por vivir en zonas bien alejadas de la universidad, como son los distritos de San Jerónimo y San Sebastián, donde existen alquileres a precios más económicos. Por otra parte, ya sabemos que una estrategia para reducir los gastos de vivienda es vivir en la casa de familiares lejanos. Entre los demás jóvenes que no cuentan con esa oportunidad, la situación más común parece ser vivir solo o con uno o dos familiares en

un cuarto alquilado que tiene acceso a servicios higiénicos compartidos, lo que les ayuda a cortar los gastos de vivienda.

Sin embargo, si bien estas situaciones de vivienda les permiten a los jóvenes disponer de mayores fondos para sus demás gastos, también conllevan complicaciones que afectan su desarrollo educativo y social. En el contexto de la entrevista, una estudiante nos contó algunas de sus inquietudes relacionadas con su vivienda:

No es tu casa pues. Alquilas una habitación. Ni siquiera es un departamento porque un departamento tiene baño y todo. Es una habitación, nada más y lo que más me ha chocado a mí es que la dueña de casa te dice, por ejemplo, "Estás con la luz todo el día y tienes que apagar" o 10 de la noche límite y te cortan la luz y no puedes estudiar. O el agua por ejemplo: "Estás utilizando mucha agua" o el baño: "No has limpiado el baño, lo has dejado sucio" o "Hasta las 9 de la noche límite para que llegues y cerremos y si no, te quedas para afuera." (Estudiante 3)

Como indica el testimonio, ante las limitaciones de la electricidad y la hora de llegada, no le es posible estudiar hasta altas horas de la noche y dedicar el tiempo necesario a sus estudios. En otra situación, pudiera haberse ido a otro sitio para estudiar, pero en el caso de una estudiante donde le cierran la puerta a las 7:30 p.m., ésta tampoco es una solución factible.

Asimismo, cabe mencionar que el horario de los estudiantes rurales es distinto al de los jóvenes citadinos. La mayoría de las familias de los estudiantes entrevistados trabajan en sectores como la agricultura y la ganadería, al igual que el 44,3% de la población económicamente activa del Cusco (INEI 2010), lo que requiere levantarse en la madrugada entre las 3 y las 5 a.m. para alistarse para el trabajo y tomar su desayuno. Como indicó una estudiante "A las 6 de la mañana, ya todo el mundo está despierto, entonces como que también es un hábito del pueblo mismo" (Estudiante 5). A los estudiantes que viajan cada fin de semana a su comunidad para ayudar a su familia les es difícil cambiar su horario, aparte de que es su costumbre. Es con razón entonces que una estudiante comentó que "Te cortan la luz y duermes hasta las 3 de la madrugada y tienes ganas de estudiar pero ahí no puedes. No hay luz y no puedes"

(Estudiante 2). Por lo tanto, las condiciones de sus viviendas a veces no favorecen el desarrollo educativo necesario para superar fácilmente las debilidades académicas con las que llegan a la universidad. En el caso de estudiantes que trabajan, este problema puede ser aún más acentuado, ya que el trabajo les quita bastante tiempo para estudiar.

Por otra parte, las condiciones de la vivienda también pueden afectar el desarrollo social de los jóvenes de origen rural, como nos explicó una estudiante:

No tienes una casa propia acá en la ciudad, pero en el campo sí tienes. Hasta ahora siempre tengo eso de que siempre te acondicionan que hasta cierta hora tienes que estar o hasta cierta hora tienes para entrar y eso me dificulta a mí. Me molesta. Como me gustaría tener una casa y ya pues, estaría más libre a la hora que quiero, ir a un cumpleaños con mis amigas. No [tenemos] los mismos privilegios que los de la ciudad tienen acá. (Estudiante 2)

Como evidencia este testimonio, el límite impuesto para la hora de llegada impide que la estudiante pueda salir con amigas en la noche, debilitando así su capacidad para desarrollar amistades valiosas para satisfacer la demanda del apoyo social. Por otra parte, la misma ubicación de la vivienda en un distrito alejado puede dificultar el desarrollo de una red social también. De acuerdo con esto último, una estudiante manifestó que no sale con frecuencia porque "tengo mucho miedo de quien me va a traer hasta donde vivo" (Estudiante 9). Estas dos situaciones tienen la posibilidad de aislar a los estudiantes aún más, pues los jóvenes que sí salen a socializar llegan a formar grupos más íntimos de confianza a través del tiempo que pueden ser difíciles de penetrar para una persona de afuera.

Mientras la mayoría de los estudiantes universitarios estudian con el fin de trabajar luego, la situación económica de muchos de los jóvenes de origen rural les obliga también a trabajar para poder sostenerse mientras estudian. De hecho, cinco de los once estudiantes entrevistados indicaron que trabajaban con familiares, hacían prácticas pre-profesionales, trabajaban en turismo y daban clases particulares por horas. Esto coincide con los datos del programa Hatun Ñan que señalan que el 42,8% de los estudiantes trabajan, la mitad de los cuales trabajan a tiempo parcial (Villasante

2007: 174-175). Vale la pena mencionar que, aparte de los jóvenes que cuentan con trabajos constantes, hay algunos que parecen buscar "hasta los espacios más pequeñitos para compensar" como relató una docente, por lo que aprovechan de los fines de semana y los feriados para buscar oportunidades para realizar labores diversos. De hecho, una estudiante afirmó haber buscado trabajo aparte de sus prácticas profesionales donde trabaja de lunes a viernes:

El dinero me lo manda mi mamá entonces soy más grandecita y me da roche estar pidiendo, ¿no? Entonces trato de buscar las formas de conseguir dinero. A veces aparecen trabajitos los fines de semana, ¿no? (Estudiante 3)

En este caso, la estudiante parece asumir un mayor grado de responsabilidad para su propia manutención. Esto puede ser resultado de la independencia de la familia que presentamos en la sección anterior, pero se puede deber también a los recursos limitados de su familia y el deseo de no incomodarles con una mayor carga financiera.

Si bien el trabajo constituye para algunos una herramienta imprescindible para poder cubrir sus gastos en la ciudad y estudiar, también presenta dificultades para los mismos estudiantes, por lo que se convierte en una situación "catch 22" que no tiene salida. Por una parte, los ingresos son necesarios en la medida que les permite a los estudiantes tener con qué vivir, pero el trabajo también le resta bastante tiempo a sus estudios, afectando su asistencia regular a las clases o las tareas de los cursos. Un estudiante nos comentaba que en realidad está en Cusco solamente durante los días de semana, pues su familia necesita de su labor en la chacra:

Estoy de lunes a viernes acá en la ciudad del Cusco [...] Sábado y domingo y feriados voy a ayudar a mis padres en cualquier actividad, haciendo siembra de papa, pastoreando los animales que tengo, las llamas y las ovejas en la chacra, cocinamos en la casa, etc. Y cuando acabo el semestre no me quedo acá en Cusco, sino me voy a mi casa y [trabajo] cuando me programan en la agencia. (Estudiante 7)

A través de este testimonio se puede apreciar cómo los jóvenes trabajan no sólo en las vacaciones y los feriados, sino también los fines de semana. Otra estudiante nos contó que empezó por estar en la oficina de turismo a tiempo parcial, pero luego cambió a trabajar a tiempo completo mientras también ser estudiante de tiempo completo. Ello,

sumado a las deficiencias académicas que poseen los estudiantes de origen rural andino y amazónico debido a la formación inadecuada impartida por la escuela rural, inevitablemente empeora el problema, quedando en desventaja con relación a sus compañeros ciudadanos que no tienen que trabajar.

A la significativa porción del tiempo que requiere su trabajo, hay que añadir las condiciones en las que trabajan los jóvenes de origen rural andino y amazónico. Según lo manifestado por Zavala y Córdova (2010) y Villacorta (2010), estos jóvenes suelen trabajar como peones, obreros, vendedores, músicos, ayudantes de construcción, etc. y existe, además, una tendencia para ocultar aquellas actividades consideradas con poco prestigio, como empleadas domésticas. De hecho, aunque algunos estudiantes mencionaron haber trabajado en la casa de familiares lejanos, optaron por utilizar el término “ayudar” para describir su experiencia en vez de decir explícitamente que hacían tareas domésticas. Vale recordar que en estos casos parecía existir una jerarquía social dentro del hogar, por lo que los jóvenes no siempre recibían un buen trato.

Esta labor tampoco es la única donde los jóvenes de origen rural reciben un trato desigual. Como relata un estudiante, el trato que reciben sus amigos es la base de su motivo por no trabajar en la ciudad:

¿Por qué no trabajo? Porque no me gusta ser explotado y busco trabajo y son explotadores. Nadie te pide un reglamento y los horarios son muy establecidos, mientras los horarios de mis cursos de la universidad no me permiten. Además, te pagan una miseria. (Estudiante 4)

Aunque este estudiante opta por no trabajar en Cusco, nos da pistas en cuanto a las condiciones a las que son sometidos los jóvenes de origen rural que sí trabajan. Algunos pueden ser obligados a trabajar durante sus clases y por varias horas al día, sólo para ganar el sueldo mínimo o menos. Además, procedió a comentar que las jóvenes mujeres “son sometidas en algunas cosas malas”, haciendo todo lo posible para sobrevivir en la ciudad. Mientras no profundizamos en este tema, se puede apreciar lo mucho que se esfuerzan para permanecer en la ciudad y la universidad.

Hasta ahora, hemos presentado dos retos que enfrentan los estudiantes de origen rural como resultado de su nivel socioeconómico: las condiciones de vivienda y la necesidad de trabajar. El último punto que deseamos desarrollar en esta sección es el estigma social asociado con la desfavorable situación económica que caracteriza a los estudiantes que provienen de las zonas rurales del país.

No es ningún secreto que existen grandes desigualdades sociales y económicas entre las zonas rurales y urbanas del Perú. Según la ENAHO más reciente realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en 2010, la incidencia de la pobreza es bastante acentuada en las zonas rurales. De hecho, a nivel nacional afecta al 61,2% de los residentes de la sierra rural y al 45,6% de los residentes de la selva rural, en comparación con sus contrapartes urbanas, de las cuales sólo el 27,3% y el 27,4% sufren, respectivamente. De acuerdo con estas cifras, se puede apreciar las deficiencias económicas que padecen algunos de los estudiantes de origen rural andino y amazónico. Recibir S/. 40 mensuales de los padres, como vimos en un caso en la sección anterior, hace que las finanzas sean bastante limitadas. Una estudiante manifestó que utilizar una cabina de internet por S/. 1 a la hora para hacer un trabajo de la universidad significaba "quedarse sin comida a veces" (Estudiante 5). Otro estudiante hizo eco del límite del dinero, indicando que "no me como [el desayuno] a veces por los mismos recursos. A veces quedamos con el almuerzo en el comedor no más" (Estudiante 4). Si la situación económica de los jóvenes afecta hasta su alimentación, que es una necesidad humana básica, no es de sorprenderse que también restrinja su poder adquisitivo para otros artículos como los materiales educativos, la ropa y otras comodidades.

Al llegar a la ciudad, los estudiantes de origen rural parecen tomar consciencia de estas diferencias económicas. Un estudiante hizo una comparación entre la manera de vestirse en el campo y la ciudad:

En el campo estábamos acostumbrados a utilizar una ropa muy sencilla y económica, pero acá en la ciudad la ropa es diferente, ¿no? [...] Llevé un

pantalón económico, una chompa y una mochila adecuada para llevar unos cuadernos [...] a veces no utilizaba perfume. (Estudiante 7)

En este sentido, varios estudiantes se visten necesariamente de acuerdo con sus medios económicos. Este testimonio evidencia que el estudiante considera que la vestimenta que se usa en la ciudad es "diferente" en el sentido que es más cara. Otra estudiante nos contó sobre cómo se vestía al llegar a la ciudad:

No me gustaba vestirme bien. Andaba como yo quería [y] no me vestía a la moda. Andaba con buzos bien largos y parecía señora. Una vez en la calle un señor me saludó y me dijo "Señora, buenas tardes." (Estudiante 1)

Al parecer, la estudiante hace una auto-evaluación de su situación. Con los buzos que usaba en su pueblo, ella considera que no se vestía "bien." Sin embargo, varios estudiantes entrevistados manifestaron haber utilizado buzos, presumiblemente debido a su menor precio y la flexibilidad y la comodidad que brindan al momento de hacer trabajos manuales como la agricultura. Por lo tanto, ella parece asociar el vestirse "bien" y "a la moda" con la vestimenta urbana. Han pasado varios años desde su llegada a la ciudad, por lo que también se puede apreciar el impacto que tuvo el comentario del señor sobre ella y cómo la hizo tomar consciencia de lo que su apariencia comunicaba ante un ciudadano.

Como resultado de las diferencias en el nivel socioeconómico del joven que proviene de una zona rural y el que creció en la ciudad, se pueden generar sentimientos de conflicto entre ellos. Una estudiante, a pesar que extraña varios aspectos de su pueblo, admitió haber deseado en algún momento haber crecido en Cusco en vez de en su pueblo alejado de la ciudad:

Más que todo, cuando no tenía dinero para comprar ni siquiera un pantalón o una ropa, cuadernos, o no tenía dinero y tenía necesidad de alimentación, yo me decía "¿Por qué tuve que nacer en mi pueblo? ¿Por qué justamente yo? ¿Por qué no he nacido en la ciudad y pude haber tenido todo?" (Estudiante 5)

En este sentido, las dificultades e inconveniencias producidas por sus deficiencias económicas la han llevado a cuestionar en algún momento u otro el valor de su lugar

de procedencia en comparación con la ciudad y, de manera indirecta, su identidad como originaria de tal pueblo.

Por otra parte, el bajo estatus socioeconómico también puede generar sentimientos de inferioridad, tal como una estudiante lo describe al contar las experiencias de sus compañeras que tienen el mismo origen rural:

Una persona de la ciudad tiene más acceso a tener comodidades puedo decir. Por ejemplo, en relacionarse más, ir a una peluquería a hacer el pelo o el sastre, o ponerse cosméticos y maquillaje. Entonces justamente eso hace que una mujer del pueblo, que no está acostumbrada a esas cosas, sufra en ella misma una auto discriminación porque ella piensa que no es igual a las demás y también se siente inferior por el simple hecho de no poder o saber utilizar estos materiales. (Estudiante 9)

En este contexto, el no poder o no saber utilizar los materiales mencionados por la estudiante constituyen consecuencias directas de la pobreza, por lo que ella observa en sus pares un sentimiento de inferioridad frente a las demás chicas que son de la ciudad y que tienen acceso a más comodidades y oportunidades. Este punto es sumamente importante debido al hecho de que, si una joven llega a internalizar este sentimiento de inferioridad, existe una mayor probabilidad de que su autoestima se vea afectada de manera adversa. De hecho, la baja autoestima de los estudiantes de la sierra rural ha sido resaltada en varios trabajos e incluso ha sido identificada como un motivo para "ocultar" su identidad como tal (Cortez 1999, Espinosa de Rivero 2008, Villasante 2008).

De modo parecido, el estigma de la pobreza puede llevar al joven rural a avergonzarse de su situación económica, lo que "se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura de la que fácilmente puede imaginarse exento" (Goffman 1970). En el caso de la UNSAAC, ubicada en un lugar céntrico de la ciudad de Cusco, los estudiantes que viven suficientemente cerca gozan de la oportunidad de comer en su casa. En general, los estudiantes de origen rural no tienen ese privilegio, pues suelen vivir en las zonas alejadas de la ciudad debido al factor económico. Por lo tanto, el comer en el comedor de la misma universidad hace

evidente, hasta cierto punto, la desigualdad económica de los estudiantes. Es por esta razón que un estudiante se siente como el objeto de las bromas cuando "se burlan de los que tienen comedor" (Estudiante 11). Vale la pena mencionar que la universidad otorga becas para el servicio del comedor universitario que son basadas en la necesidad. En este sentido, un estudiante comentó que tiene que comer en el comedor y hasta tiene beca. Sin embargo, elige no compartir ese detalle con todos sus amigos "tal vez por lo que van a decir" (Estudiante 8). Dicho de otra manera, la beca sirve para identificarlo como pobre y ese estatus le da vergüenza, por lo que opta por ocultarlo.

Dado el lugar de su crianza y las condiciones que esto implica, es más probable que los jóvenes de origen rural andino y amazónico padezcan pobreza. Si bien esta situación les dificulta el acceso a la universidad, su nivel socioeconómico les sigue imponiendo una serie de retos para su integración académica y social una vez que ya están en la universidad. En primer lugar, las condiciones en las que suelen vivir no son propicias a los estudios y reducen las oportunidades que tienen para formar amistades de confianza y establecer una red social de apoyo. La necesidad de trabajar inevitablemente reduce las horas de las que disponen para dedicarse a los estudios y puede incidir en el bajo rendimiento académico. Por último, el estigma social asociado con su situación económica les afecta psico-emocionalmente y puede contribuir a su exclusión social.

5.3. Las barreras culturales

Además de alejarse del entorno familiar y sobrellevar las condiciones producto del bajo estatus socioeconómico, asistir a la universidad implica para el joven rural peruano acostumbrarse a una cultura más occidental. Dada su condición de migrantes y su posición como una minoría dentro de la universidad, estos estudiantes son particularmente susceptibles a enfrentar dificultades culturales en su proceso de adaptación, así como presiones sociales para adoptar actitudes, creencias y comportamientos que tal vez chocan con aquellos que son propios de su familia y su

comunidad. Esta sección describe las barreras culturales que enfrentan en la ciudad y la universidad.

5.3.1. La apariencia

La apariencia, y sobre todo la vestimenta, constituyen una expresión visible de la identidad cultural, ya que son producto de la socialización dentro de un grupo particular (Ting Toomey 1999). De hecho, como solemos basar en ella nuestras primeras impresiones, hasta podemos decir que la apariencia es la marca más explícita de la identidad. Para los estudiantes que provienen de zonas rurales andinas y amazónicas, su vestimenta es bastante distinta a la de la ciudad. En el caso de los estudiantes de la sierra rural, muchos señalaban haberse usado ojota y buzos en sus pueblos o comunidades. Una chica también comentaba que se usaba ropa más tradicional: "andaba con pollera, mis trenzas y un sombrerito" (Estudiante 2). Por su parte, algunas de las estudiantes mujeres indicaban que no usaban "nada de maquillaje [...] ni pintalabios ni brillo ni nada" (Estudiante 3). En cambio, el estudiante de la selva rural que formaba parte de nuestra muestra comentaba que usan menos ropa en su comunidad nativa por el factor climático, lo que incluye el cushma y adornos tal como los collares, las plumas y la pintura corporal.

Sin embargo, la misma vestimenta parece representar un obstáculo para la incorporación de estos jóvenes tanto en el ámbito académico como en el social, ya que opera como un estímulo para informarle al "otro" sobre su estatus social. En casi todos los casos, los estudiantes entrevistados nos hacían comentarios tal como los siguientes: "yo quería [venir con mi vestimenta tradicional], pero a veces la universidad no te permite porque tienes que venir con zapato, o con terno o con una ropa adecuada" (Estudiante 7) o "la universidad te exige que vengas bien vestido" (Estudiante 6). En este sentido, la vestimenta de los jóvenes rurales está sujeta a un juicio de valor y surge nuevamente la idea de que la vestimenta rural no es suficientemente adecuada para poder asumir la identidad de un universitario. Dicho de otra manera, como la educación superior posibilita una subida del estatus social, el

rechazo de su vestimenta comunica a los estudiantes de origen rural que su condición como tal no concuerda con el espacio académico. Una estudiante incluso relató que sus propios familiares la exigían que cambiara de ropa debido a su ingreso al espacio académico universitario:

No me gustaban los pantalones jeans que creo que en este tiempo están de moda. Las chicas también usaban los pantalones bien apretados y yo usaba buzos [...] Mis propios familiares me decían "Tú ya no deberías utilizar [buzos] porque tú ya eres universitaria. Ya vives en la ciudad entonces tienes que hacer cambios en tu ropa." (Estudiante 5)

Aquí la presión exigida por parte de su familia no sólo confirma la idea de que la universidad no tolera la cultura rural, sino también la internalización de este concepto entre los mismos habitantes rurales.

En este mismo sentido, los estudiantes han observado que los mismos profesores reaccionan de acuerdo con la vestimenta que llevan. Por ejemplo, una estudiante nos comentaba: "Hay profesores que te prestan atención si es que tienes una buena apariencia o si es que pareces ser de la ciudad y si hablas correctamente sin mote" (Estudiante 2). Este testimonio evidencia la retroalimentación positiva que recibe el estudiante que logre aparentar ser de la ciudad. Por otra parte, un estudiante notaba la presión de dejar su vestimenta rural (al menos en el contexto del aula) porque "sino, el profesor [al asignar la nota] dice 'Ah, tú eres rebelde: 05'" (Estudiante 4). En este caso, la amenaza de la retroalimentación negativa en la forma de una nota baja conduce a los estudiantes rurales a usar vestimenta urbana.

Mientras que la universidad comunica implícitamente a los estudiantes de origen rural que su vestimenta (y por lo tanto su procedencia) no es adecuada para dicho espacio, estos jóvenes también reciben mensajes directos e indirectos sobre el respeto que vienen de sus compañeros de estudio. Una estudiante compartió con nosotros una experiencia con su enamorado que había crecido en Cusco:

Yo recuerdo que tenía un chaleco que mi hermana me había tejido y él me decía "¿Por qué te pones eso? Deja de poner esas cosas. No te vistes así. Pareces del campo. Píntate, arréglate", y él me pintaba. (Estudiante 1)

Este testimonio evidencia nuevamente el estigma presente en la sociedad peruana asociado con el haber crecido en una zona rural. De acuerdo con lo planteado por Goffman (1970), "merced a nuestro sentido de la vista es que con mayor frecuencia percibimos el estigma ajeno", por lo que el chaleco tejido parece hacer visible su estigma de proceder de una zona rural, ya que dicha prenda no es común entre las jóvenes urbanas. Por otra parte, la cita demuestra una cierta preocupación por parte del enamorado de ser asociado visiblemente con una chica del campo, presumiblemente por el mismo miedo de no ser aceptado por los demás. Según Goffman (1970), una persona puede ser descreditada como producto de su asociación con otra persona estigmatizada, lo cual es lo que observamos en este caso. La presencia de este estigma por asociación no es conducente al desarrollo personal del estudiante, ya que éste se ve obligado a elegir entre el riesgo de ser excluido y no contar con la red social que necesita, y el abandono de las características que sirven para marcar su estigma.

Las experiencias de los jóvenes que presentamos aquí resaltan dos puntos importantes en cuanto a la apariencia. En primer lugar, es evidente que, según la comunidad universitaria, la vestimenta de los jóvenes de origen rural andino y amazónico no coincide con la identidad esperada en dicho espacio. Por otra parte, como la vestimenta es una marca visible de la identidad, los jóvenes también afrontan dificultades y presiones en el plano social debido al estigma asociado con la procedencia de una zona rural del país. Estas experiencias pueden influir mucho en el estado psico-emocional del joven, ya que contienen actos de discriminación y comunican la desvaloración de su origen. Dado que la vestimenta tradicional suele representar un símbolo del estatus social y, por lo tanto, un reto para la incorporación social de estos jóvenes, creemos que este punto es sumamente importante porque la desvaloración de su identidad sociocultural puede incidir bastante en su negociación.

5.3.2. El idioma¹⁷

El idioma es una de las bases fundamentales de la identidad cultural, pues está estrechamente ligada a la historia de quienes la hablan. Por lo tanto, se lo concibe como un medio para marcar la identidad y distinguir un grupo de otro. En el caso de la región Cusco, éste registra uno de los porcentajes más altos de población rural andina y amazónica. En dicho lugar, el quechua predomina como el idioma aprendido desde la niñez para el 52,0% de la población. En cambio, el 46,3% aprendió a hablar castellano desde la niñez, y existe una proporción más reducida que aprendió el aymara (0,2%) u otra lengua nativa (1,1%) (INEI 2007). Cabe mencionar que, en las zonas rurales de la región, existe una proporción aún más alta de personas que no aprendieron castellano como su lengua materna. Por lo tanto, el traslado a la ciudad de Cusco desde una comunidad campesina o nativa significa para muchos afrontar una barrera del idioma, lo cual se convierte en una de las dificultades más complicadas de superar.

En el caso de los estudiantes entrevistados que no aprendieron a hablar castellano como su primer idioma, esto significó dificultades tanto en la comprensión como en la reproducción. Varios estudiantes mencionaron el hecho de que estudiar en la universidad requiere no sólo del uso del castellano, sino también el léxico académico de dicho idioma, lo cual supone un nivel más avanzado. Una docente explicó su experiencia trabajando con los estudiantes de origen rural:

Para la presentación de un trabajo escriben como hablan o piensan, entonces a veces no hay coherencia en la forma de presentación del trabajo. No tienen el vocabulario muy técnico de acuerdo con su carrera y sobre todo también su universo vocabulario es muy pobre porque no han tenido un ambiente letrado desde que eran pequeños. Te dicen "Ah, yo quiero decir eso, pero no sé cómo decirlo" o "Yo estoy pensando en decir esto, pero no sé cómo decirlo." No es que los chicos sean menos inteligentes, pero son inteligentes en su lengua. Solamente tienen esa dificultad de decirlo, de expresarlo de una manera más ordenada con palabras más académicas y lenguaje más técnico. (Docente 1)

¹⁷ En su libro *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana* (2010), Zavala y Córdova describen a profundidad los problemáticas asociados con el idioma tales como el motoseo, el uso del quechua y la escritura académica.

Para los jóvenes citadinos, lo que describe la profesora no suele constituir un obstáculo tan grande como el que enfrentan sus contrapartes bilingües o trilingües que provienen de zonas rurales, en parte por la calidad de la educación impartida y también por no haber aprendido castellano como su primer idioma. En el contexto de las entrevistas, no en pocos casos los estudiantes bilingües o trilingües indicaron haber tenido dificultades además para entender a los profesores y para tener lectura veloz de los textos.

Por otra parte, los estudiantes que hablan castellano como idioma extranjero enfrentan dificultades en la pronunciación. La tendencia de hablar con acento se da entre todos nosotros que no somos monolingües por el hecho de que los idiomas poseen sistemas fonológicos que son distintos al que estamos acostumbrados. En el caso del quechuhablante, éste suele tener una pronunciación invertida de las vocales *i* y *e*, así como *o* y *u* al hablar en castellano, lo que proviene del hecho de que su idioma materno posee sólo tres vocales (*a*, *i*, *u*) en comparación con el castellano que requiere el manejo de cinco. Esta diferencia en la pronunciación de las vocales ha adquirido la etiqueta de "motoseo" por lo que varios estudiantes admitieron haber "[motoseado] en algunas palabras" (Estudiante 7).

Sin embargo, si bien la pronunciación de las vocales en castellano dificulta a los estudiantes bilingües o trilingües, ésta en sí no es lo que constituye la barrera cultural. En cambio, es la reacción de los citadinos que se burlan de ella lo que les incomoda a los jóvenes. Según Zavala y Córdova (2010), el motivo de la burla se origina en el hecho de que motosear "implica ser identificado como una persona del campo, que no ha recibido una buena educación, y posiblemente pobre, ignorante, con padres analfabetos, etc." (55). Es por esta razón que una estudiante nos comentó lo siguiente:

Cuando yo llegué a la universidad lo que no hablaba perfectamente era el castellano. Siempre me salía con ese motoseo y trato de mejorar pero tampoco. Me dificulta por eso porque es mi primera lengua el quechua y no es mi culpa. No a propósito lo hago, sino que me sale. Igual, por ejemplo, a ti te puede salir

con un acento. A veces se burlan pero digamos en el caso tuyo, ahí no más se rien. Dirían "Ah, esa extranjera." (Estudiante 2)

Este testimonio evidencia que el problema no es la pronunciación en sí, sino lo que ayuda a identificar que una persona proviene de una zona rural. Por lo tanto, la estudiante comenta que trata de "mejorar", por lo que comenta de manera indirecta que desea eliminar esta marca notable de su identidad como originaria de una zona rural.

Consistente con este estigma creciente asociado con ser del campo, ha aumentado el porcentaje de niños que aprenden a hablar castellano como su primer idioma. Esta observación es particularmente importante porque indica que los padres los estarían obligando a sus hijos a aprender castellano y no el idioma que ellos mismos aprendieron desde su niñez. Esta idea fue confirmada por una estudiante entrevistada quien relató: "Mis papás me decían 'Tú no puedes hablar en quechua. Tienes que hablar en castellano.' Y una vez por hablar hablado en quechua, me pegó" (Estudiante 10). En el caso de esta estudiante, aprendió a hablar quechua en su comunidad, pero fue por su propia cuenta. En este sentido, el quechua es sumamente desvalorado y en vez de ser un beneficio para el estudiante, se convierte en un reto para su incorporación.

Por último, vale la pena mencionar que algunos profesores, a pesar de que quizás no lo hacen intencionalmente, alimentan el desprecio del moteo y, por ende, el ser quechuahablante. Una docente nos comentaba que la nota del curso normalmente incluye una presentación y el docente puede descontar puntos por la pronunciación, regañado de este modo su identidad cultural porque no coincide con la identidad "civilizada" esperada en la educación superior (Zavala y Córdova 2010: 64-65). Por lo tanto, los estudiantes ciudadanos no quieren a alguien que no va a exponer bien porque así pueden recibir menor nota. Como lo describió un estudiante: "Contigo piensan que el grupo puede fracasar" (Estudiante 4).

5.3.3. La alimentación

En 1825, el francés Jean Anthelme Brillat-Savarín acuñó en su libro *Fisiología del gusto* la frase “Dime qué comes y te diré quién eres”, lo que sugiere que existe una estrecha relación entre la comida y la identidad. Desde entonces, varios estudios antropológicos de teóricos como Mary Douglas y Claude Levi-Strauss han afirmado esta noción, sosteniendo que las comidas preparadas y consumidas por las personas constituyen un reflejo de su entorno. En tal sentido, las personas solemos utilizar los alimentos disponibles en la naturaleza que nos rodea como la base para las comidas, lo que ocasiona las diferencias según la cultura de cada región. Dadas las diferencias en los alimentos, no es de sorprenderse que haya surgido también una variedad de particularidades en las costumbres asociadas con la preparación y el consumo de la comida. Es por esta razón que podemos observar diferencias culturales en la alimentación urbana y rural de la sierra y la selva peruana.

Para los estudiantes de origen rural andino y amazónico, el traslado a la ciudad de Cusco significa afrontar el reto de dejar de alguna manera sus comidas típicas y acostumbrarse a un nuevo conjunto de alimentos y costumbres. Por lo tanto, varios estudiantes manifestaron un sentido de nostalgia por su comida, tal como relató un joven de la amazonia:

Incluso los alimentos de Cusco son muy diferentes a la selva. [Extraño] comer el maíz que siembran, las yucas, los productos que no hay en la sierra. Entonces esas cosas yo las extraño porque no puedo encontrar y si encuentro, encuentro frutas que están guardados hace una semana y cuestan dinero. Además, esos plátanos que traen, los hacen madurar a la puerta, pero en cambio en la selva no echas ningún tipo de insecticidas o abonos y extraño eso. (Estudiante 4)

De acuerdo con este testimonio, vale la pena mencionar que existe el riesgo de que el choque cultural en cuanto a la comida afecte en mayor grado a los jóvenes que provienen de la amazonia, pues no comercian todos los productos amazónicos en la ciudad de Cusco. Asimismo, entre los productos que hay en la ciudad, puede haber variedades del producto que en la selva no existen. Por otra parte, el estudiante nos revela una diferencia en el tratamiento de los productos e incluso el alto precio de

mercado de dichos productos, lo que dificulta la situación de los jóvenes de origen rural que ya suelen contar con menos posibilidades económicas durante su estadía en la ciudad.

Aparte de los alimentos mismos, la comida presenta otros retos para este conjunto de estudiantes. De hecho, una de ellos nos contó sobre sus experiencias con la comida en la ciudad de Cusco:

Las comidas que existen en mi comunidad, por ejemplo, generalmente no las hacen aquí. Los que las hacen, las hacen de una manera muy distinta que prefería no comerlas [...] Por más que sean de tu pueblo, no las cocinan igual aquí. A veces la sola idea de ir a comer a otro lugar aquí en Cusco ya te produce algo como "Ya, ni importa. Solo es para sobrevivir." (Estudiante 5)

Este testimonio demuestra las diferencias en la preparación de la comida, a pesar de la semejanza de los productos en ambos lugares. Asimismo, otros estudiantes expresaron sus inquietudes sobre la preparación de la comida en la ciudad, observando que "sobre todo en los restaurantes y en los mercados, te cocinan comida rápida y muchas veces, no lo hacen con la higiene necesaria" (Estudiante 9). Sin embargo, la falta de las comidas rurales en la ciudad les obliga en cierta medida a los jóvenes a que se rindan. Es por esta razón que la estudiante antes citada explicó que solamente de hambre consume la comida citadina. Su elección del término "sobrevivir" es, además, curiosa, pues implica que ante la falta de las comidas rurales que forman parte de su identidad cultural, necesariamente tiene que consumir las comidas urbanas para permanecer en la ciudad.

Por otra parte, las costumbres asociadas con el consumo de las comidas también parecen evocar un sentido de identidad cultural entre los jóvenes de origen rural. El acto de compartir comida entre familiares puede ser importante para su unidad. Al momento de hablar sobre las diferencias en la alimentación, varios estudiantes hicieron referencia a eventos especiales y las comidas típicas que hay:

Preparan algo para un día de cumpleaños. Es muy diferente pasarlo en el campo, porque allá hacen un lonchecita, alguna comida preparada con los familiares: mamá, papá, tíos y hermanos. (Estudiante 2)

Lo que extraño más son los carnavales o el día del padre o de la madre porque esos días en tu casa, en tu propia casa en tu comunidad, preparan un asado o un lechón o el mismo puchero en los carnavales. Y comes bien y es tu casa. En cambio, aquí no es así. (Estudiante 3)

Los testimonios demuestran la relación importante entre la comida y el consumo con la familia, particularmente en las ocasiones especiales como los feriados, los carnavales y los cumpleaños. La segunda estudiante pone énfasis también en el hecho de que comer en la propia casa tiene mayor significado que hacerlo afuera.

En segundo lugar, el trabajo manual que caracteriza la vida campesina requiere la costumbre de alimentarse bien para poder disponer de la fuerza física necesaria para trabajar, particularmente en la agricultura. Como compartió una estudiante:

[Allá] desayunamos un buen desayuno con segundo, con papas, todo. Acá solamente es un lonche, un pan con mazamorra o algo así. En la tarde igual, una mazamorrита, una comida simple. En un lonchecito entonces yo no estoy acostumbrada a esas cosas porque allá comimos hartо, también para tener la fuerza física que tenemos que tener. (Estudiante 5)

Este testimonio demuestra la diferencia en la cantidad y el peso de las comidas. Los trabajadores agricultores necesitan comer no sólo una buena cantidad de comida, sino también comida que llena para tener la energía para trabajar largas horas. Sin embargo, este dato ha hecho que algunas de las comidas típicas de los habitantes rurales se hayan convertido en munición para los actos de discriminación. En tal sentido, un estudiante manifestó que había visto en una pared un letrero que decía "Ustedes comen papas, comen chuños" o algo parecido, y otra nos contó sobre una experiencia cuando estuvo en el colegio en Lima:

Cuando estábamos en el recreo [...] y si jugaba bien, me decía "Ah, con la fuerza del mote porque tú comes mote, porque tú comes queso, porque tú comes chuño, tienes fuerza." Eran cosas que me incomodaban. (Estudiante 10)

En este caso, las comidas que diferencian las zonas rurales son utilizadas con el motivo de insultar. Dado que el trabajo manual está asociado con la vida rural, que ya hemos visto es considerada como un estigma por la sociedad urbana dominante, las

comidas necesarias para dar fuerza para tal ramo de trabajo también adquieren un estigma. Asimismo, el hecho de que esta experiencia queda grabada en su mente después de varios años evidencia también el impacto que tenía sobre ella.

Los testimonios de los jóvenes de origen rural aquí presentados muestran su afecto por la comida en sus comunidades. Es claro que las costumbres en cuanto a la alimentación son distintas en las zonas rurales, por lo que el traslado a la ciudad significa el alejamiento de dichas costumbres. Esta ausencia puede provocar sentimientos de nostalgia entre los jóvenes, ya que deben consumir por necesidad aquello que está disponible en la ciudad. Por lo tanto, el cambio en la alimentación constituye un desafío para los estudiantes de origen rural en la medida que sus comidas propias simplemente no son alcanzables en la ciudad de Cusco. Por otra parte, la alimentación rural se presenta como un reto para la incorporación social de este grupo, ya que es utilizada por algunos ciudadanos para discriminar a quienes tienen marca de ser de origen rural. Creemos que estas dos condiciones pueden conducir a la negociación de la identidad para los estudiantes de origen rural.

5.3.4. Las relaciones sociales

Además de las dificultades antes presentadas, asistir a la universidad exige que el joven rural desarrolle nuevas amistades para suplantar el apoyo familiar del que se ha alejado. Por otra parte, la forma de comunicarse y expresarse es bastante distinta. En el plano social, uno de los primeros retos citados por los jóvenes fue el trato de las personas en la ciudad. A diferencia de la comunidad donde se conoce a las personas por su nombre, el joven rural se puede sentir como arena en el desierto al mudarse a la ciudad. Como lo relata una estudiante:

[En la comunidad] tú te encuentras con las personas en la calle y es como si fueran tus familiares. Te tratan muy bien, te llaman por tu nombre y acá no se preocupan por ti, ¿no es cierto? Como la comunidad es pequeña, entonces ahí todo el mundo te conoce y todos saben qué es lo que haces y qué es lo que no haces. (Estudiante 5)

Se puede apreciar a través del testimonio de esta joven que existe una brecha muy notable entre las costumbres urbanas y las que se practican en las zonas rurales. Aparte de la familiaridad en la comunidad donde "hay alguien que siempre te dice 'hola'", los estudiantes suelen percibir también que existe en la ciudad una mentalidad más individualista, donde cada quien anda por su cuenta. El traslado de un ambiente más familiar donde consideran que "la comunidad es como mi casa" a uno mucho más grande donde perciben esa actitud desagradable puede hacer que el estudiante rural se sienta bastante afectado y hasta sentir que está solo y que no existe nadie que vele por él. En este sentido, el establecimiento de lazos afectivos en la ciudad es una tarea sumamente importante para poder combatir este choque y lograr un sentido de pertenencia en la ciudad y en la comunidad universitaria. Sin embargo, existen factores culturales que dificultan este proceso.

A pesar que el menor grado de amabilidad que existe en la ciudad les choca a los jóvenes originarios de zonas rurales, ellos también se pueden sentir tímidos e incómodos en nuevas situaciones que no les son familiares. Las situaciones que afrontan en la ciudad involucran nuevos actores urbanos, por lo que puede existir un cierto grado de incertidumbre por la diferencia de culturas. En este caso, la universidad urbana constituye un ambiente bastante distinto para un joven de origen rural, por lo que un estudiante relató lo siguiente:

Recuerdo el primer día que vine era justo cuando me vine de la comunidad. Dejé mis cosas en el cuarto y vine a la universidad. Y fue algo creo de miedo y empecé a caminar por la universidad y la verdad, el primer día no hablé con nadie porque yo tenía miedo de hablar con ellos e incluso fue todo el semestre. (Estudiante 11)

Aquí el estudiante confiesa que no hablaba con nadie, lo que evidencia que su timidez dificultaba el establecimiento de relaciones sociales con sus compañeros. Después agregó: "yo siempre andaba más solo, pero luego sentí esa necesidad de tener un grupo de amigos y hablar con los estudiantes." Las relaciones horizontales con pares son particularmente importantes para el estudiante universitario. Después de afrontar la

ciudad y la universidad durante el primer semestre sin tener estos lazos afectivos, vio el beneficio de acudirlos.

Sin embargo, la situación de estos jóvenes no es tan simple como lo antes presentado, pues su timidez también es una reacción generada por las experiencias acumuladas en situaciones similares o con actores parecidos. En el caso de los estudiantes que asisten a colegios ubicados fuera de su comunidad, como fue el caso de dos jóvenes de nuestra muestra, ellos pueden internalizar el trato que reciben, pues socava su sentido de pertenencia. Una estudiante compartió las dificultades que afrontaba en Lima por ser de la sierra rural:

Mis compañeros siempre me molestaban, siempre me buscaban. Venían y me botaban el cuaderno, o sea siempre por incomodarme. [En el recreo] me decían "Tú estás acostumbrada a jugar con llamas, ¿no?" [...] Es más, cuando ellos salieron de promoción y yo no llegué a viajar porque me vine a Cusco, ellos me dijeron "Oye, ¿Tú no estabas en la plaza de Huaraz? Te vimos ahí. Qué rápido viniste." Supuestamente en la plaza de Huaraz hay una cholita o no sé dónde habrán visto a una cholita. (Estudiante 10)

Estos insultos fueron dirigidos a atacar las características de su lugar de origen y varias veces en la entrevista, la estudiante manifestó su inquietud con la discriminación, citando su experiencia en Lima como la más fuerte que ha vivido. Cabe mencionar que los jóvenes desarrollan percepciones de los ciudadanos antes de llegar a la universidad a partir no sólo de las actitudes proyectadas por los comuneros rurales, sino también de las experiencias de los jóvenes de origen rural en las academias y centros pre-universitarios. En realidad, su preparación pre-universitaria representa muchas veces el primer gran choque con la ciudad, pues afrontan varios de los retos aquí descritos mientras estudian en estas instituciones educativas.

Es con razón, entonces, que cuando los profesores de la universidad les decían para formar grupos, la estudiante previamente citada señaló:

Yo siempre me decía "¿Por qué no es individual? Yo no quiero hacer grupo con los demás." No quería juntarme con nadie. Sentía eso de un pequeño miedo de acercarme a las demás personas y así fue el primer semestre. Casi jalo porque

no quería hacer grupo. Siempre decía "Profesor, ¿puedo presentarlo sola?" "No, es en grupo" y no te dejaban y todo eso. (Estudiante 10)

Este testimonio confirma el efecto que la discriminación puede tener sobre el rendimiento académico. De hecho, Zavala y Córdova (2010) corroboran esta observación al manifestar que los actos de discriminación repercuten negativamente tanto en el rendimiento académico de los jóvenes de origen rural como en su desenvolvimiento en la universidad (15). En el caso antes descrito, el temor de la estudiante de juntarse en grupo con sus contrapartes ciudadinos casi originó que reprobara los cursos.

Es más, la técnica pedagógica de los trabajos en grupo que hemos mencionado parece evocar una polarización en el salón de clases donde los jóvenes de la ciudad forman grupos entre ellos por un lado y aquellos de las zonas rurales hacen sus propios grupos por otro lado. Esta propensión es observada tanto por los mismos estudiantes como por los docentes. Como lo expresó un estudiante: "Es que los otros alumnos nos dejan de lado al formar grupos. No te jalar, no te dicen 'Ven aquí', aunque todos somos peruanos" (Estudiante 4). Según este testimonio, parte del problema es que los jóvenes de las zonas rurales buscan ser aceptados por los jóvenes de la ciudad, pero existe poco esfuerzo por parte de éstos últimos para incluirlos. Por otra parte, el mismo estudiante hace un comentario importante sobre la ciudadanía, ya que implica una solidaridad entre todos los peruanos, sin importar la procedencia, la cultura, el idioma, etc.

Por otra parte, las dificultades al formar grupos en las clases también parecen ser evidentes para los docentes, pues algunos de los cuales que han tomado consciencia del tema han intentado remediar la división de los grupos, tal como lo relató una docente:

Yo veía que un grupo de chicos siempre se formaba entre ellos, ¿no? Entonces yo les dije "¿Por qué no forman grupo con ellos?" "No, no podemos formar grupo con ellos porque ellos te cholean" o "No no, ellos no han marginado." Esa es la palabra que usan, ¿no? "No, ellos nos marginan. Como son de la ciudad, se

creen. Ya, entonces no, no queremos hacer grupo con ellos." Entonces no sé si ellos los han marginado o si ellos sienten marginados. (Docente 3)

Este punto es importante porque muestra la percepción de los estudiantes de origen rural andino y amazónico en cuanto a la discriminación. Si perciben un trato diferencial contra su persona debido a su identidad sociocultural, sea explícito o implícito, es posible que se sientan afectados. Por lo tanto, podemos concluir que, si bien esta estrategia empleada por los docentes ayuda a promover el trabajo en equipo, en realidad parece reproducir la exclusión social y la discriminación presente en toda la sociedad peruana.

De acuerdo con este último, vale la pena resaltar que, aunque nuestra discusión se base en el salón de clases, éste no representa el único espacio donde los jóvenes de origen rural experimentan dificultades para relacionarse con sus pares. A pesar del carácter horizontal de dichas relaciones, es inevitable que surjan jerarquías entre el sistema, haciendo que algunos grupos adquieran mayor estatus que otros. En este sentido, varios estudiantes manifestaron no sólo la dificultad de incluirse en los grupos sociales, sino también el hecho de que "forman automáticamente sus asociaciones y uno de campo se siente excluido" (Estudiante 1). Por lo tanto, les es difícil entablar relaciones de confianza, a pesar de que son compañeros.

Si bien los jóvenes de origen rural suelen sentirse excluidos por sus pares, también experimentan dificultades en su modo de expresarse con los profesores en la universidad. Dada la posición de poder que asume el profesor frente a sus alumnos, consideramos que se trata de relaciones asimétricas donde se espera que el alumno "respete" a su educador en la medida que evite desafiar su autoridad. La adopción de esta actitud es distinta a la práctica en la comunidad donde, según una estudiante, es "cada quien con su punto de vista y a partir de eso se llega a un consenso" (Estudiante 9). Por lo tanto, no es de sorprenderse que el ambiente universitario sea un choque para los jóvenes acostumbrados a compartir su punto de vista o reclamar. Una estudiante nos expresó su frustración ante esta diferencia:

Aquí hay algunas cosas que tienes que callar con el profesor aunque el profesor no tenga la razón. Hace poquito tuve un problema con una profesora y me dice "Tu cuaderno no está bien" y yo había hecho bien mi cuaderno. Mi letra es terrible, pero yo había hecho bien mi cuaderno. Pero tuve que callarme y decir "Sí, profesora. Disculpa, usted tiene toda la razón." Generalmente en las comunidades eso no se da. En mi comunidad, siempre te dicen las cosas de frente en las reuniones pero acá hay unas cosas que tienes que callar [...] o como dice una de mis compañeras, hay que ser soborne y tratar de agradar a los demás. (Estudiante 10)

En este caso, la estudiante siente que tiene que reprimir su opinión frente a los profesores para agradarles a ellos, evitando de este modo que sus notas se vean afectadas. Otra estudiante hizo una observación parecida que "cuando reclamas las cosas dentro del salón [el profesor] no te escucha bien o te grita" (Estudiante 2). En tal sentido, estos jóvenes sienten la obligación de asumir una posición subordinada y comportarse en contra de las normas culturales de su comunidad a cambio de evitar el castigo de una nota reprobatoria.

El traslado a la ciudad y el ingreso a la universidad urbana constituyen un fuerte desarraigo para los jóvenes de origen rural. Se alejan de sus familiares y amigos y se ven obligados a desarrollar nuevas relaciones sociales en la ciudad. Sin embargo, este proceso suele conllevar dificultades sociales para este grupo, pues los mensajes discriminatorios que reciben hacen que las internalicen en cierta medida.

5.4. Resumen del capítulo

El proceso de incorporación académica y social impone a los jóvenes que provienen de zonas rurales andinas y amazónicas una serie de desafíos que son productos propios de su situación sociocultural. En primer lugar, el traslado a la ciudad para seguir con los estudios superiores significa el abandono físico de sus pueblos o comunidades. En tal sentido, llegan y deben navegar inmediatamente a la ciudad y la universidad básicamente por sí solos mientras entablan relaciones sociales con actores que pueden o no aceptar su procedencia. Es más probable que los jóvenes de origen rural hayan crecido en un ambiente empobrecido, lo que no sólo complica su estadía en la ciudad, sino también sirve como una marca estigmatizadora.

Asimismo, su integración a la universidad puede ser aún más problemática cuando ocurre al mismo tiempo que se adaptan a una nueva cultura que suele despreciar la identidad rural. Por un lado, el alejamiento de la comunidad puede hacer que sea difícil seguir practicando algunas de las costumbres alimenticias y celebratorias. Al mismo tiempo, las características que sirven para marcar su procedencia rural tales como la vestimenta, el idioma y la comida se convierten en retos para su incorporación exitosa a la comunidad universitaria.

Sumado a estos cambios enfrentados por los jóvenes, la situación se complica aún más debido a la discriminación percibida por la sociedad urbana. Al final, los estudiantes de origen rural reciben mensajes constantes de que su procedencia no es aceptada. Este hecho no sólo tiene altas probabilidades de afectar su estima, sino que también conduce a la negociación de la identidad sociocultural, pues exige que los estudiantes se deshagan de las marcas rurales –que se vistan de manera "occidental" en vez de usar prendas tejidas, faldas, buzos u ojotas; que hablen en castellano en vez de quechua; y que coman comida de la calle en vez de los granos, las papas y otros productos que siembran sus padres y en sus comunidades. Hablando sin tapujos, el hecho de ser estudiante universitario en la ciudad presiona al joven de origen rural para que se "blanquee" y que se deshaga de las marcas de su procedencia. Es por esta razón que ahora nos preguntamos, ante esta serie de retos ¿qué estrategias se pueden emplear los jóvenes de origen rural para intentar superar todo lo que hemos presentado en este capítulo?

CAPÍTULO 6

NEGOCIACIONES DE LA IDENTIDAD: ESTRATEGIAS PARA LA INCORPORACION

Cuando se encuentran personas de distintos orígenes socioculturales es inevitable que existan tensiones en sus interacciones sociales. Partiendo de la idea que la identidad sociocultural surge en estos momentos de la tensión, las migraciones constituirían un excelente laboratorio para investigar el proceso de negociación de la identidad, particularmente el aspecto sociocultural de ella. Esto es aún más válido en el caso de los jóvenes migrantes que se encuentran todavía en medio del proceso de formar y consolidar una identidad coherente. Para los jóvenes de origen rural andino y amazónico, el traslado a la ciudad no sólo representa un choque sociocultural, sino también genera cuestiones sobre la identidad propia de sus zonas. Debido a la gran diferenciación en las costumbres socioculturales, este conjunto de jóvenes puede afrontar dificultades para incorporarse en la comunidad universitaria tales como aquellos que vimos en el capítulo anterior. La combinación de la ausencia del apoyo social en la ciudad y la incapacidad de seguir con la práctica de sus costumbres socioculturales, junto con las experiencias de discriminación, de hecho son ingredientes que pueden conducir a la negociación de la identidad sociocultural.

La discriminación en particular puede llevar a los jóvenes a que se autoevalúen de manera negativa. Como vimos en los testimonios recogidos durante el estudio, varios jóvenes se muestran afectados por las percepciones y los comentarios de los actores urbanos, algunos más que otros. Como bien sabemos, esto puede incidir en su baja autoestima, el desarrollo de sentimientos de timidez o inferioridad, o incluso en el

deseo de no participar activamente en los espacios sociales. Por lo tanto, los jóvenes de origen rural andino y amazónico que se encuentran metidos en la universidad urbana parecen evaluar más su identidad sociocultural, a veces buscando un equilibrio entre deshacerse de parte de su identidad a cambio de evitar la exclusión social.

Al contemplar la cuestión de la identidad, los investigadores generalmente suelen enfocarse en temas tales como la pérdida, la persistencia o el reforzamiento de la misma. Las observaciones documentadas en la literatura sobre los jóvenes de origen rural andino y amazónico no son una excepción a esta norma, pues citan la pérdida y la negación de la identidad étnica y cultural como uno de sus problemas de adaptación, sobre todo entre aquellos que provienen de la sierra (Espinosa de Rivero 2008, Reynaga 2009, Villasante 2007, Villasante 2008). En este sentido, existen relativamente pocos estudios sobre los espacios de interacción donde se negocia y se cuestiona la identidad. A fin de llenar esta brecha, tratamos de asumir un acercamiento en este capítulo que se vale del interaccionismo simbólico con el fin de explorar cómo reaccionan los jóvenes de origen rural ante los retos que enfrentan para manejar el toma y daca entre las oportunidades presentadas por la sociedad urbana a cambio de deshacerse de las marcas rurales, y el deseo de preservar un sentido de pertenencia a la cultura propia. Es sólo desde esta perspectiva que se puede lograr una mayor comprensión de la "lógica" detrás de los cambios que deciden realizar y cómo protegen sus identidades en este mismo proceso.

El presente capítulo ha organizado de acuerdo con los diferentes ejemplos de negociaciones que observamos en el transcurso del trabajo del campo. En primer lugar, tratamos de describir el intento por parte de los estudiantes de ajustar la imagen que desean proyectar en un determinado contexto. En segundo lugar, presentamos una estrategia por la cual afirman públicamente su identidad sociocultural a fin de defenderla frente al "otro." Finalmente, se muestra un tercer mecanismo para preservar el auto-concepto que se vale de la asociación de los jóvenes de origen rural con otros individuos o grupos que suelen apoyar más su identidad sociocultural.

6.1. El toma y daca de la negociación

Como bien sabemos, durante la interacción social, el individuo no sólo actúa, sino también recibe retroalimentación a través de elementos verbales y no verbales comunicados por el otro, lo que utiliza para modificar su comportamiento para tratar de lograr la percepción deseada por parte del otro. En el caso de los jóvenes de origen rural andino y amazónico, éstos buscan ser aceptados por la comunidad universitaria, igual que cualquier otro estudiante, por lo que es probable que adecuen su comportamiento para intentar lograr este fin. Sin embargo, esta situación se complica frente al estigma que llevan y los actos de discriminación contra ellos, por lo que los jóvenes se encuentran tensionados por decidir cómo manejar su "deficiencia" de ser originarios de una zona rural: "exhibirla u ocultarla; expresarla o guardar silencio; revelarla o disimularla; mentir o decir la verdad; y, en cada caso, ante quién, cómo, dónde y cuándo" (Goffman 1970: 56). A partir de sus respuestas a estas preguntas, sea este proceso consciente o inconsciente, los jóvenes deciden cómo comportarse en cada situación.

Al llegar a la ciudad, estos jóvenes se encuentran frente a situaciones desconocidas donde tienen que interactuar con actores que tampoco conocen, por lo que existe un sentimiento de incertidumbre, pues el repertorio cultural de los jóvenes no les sirve en la ciudad para poder anticipar la reacción del otro. Como una estrategia de "tantear el terreno", Goffman (1970) plantea que el individuo que se encubre, es decir, que oculta su estigma frente a las personas desconocidas, tiene una gran receptividad para captar lo que los demás piensan "en realidad" de los que son como él (103). De acuerdo con esta idea, observamos que a varios estudiantes les gustaban que sus compañeros hablaran de sus lugares de procedencia. Un estudiante relató que:

No digo que soy de [mi lugar de origen] porque quiero ver qué es lo que piensan. Me gusta que hablen de [mi lugar de origen] sin que sepan que yo soy de ahí. Pueden decir "Ay, [esas personas] que vienen con sus faldas y sus polleras y huelen feo y se sienten en cualquier lado" e igual los escucho porque así no van a mentir. (Estudiante 8)

En realidad, la estrategia empleada por el estudiante sirve para probar quién lo aceptará tal como es, o ante quién tendría que proyectar otra imagen de sí mismo para ser aceptado.

Por otra parte, vale la pena mencionar que, a pesar de que los jóvenes son nuevos residentes de la ciudad, pueden tener percepciones ya internalizadas sobre cómo son los ciudadanos. Estas ideas son más probables de haber sido transmitidas por sus familias, como vimos en el testimonio de una estudiante que confesó que llegó con la idea de que "los cuzqueños son malos", o pueden ser internalizadas a partir de la experiencia propia del joven, como cuando asisten a colegios fuera de sus comunidades. Es a partir de esta información que el joven puede ir manejando cuidadosamente su red social, tal como nos relató un estudiante:

Este grupo sabe una parte de mí que otro grupo no sabe. Hay otro grupo que sabe cierta parte de mi vida que no sabe los otros grupos. Entonces soy así, que me conocen en estos aspectos, pero no en otros [...] Yo nací en [tal año]. Lo digo a mis amigos que me conocen bien o a mi familia. Los que me conocen desde el colegio o la escuela, ellos sí saben. Pero a los otros, no lo quiero decir porque tal vez por lo que van a decir. (Estudiante 8)

En el caso del estudiante antes citado, su edad puede ser considerada como un estigma, pues la mayoría de los estudiantes universitarios son menores. Es importante recordar que es común que transcurra por lo menos un par de años desde que estos jóvenes terminan el colegio hasta que ingresan a la universidad. Ante esta situación, él señala que se siente cómodo diciendo su edad a ciertas personas en su vida, al parecer a personas con quienes tiene más confianza y donde no percibe la amenaza de ser rechazado. Sin embargo, elige ocultar ese detalle en algunos casos, así como el hecho de que tiene una beca en el comedor y su membresía en el programa Hatun Ñan, presumiblemente porque dichas características llevan un cierto estigma – el estigma de ser pobre y el estigma de pertenecer a una comunidad rural, los cuales suelen ir de la mano.

Como ya sugerimos, un tipo de trabajo de identidad que observamos es la evitación del rechazo, lo que parece representar la manera más segura en que una

persona puede eludir las amenazas contra su identidad. En tal sentido, Goffman (1970) sostiene que la persona estigmatizada puede intentar "normificarse", o intentar presentarse como una persona común y corriente en las situaciones donde corre el riesgo de ser rechazado o discriminado. En el caso de los jóvenes de origen rural que cuentan con menos recursos económicos, es posible que se esfuercen por aparentar un estatus social más alto ante las personas, tal como nos contó un estudiante:

Me había enterado que te miran [en la universidad] por la forma de vestir, o sea tratan a una persona por su forma de vestir. Como había trabajado de cobrador antes, mis amigos me decían "Ah, tú tienes dos carros combis por eso te vistes así." Por eso yo traté de aparentar a los demás para que me respeten. Para mí me da un beneficio eso de aparentar. Cuando llegué el primer semestre, ese mismo semestre cambié de ropa. Me compraba ropas que vendían a alto precio ya no utilizaba la ropa que utilizaba antes. Hasta ahora lo sigo haciendo. (Estudiante 6)

Aunque el estudiante tenía pocas prendas en general, como nos mencionó después, la ropa que sí tenía era cara e incluso durante la entrevista llevaba una casaca de la marca Northface. Aquí vemos cómo el estudiante se presentó como miembro de una clase social más elevada para evitar ser estigmatizado como pobre, pues se enteró de que los actores universitarios juzgaban a base de la presencia.

Por el mismo motivo de evitar el rechazo y la discriminación, otra estudiante relató cómo dejó su vestimenta tradicional al llegar a la universidad:

Ya casi no uso la pollera yo. Mi abuelita tiene esa costumbre de decirnos "¿Sabes que? Tú estás copiando a los varones. Quieres ser igual como los varones. ¡Todo pantalón se usa!" Así dice mi abuelita, siempre lo dice pero yo le digo "No, abuelita, yo no voy a ir a la universidad con la pollera. ¡Ay! ¿Qué te dirán? Todo el mundo se ríe o eres el objeto de la burla de todos." Entonces he hecho cambios – no uso la pollera. A veces me digo "¿Dónde estarán mis polleras?" (Estudiante 2)

Este testimonio subraya el deseo por parte de la estudiante de no llamar atención sobre su condición como originario de la comunidad. Dado que está presente la noción que la identidad como universitaria no coincide con la identidad rural, la estudiante percibe

que llevar la pollera en el campus atraería atención no deseada en la forma de burla, por lo que elige distanciarse de esta parte de su identidad sociocultural.

Al mismo tiempo, como indica Goffman, es probable que el individuo también utilice su estigma para recibir beneficios secundarios, victimizándose en cierto sentido. Ante esta situación, encontramos que algunos jóvenes no declaran su procedencia al momento de ingresar a la universidad. Sin embargo, ellos mismos eligen afirmarla posteriormente al percibir un beneficio, tal como señaló una estudiante que nos contó sobre una amiga suya que quería ingresar al programa Hatun Ñan por los servicios académicos que brindaba. Aunque la amiga había adoptado la apariencia física de una ciudadina durante su estadía en la ciudad de Cusco, comprando ropa menos económica, el día de su entrevista presencial para ingresar al programa, estaba con la Estudiante 10 y le dijo "Ya, préstame tu cartera para que piensen que soy pobre." En este caso vemos que la estudiante, aunque se había cambiado de ropa para elevar su estatus percibido, sintió la necesidad de volver a presentarse de acuerdo con su verdadera condición económica frente al equipo entrevistador con el fin de recibir un beneficio.

6.2. La defensa de la identidad frente al "otro"

Si bien podemos elegir cómo deseamos identificarnos, no siempre podemos controlar cómo nos categorizan inicialmente los demás. En el caso de los jóvenes de origen rural andino y amazónico, sabemos que su identidad sociocultural suele no ser valorada positivamente por la sociedad urbana y, en no pocas ocasiones, la misma es objeto de burla y sirve de base para los actos de discriminación. Ante la retroalimentación negativa que suelen recibir los jóvenes en cuanto a su procedencia y la presión para deshacerse de las marcas de su identidad sociocultural, nos preguntamos ¿en qué contextos afirman su identidad? Goffman (1970) sostiene que una estrategia para evitar los estereotipos asociados con una determinada identidad consiste en intentar disipar la percepción negativa que tiene el otro, lo que se puede realizar a veces a través de la afirmación de la identidad frente al "otro."

A pesar de que la literatura existente sobre los estudiantes de origen rural andino y amazónico se concentra en la pérdida y el ocultamiento de la identidad sociocultural, observamos varias instancias donde los jóvenes defienden su identidad, tal como nos relató una estudiante quechuahablante:

Siempre me preguntan "¿Cómo se dice en quechua eso?" Y a veces me siento bien orgullosa. Los profesores dicen "¿Qué dice en quechua esto?" Los de acá de la ciudad no saben hablar quechua, no pronuncian bien el quechua y sufren. Incluso yo tengo compañeros que hablan así en quechua. "¿Ves? ¿Ves?" yo digo. "Es muy difícil porque tú hablas como tu primera lengua el castellano, pero yo quechua." (Estudiante 2)

Aquí vemos que la estudiante se enorgullece de hablar quechua en los momentos en que su participación es solicitada por los profesores como resultado de su calidad como hablante nativo. En esta ocasión, ella toma la decisión de afirmar públicamente su identidad como quechuahablante para poder aportar sus conocimientos expertos a la discusión en clase de una manera positiva, algo que en este caso los jóvenes monolingües de la ciudad no son capacitados para hacer. Tampoco podemos descuidar la segunda parte de la cita, pues la estudiante también menciona sus experiencias con compañeros que aprendían el quechua como lengua extranjera. En realidad, la mayoría de los hablantes no nativos siempre tendrán un acento relativamente notable. Sin embargo, la estudiante parece llamar la atención de sus compañeros con el fin de no sólo justificar su propio acento motoso al hablar en castellano, sino también para generar sentimientos de empatía hacia su "difícil" situación lingüística.

Al mismo tiempo, algunos estudiantes no buscan empatía necesariamente, sino deciden adoptar una actitud competitiva con el fin de demostrar lo que valen y así ganar el respeto de los demás. Como nos explicó una estudiante "Ellos te ven como los del campo sólo se deben dedicar a las chacras, a los ganados, a tus cosas ahí y no creen que seas capaz de estudiar" (Estudiante 7). Ante esta percepción negativa sobre la presencia de los jóvenes rurales en la universidad, la estudiante posiblemente podría ponerse al margen en un intento por no llamar la atención y de este modo preservar su

auto-concepto. Sin embargo, observamos cómo ese reto parece convertirse en su fuente de motivación:

[Elijo] entrar ahí a la competencia, actuar como yo misma y hacer el concurso y presentar todo lo posible para ganar y hacerles notar que una chica del campo también puede sobresalir, y de mejor manera tal vez. (Estudiante 5)

Al parecer, se esfuerza por demostrar que se puede lograr un buen rendimiento académico a pesar de su identidad como originaria de una zona rural. En este sentido, se dedicaba a leer y estudiar más horas para dar el ejemplo y de este modo corregir la percepción de sus compañeros de que los jóvenes de origen rural no encajan en el espacio universitario.

Además de tratar de crear empatía y demostrar lo que valen, observamos que también hay ocasiones en que los jóvenes afirman explícitamente su identidad como respuesta a las críticas que reciben, tal como nos relató un joven que provenía de la amazonia:

La ciudad y el país entero la ven [a mi zona] como un lugar muy peligroso que permite los narcotráficos, los senderos luminosos, etc. Incluso nos han dicho "Ay, esos son terrucos, son senderos, son narcotraficantes, son millonarios." Yo a eso les invito que vayan y vean la realidad y quiénes somos realmente [...] Los de la ciudad se creen un poco más civilizados, que conocen más de la realidad y todo eso. Justamente tuve una preparación buena, entonces quizás mi pensamiento es si me pasa eso, tengo que reaccionar y luchar por mi pueblo. (Estudiante 4)

Este testimonio demuestra la voluntad del estudiante para disipar la mala concepción que los actores urbanos tienen de su zona. Ante esta amenaza a la identidad sociocultural, que es un aspecto importante del auto-concepto, el estudiante parece anunciarles a los demás que están equivocados, sugiriendo retóricamente que vean la situación verdadera de primera mano antes de juzgar. En este sentido, el estudiante afirma su identidad como originario de su zona y asume una responsabilidad por defender la reputación de su pueblo.

Asimismo, otra alternativa empleada es responder directamente a la burla de manera verbalmente más agresiva, tal como lo hizo una estudiante:

Un amigo me dijo "¿Eres de [tal pueblo]?" Le dije que sí y me dice "pero no pareces." "¿Por qué?" "Porque no hablas pe." Él entiende que allá hablamos todo "pe". Y yo le digo "¿Qué tienes? ¡Fuera de acá!", o sea para hacerle sentir que ellos no son nada, que somos iguales pues. (Estudiante 1)

En esta situación el amigo de la joven insulta su procedencia por su modismo al hablar, entonces ella percibe que no le queda más remedio que responder con una crítica propia. A pesar de que el amigo hace una distinción entre ella y las otras personas de su pueblo, de todas maneras ella se siente ofendida porque parece asociar el uso del "pe" con la gente "inculta" del campo y se pone a la defensiva. Al criticar su pensamiento, intenta comunicarle lo obviamente equivocado que está y, al mismo tiempo, humillarlo de alguna manera también. En este sentido, observamos cómo los jóvenes pueden llegar a utilizar una conducta de represalia no sólo para afirmar su identidad, sino también para regañarle al otro por su percepción equivocada.

En esta sección hemos visto algunos de los contextos en que los estudiantes que provienen de zonas rurales afirman públicamente su identidad sociocultural como respuesta a la burla y discriminación percibidas con el fin de defender su identidad, así como cambiar la percepción negativa que tienen los actores urbanos. Sin embargo, esta práctica no parece ser la estrategia preferida de los estudiantes, presumiblemente por el factor de la baja autoestima que tienen varios de ellos, así como el conflicto que son capaces de generar. De hecho, las tácticas aquí presentadas no representan las utilizadas por los estudiantes en todas las situaciones que enfrentaban, pues emplearon una variedad de estrategias para incorporarse a la comunidad universitaria, a veces afirmando la identidad y otras veces ocultándola como hemos visto ya. La siguiente sección detalla otra manera en que los jóvenes buscan preservar su identidad cultural en un ambiente desconocido y hostil.

6.3. La preservación de la identidad

Enfrentar situaciones en las que la identidad propia no es valorada positivamente puede provocar sentimientos de estrés psicológico, particularmente en un nuevo entorno lejos del apoyo familiar, como es el caso de los jóvenes de origen

rural. En este sentido, no es de sorprenderse que los individuos busquen minimizar sus sentimientos de este estrés. Como vimos en las secciones anteriores, una estrategia consiste en ajustarse a las expectativas del otro, mientras en otras situaciones puede resultar más efectivo esforzarse por cambiar la percepción de los demás. Sin embargo, Pierre Bourdieu, en *El sentido práctico* (2008), ofrece una tercera posibilidad para explicar cómo el “habitus” se puede mantener ante la adversidad. Dice que:

El habitus tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio a través de la selección que él opera entre las informaciones nuevas, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, las informaciones capaces de cuestionar la información acumulada y sobre todo favoreciendo la exposición a dichas informaciones (98-99).

Según Bourdieu, el habitus se defiende del cambio a través del rechazo de cualquier amenaza. Ello explica por qué algunos estudiantes manifestaron su rechazo al cambio de la vestimenta durante las entrevistas: “Yo siempre me visto de manera sencilla y además, me siento cómodo porque si uso otra ropa no me siento cómodo y no puedo estar bien [...] es parte de mi cultura” (Estudiante 11). Otra estudiante contó: “En una fecha para un baile de mi facultad, nos pintamos. Mis compañeras me pintaron y te sientes rara, que tienes una máscara en tu cara, algo así” (Estudiante 2). A través de estos dos ejemplos, queda claro que estos estudiantes no se sintieron cómodos con este cambio de apariencia debido al hecho de que el cambio de ropa y el maquillaje, respectivamente, no coincidían con su habitus. Al expresar estas inquietudes, efectivamente señalaban que al hacer estos cambios, “no me siento como yo”, pues dichos cambios representaban una amenaza a su identidad sociocultural.

Por lo tanto, varios estudiantes manifestaron haber seguido con la práctica de algunas de sus costumbres socioculturales, a veces en ámbitos privados, con el fin de mantener una continuidad en su identidad. De hecho, mientras la universidad no suele tolerar la vestimenta rural en contextos académicos, un estudiante nos contó que lleva una chompa cuando va a la universidad, pero que usa su vestimenta amazónica y pintura corporal cuando está en su cuarto. Por otra parte, varios estudiantes hijos de

campesinos admitieron haber traído o recibido productos de sus comunidades para consumir en la ciudad, tales como papa, chuño, cañihua, habas, trigo, queso, huevos, y carne "si es que hay." Al contar con estos productos en la ciudad, los jóvenes son posibilitados replicar, en la medida que pueden, las comidas típicas de sus comunidades, manteniendo de este modo por lo menos una parte de su identidad sociocultural.

En esta misma línea, es así que Bourdieu sostiene que el individuo también suele incorporarse a un ambiente al que está adaptado con el fin de reforzar sus disposiciones. En este sentido, al limitar su exposición a ambientes desconocidos y a aquellos donde percibe la posibilidad del rechazo, el individuo evita la interacción con información que puede cuestionar su habitus. Es bajo esta lógica que solemos juntarnos con personas con los mismos intereses, la misma procedencia, etc., creando activamente situaciones sociales donde se apoya la identidad. En el caso de los estudiantes informantes de nuestro estudio que se ven obligados a construir una nueva base de apoyo social en la ciudad, esto puede explicar parcialmente su tendencia a acudir más a sus compañeros rurales para formar amistades. Como nos dijo una estudiante "Como somos de provincia, nos entendemos y así nos juntamos" (Estudiante 3). Es así que, a pesar del pensamiento común de que los estudiantes suelen "esconder su identidad" y buscar parecerse a sus compañeros ciudadanos, las amistades que construyen pueden ayudar a reforzar su identidad al brindarles una cierta constancia para su habitus.

Zavala y Córdova (2010) ponen de relieve esta observación, notando que los jóvenes que provienen de zonas rurales se organizan en asociaciones de comunidades, distritos y provincias, así como grupos con los mismos intereses como el estudio, la música, la danza, etc. Dentro de nuestra muestra, logramos registrar que los estudiantes se reunían para formar grupos de estudio y que se desenvolvían en el teatro, en el Centro de Danzas Universitarias de la UNSAAC y en grupos de cultura

regional. En un ambiente hostil como el de la universidad urbana, la construcción de estas redes de apoyo les puede ayudar a los jóvenes a ubicarse mejor en la ciudad.

En el caso del estudiante amazónico que entrevistamos, nos explicaba cómo los beneficiarios del convenio por medio del cual pudo acceder a la universidad habían formado un grupo. Mientras él se ve obligado a hablar en castellano y vestirse como urbano en la universidad, puede hablar en su idioma materno cuando se reúne con otros jóvenes de su zona, particularmente durante los rituales propios de su cultura:

Hablamos a veces en asháninka, sobre todo cuando tomamos la ayahuasca porque tenemos nuestros propios ícaros y los cantos para contactarnos con los líderes espirituales [...] Compartimos la hoja de coca y hablamos en nuestros idiomas. A veces estoy sentado, tocando mi quena. (Estudiante 4)

A diferencia de la cultura universitaria, un ambiente más familiar le permite confraternizar en base de la lengua materna. Aquí vemos también el rol clave que juega el idioma en el ritual de la ayahuasca, pues la ceremonia se vale de ello. En este sentido, la interacción con pares que comparten la misma cultura y las mismas creencias ayudan a que los jóvenes puedan integrar de alguna manera sus costumbres a sus vidas diarias.

Aparte de ofrecer un ambiente para compartir la cultura, las asociaciones a las que acuden los jóvenes también sirven para otros propósitos. De hecho, una estudiante nos contaba cómo su participación en el grupo de danzas le brindó un sentido de pertenencia, compensando de alguna manera las dificultades que tenía para integrarse a los grupos de su facultad:

Siempre escuchaba "Centro de Danzas Universitarias" entonces yo me dije "Ya, yo me meto ahí." Ingresé, entré y ahí comencé a hacer amigos. Si tengo amigos en la universidad, son más de danzas y no de mi código mismo. Me ayudó bastante a afrontarme a los demás y a tener más confianza en mí misma. [...] Esperaba todo el día para poder ir hasta allá y me sentía súper bien ahí en danzas porque todos eran de [provincia] y nos sentíamos bien entre amigas. Cuando llegamos acá usualmente decimos que los cuzqueños son malos porque no te tratan bien. Había algunas cuzqueñas también pero que no son los pitucos cuzqueños. (Estudiante 1)

Este testimonio es revelador en la medida en que nos muestra el impacto positivo que tenían sobre su autoestima sus relaciones sociales con individuos con ideas afines. Por otra parte, su interacción intercultural con las cuzqueñas del grupo sirvió para llevarla a hacer una distinción entre las "pitucas" que "no te tratan bien" y las que formaban parte del centro de danzas, pues estas últimas no constituían una amenaza para su identidad sociocultural debido a que mostraban un interés en las danzas tradicionales.

Si bien, por un lado, estas experiencias pueden ayudar a los jóvenes de origen rural con su ubicación en la ciudad, por otro lado también pueden dificultar su incorporación a la comunidad universitaria, tal como relató la misma estudiante:

Fue una experiencia bien bonita y la verdad, me sentía bien. Creo que eso también afectó mis notas porque tenía clases de las 6 o de 5 a 7, y danzas era de 6 a 8. Entonces no estaba yendo a mis clases de la noche para ir a danzas. Estaba jalando cursos, entonces tuve que dejarlo y dedicarme más a mis cursos. (Estudiante 1)

En este caso extremo, vemos cómo su participación en las danzas entra en conflicto con el horario de sus clases, por lo que se ve obligada a tomar una decisión. Mientras valora la educación que está recibiendo en la universidad, este sentimiento es moderado por su deseo de lograr un sentido de pertenencia, algo que le ha sido difícil obtener hasta el momento. Al evaluar su situación, decide en última instancia que sentirse incluida supera el beneficio de asistir a su clase, pues este último constituye un ambiente hostil donde predominan los actores urbanos que suelen desvalorar su identidad sociocultural. Al mismo tiempo, el evitar estas situaciones impide que logre incorporarse en el mismo.

Un programa de apoyo integral como el programa Hatun Ñan es importante en este sentido porque brinda un conjunto de servicios académicos y culturales para ayudar a los jóvenes a permanecer en la universidad y concluir sus carreras a pesar de la adversidad que enfrentan diariamente. De hecho, la misma estudiante nos comentó que:

Ahora me arrepiento quizás porque cuando ingresé, me enteré del programa y yo me inscribí, pero yo no sabía de qué se trataba. Entonces ingresé, lo dejé y ya no volví y digo, si hubiera sabido de qué se trataba, hubiera seguido constantemente porque me hubiera ayudado bastante y estaría en otra situación, ¿no? Pero no encontré eso y estaba sola y me ayudó a desenvolverme en danzas, pero a tener que dedicarme a mis cosas, yo tuve que hacer eso. (Estudiante 1)

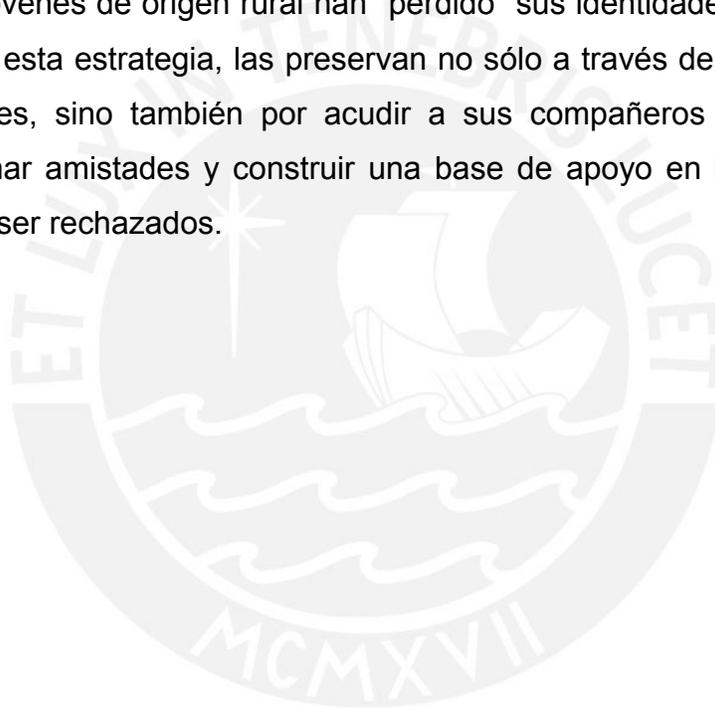
Aunque ella resolvió su problema de incorporación social mediante su participación en el centro de danzas, no logró encontrar un equilibrio entre satisfacer sus necesidades personales y cumplir con sus compromisos académicos, por lo que tuvo que dejar de participar en el grupo de danzas para dedicarse a sus estudios. En este sentido, necesitaba de un apoyo para hacer frente a los cambios y las dificultades que enfrentaba como una nueva estudiante. Esto es precisamente donde el programa Hatun Ñan se vuelve relevante, pues ofrece distintas herramientas académicas y culturales para promover la integración exitosa de los jóvenes rurales a la comunidad universitaria.

6.4. Resumen del capítulo

Si bien la literatura existente sobre los jóvenes de origen rural en la universidad ha planteado que estos jóvenes "pierden", "ocultan" o "niegan" su identidad sociocultural, nos parece que el tema no es tan simple. Los jóvenes pueden desear mantener su identidad, pero el deseo de lograr incorporarse a la ciudad y tener un sentido de pertenencia a veces supera este primero. En este sentido, ante la plena desvaloración de su identidad rural y los actos discriminatorios que suelen acompañar esta depreciación, observamos que los jóvenes negocian sus identidades e intentan manejar cuidadosamente las imágenes que proyectan hacia los actores urbanos. A primera vista, parece que simplemente ocultan sus identidades, pues no muestran las marcas de su procedencia rural. Sin embargo, emplean esta táctica precisamente para preservar su auto-concepto, ya que no desean ser rechazados.

Al mismo tiempo, los mismos jóvenes de origen rural parecen afirmar sus identidades socioculturales en algunos contextos determinados. En primer lugar, hay

situaciones en que una procedencia rural no constituye un reto, sino que les ofrece a los jóvenes un beneficio. Por lo tanto, observamos que incluso los jóvenes que habían optado por "ocultar" su identidad rural vuelven a reivindicarla porque perciben un beneficio, tal como la oportunidad de ingresar al programa Hatun Ñan y disponer de sus servicios. Por otra parte, hay jóvenes que eligen afirmar sus identidades con el fin de defenderse e intentar cambiar la percepción negativa que tienen los actores urbanos sobre ser de una zona rural, aunque esta estrategia no parece tener un uso muy extenso por el mismo miedo del rechazo. Finalmente, aunque a primera vista puede parecer que los jóvenes de origen rural han "perdido" sus identidades socioculturales a través del uso de esta estrategia, las preservan no sólo a través de la práctica privada de sus costumbres, sino también por acudir a sus compañeros de origen rural al momento de formar amistades y construir una base de apoyo en la ciudad, pues no sienten miedo de ser rechazados.



CAPÍTULO 7

COMENTARIOS FINALES Y RECOMENDACIONES

El propósito de este estudio fue describir el proceso de la negociación de la identidad sociocultural de los estudiantes de origen rural andino y amazónico, por lo que buscamos identificar los retos que enfrentan para su incorporación en el espacio universitario urbano, así como las estrategias que utilizan para superar estos mismos obstáculos. Con el fin de mejor entender cómo llegan a negociar sus identidades, fue necesario explorar tanto sus caminos hacia la universidad como sus experiencias dentro de ella. En el presente capítulo hemos tratado de ofrecer un panorama general sobre los resultados de nuestro estudio y sus implicaciones para la comunidad universitaria, enfocándose en la necesidad de realizar actividades de sensibilización y crear un sentido de comunidad y de apoyo entre todos los estudiantes. A modo de concluir, ofrecemos nuestras sugerencias para investigaciones futuras.

7.1. Resumen de los resultados principales

En primer lugar, la creciente presencia de los jóvenes de origen rural andino y amazónico en la universidad evidencia un mito generalizado por el cual se cree que la educación superior, y sobre todo la formación universitaria, es la salida a los problemas de la sociedad. Sin embargo, a un joven rural no le es fácil ingresar a la universidad y mucho menos permanecer en ella, pues enfrenta una serie de dificultades en el camino que son producto de su procedencia y el estatus que esto implica. Si bien la educación impartida en la universidad pública es gratuita en principio, puede llevar un costo tanto para el estudiante como para su familia, pues estos se ven obligados a invertir no sólo

en los cursos nivelatorios con la esperanza de que el joven logre el vacante deseado, sino también en los gastos de manutención necesarios para sobrevivir en la ciudad. En este sentido, la procedencia rural y el bajo nivel socioeconómico que va de la mano se convierten en grandes impedimentos para el joven. Dado la gran inversión de esfuerzo, tiempo y dinero necesarios para que un joven rural logre ingresar a la universidad, es con razón que este llega a la universidad con altas expectativas y con ganas de estudiar.

Sin embargo, el hecho de ingresar a la universidad no constituye el fin de sus dificultades, pues los jóvenes de origen rural parecen enfrentar una nueva serie de retos en su intento para incorporarse en la comunidad universitaria. A partir de nuestro estudio logramos identificar los principales desafíos que consisten en: a) el alejamiento de la familia, b) el nivel socioeconómico, c) las diferencias culturales. A estos obstáculos hay que agregar los actos de discriminación que se valen de los retos antes mencionados, pues sirven para marcar la experiencia de los jóvenes de origen rural y generalmente no aplican para los ciudadanos. La combinación de la ausencia del apoyo social en la ciudad y la incapacidad de seguir con la práctica de sus costumbres socioculturales, junto con las experiencias de discriminación, de hecho hacen que la universidad represente una realidad muy distinta, y hasta extranjera a veces, en comparación con sus comunidades campesinas y nativas.

En un escenario donde los jóvenes de origen rural enfrentan estos retos al mismo tiempo que intentan descubrir quiénes son y cuál es su lugar en el mundo que los rodea, es ideal estudiar cómo negocian sus identidades socioculturales, pues son tensionados con el dilema de mantener su identidad sociocultural y/o deshacerse de partes de ella a modo de incorporarse. Todos los jóvenes que entrevistamos manifestaron haber enfrentado dificultades y sido el objeto de actos de discriminación debido a su procedencia rural, pero sus reacciones parecían variar según el contexto. Aunque algunos aceptaban el maltrato recibido por parte de sus contrapartes ciudadanas, prefiriendo ajustarse a las expectativas del "otro", otros indicaron haber rechazado la

discriminación, optando por educar al "otro" para corregir la percepción negativa. En este sentido, la necesidad de lograr un sentido de pertenencia en una comunidad más amplia les impulsó a los jóvenes a participar en el proceso de formar y negociar su auto-concepto.

7.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

Dada la escasa investigación sobre el desarrollo de la identidad de los jóvenes rurales, en nuestra opinión es un tema que merece mayor atención. El estudio de temas tales como la construcción de las redes sociales de apoyo, la necesidad del trabajo para sobrevivir en la ciudad, y las experiencias vividas como beneficiarios de un proyecto de acción afirmativa podrían ayudar a ampliar los conocimientos adquiridos a través del presente trabajo investigativo.

Los resultados del presente estudio demuestran que los estudiantes de origen rural andino y amazónico negocian sus identidades socioculturales en la universidad urbana, variando sus estrategias de incorporarse según el contexto. Sin embargo, no logramos investigar si esta varianza es común o más bien si los estudiantes de nuestra muestra son un caso especial. Por lo tanto, sería útil diseñar una investigación que involucre a los jóvenes de origen rural que no forman parte del programa Hatun Ñan, pues podría arrojar más luces sobre las dificultades que enfrentan con respecto al desarrollo de sus identidades ya que estos no reciben el apoyo académico y cultural que brinda el proyecto.

Por otra parte, una muestra más grande ayudaría a recoger una variedad más amplia de perspectivas y experiencias, sobre todo con respecto a los estudiantes aymara y amazónicos que no tenían una presencia notable en este trabajo. Estas perspectivas pueden haber destapado varios otros temas, brindando una mirada más sintética de la construcción y negociación de la identidad. De acuerdo con este último, sería interesante desarrollar un estudio longitudinal para observar cómo la identidad

sociocultural de los estudiantes evoluciona desde el choque al entrar a la universidad hasta su egreso varios años después.

Por último, el estudio se vale del trabajo de campo realizado en una sola universidad nacional, por lo que no es representativo de todas las universidades públicas del Perú. Dada la escasa investigación sobre la negociación de las identidades socioculturales de los estudiantes universitarios que provienen de zonas rurales, sería importante replicar este tipo de estudio con jóvenes que prosiguen estudios superiores en otras regiones, particularmente aquellas donde constituyen una minoría aún más pequeña.

7.3. ¿Hacia dónde vamos desde aquí?

La Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), lugar de esta investigación, es el centro de estudio para más de 17,000 estudiantes de nivel pregrado y posgrado. Dentro de este cuerpo estudiantil, el equipo Hatun Ñan ha estimado que aproximadamente 4,200 estudiantes pueden tener la categoría de “indígena”¹⁸, haciendo que este grupo de estudiantes rurales andinos y amazónicos sea una minoría sumamente importante (Villasante 2007). Es importante que la universidad no sólo reconozca la presencia de los jóvenes de origen rural dentro del alumnado, sino también que trabaje para facilitar su crecimiento y desarrollo tanto dentro como fuera del salón de clases a través de fomentar un sentido de pertenencia y convivencia entre sus estudiantes. Para realizar esta tarea, se vuelve importante que las instituciones de educación superior desafíen a los estudiantes para que crezcan, pero que también les brinde el apoyo necesario para superar estas nuevas demandas.

A partir de nuestros resultados, creemos que es importante que la universidad constituya un ambiente acogedor donde se acepta y se aprecia la diversidad cultural. De hecho, como hemos visto en este estudio, los ambientes hostiles pueden repercutir

¹⁸ Esta estimación fue realizada a base de los expedientes de los estudiantes ingresantes a la UNSAAC en los años 2003 y 2004. Como parte de dicho estudio, se revisó partidas de nacimientos, certificados de estudios, etc., de la sede principal en Cusco, más las cinco filiales citadas.

negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y hasta pueden afectar su bienestar psico-emocional. Por lo tanto, es imprescindible que los jóvenes de origen rural tengan un lugar seguro para explorar sus identidades y encontrar su propio equilibrio entre pertenecer tanto a la comunidad rural como a la comunidad universitaria. En este sentido, la universidad debe sensibilizar a sus actores (ej. otros estudiantes, docentes, administradores, funcionarios), educándolos sobre la cultura rural, así como corrigiendo conceptos erróneos que estos tienen sobre los habitantes rurales. Estrategias educativas tales como las lecturas, exposiciones interculturales e las interacciones personales con los jóvenes de origen rural pueden beneficiar a los actores de la comunidad universitaria, pues tienen la posibilidad de aumentar la sensibilización sobre los problemas enfrentados por este grupo de jóvenes, así como mejorar la calidad de sus interacciones con ellos. En tal escenario, los estudiantes de origen rural estarían posibilitados a explorar sus identidades sin la presión irreprimible de deshacerse de sus identidades socioculturales para incorporarse en la comunidad universitaria y tener un sentido de pertenencia, facilitando de este modo su desarrollo sano.

En su presente estado, la universidad no parece estar lo suficientemente preparada para facilitar el crecimiento y desarrollo de los estudiantes de origen rural tanto dentro como fuera del salón de clases, por lo que pudimos recoger los testimonios presentados a lo largo del presente trabajo. El programa Hatun Ñan sirve como un punto de partida para atender a este conjunto de estudiantes, pues ofrece varios servicios académicos y culturales para ayudarles a ubicarse en la ciudad. Sin embargo, un balance del proyecto revelaría que hay espacio para mejorar. Por una parte, trabaja con los jóvenes de origen rural solamente a partir de su segundo o tercer semestre de estudios, por lo que los recién ingresados no cuentan con el apoyo necesario al llegar a la universidad. Esto significa que estos estudiantes tienen que navegar por sí solos la universidad urbana, además de encargarse de su propio acceso. Por lo tanto, es necesario que la universidad contribuya a la consolidación de esfuerzos para atender estas demandas y aliviar el choque cultural.

Por otra parte, el proyecto parece ser aislado del resto de la universidad en la medida en que los esfuerzos no son lo suficientemente bien articulados. Mientras el programa intenta crear espacios para reforzar la identidad cultural de los jóvenes rurales, la universidad como sistema parece no contribuir lo necesario, pues no se encarga de desarrollar un programa intercultural y de sensibilización. Por lo tanto, es imprescindible que las universidades hagan un mayor esfuerzo por satisfacer las demandas de un alumnado culturalmente diverso y respetar las distintas culturas dentro del alumnado.



BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia

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

ALFARO, Santiago

- 2007 Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Juan Ansión y Fidel Tubino, eds. Pp. 111-140. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANSIÓN, Juan

- 2007 La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Juan Ansión y Fidel Tubino, eds. Pp. 37-62. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES

- 2011 Perú: II Censo Nacional Universitario 2010: Principales Resultados. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

ASTETE, Dante

- 2006 El programa Hatun Ñan y la educación universitaria en el Perú. En *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Pamela Díaz-Romero, ed. Pp. 247-252. Lima: OEI.

BAUMAN, Zygmunt

- 2003 De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En *Cuestiones de identidad cultural*. Stuart Hall y Paul du Gay, comp. Traducido por Horacio Pons. Pp. 40-68. Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, Pierre

- 2008 *El sentido práctico*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- BREWER, Marilyn B.
1991 The social self: On being same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, número 17, pp. 475-482.
- CALLE, Efraín
2010 Las relaciones estudiantiles como ejemplo de los conflictos de la interculturalidad 'de hecho' en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga – UNSCH. *Revista ISEES*. Santiago, número 7, pp. 147-153.
- CHIRINOS RIVERA, Andrés y Martha Zegarra Leyva
2005 *Educación indígena en el Perú*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores: UNESCO.
- CORTEZ, María
1999 *Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la UNMSM*. Lima: Facultad de Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- CRESWELL, John W.
2007 *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- CRIVELLO, Gina
2011 "Becoming Somebody": Youth Transitions through Education and Migration in Peru. *Journal of Youth Studies*. Volumen 14, número 4, pp. 395-411.
- DEGREGORI, Carlos Iván
1997 The Maturation of a Cosmocrat and the Building of a Discourse Community: The Case of the Shining Path. En *The Legitimization of Violence*. David E. Apter, ed. Pp. 34-82. Washington Square, NY: New York University Press.
- DÍAZ, Juan José
2008 Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Martín Benavides, ed. Pp. 83-129. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- DIRECCION DE COORDINACION UNIVERSITARIA
2006 *La universidad en el Perú: Razones para una reforma universitaria: Informe 2006*. Serie Cuadernos de Reflexión y Debate. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- DURRHEIM, Kevin et al.
2007 The Colour of Success: A Qualitative Study of Affirmative Action Attitudes of

- Black Academics in South Africa. *Transformation* 64, pp.112-139.
- ENRIQUE LÓPEZ, Luis y Guido Machaca
2008 Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. *Revista ISEES*. Santiago, número 2, pp. 13-62.
- ERIKSON, Erik H.
1974 *Identidad: Juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- ESPINOSA DE RIVERO, Óscar
2008 Para vivir mejor: Los indígenas y su acceso a la educación superior en el Perú. *Revista ISEES*. Santiago, número 2, pp. 87-118.
- GOFFMAN, Erving
1970 *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorroutu.
1981 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorroutu.
- GUDYKUNST, William B.
2004 *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- HALL, Stuart
1996 The Question of Cultural Identity. En *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. Stuart Hall et al, eds. Pp. 595-634. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
1999 Identidad cultural y diáspora. Traducido por Jaime Casas, Mercedes Guhl y Carolina Jaramillo. En *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santiago Castro-Gómez et al. Pp. 131-145. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- HOWARD, Judith A.
2000 Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology* 26: 367 – 393.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA E INFORMATICA DE PERU (INEI)
2001 Perú: Estimaciones y proyecciones de población, 1950-2050. Urbana-Rural 1970-2025. *Boletín de Análisis Demográfico*, número 35.
2007 XI Censo de Población y VI de Vivienda. Disponible en: <http://www.inei.gob.pe>
2010 Perú: Evolución de los Indicadores de Empleo e Ingresos por Departamento, 2001-2009. Disponible en: <http://www.inei.gob.pe>

- JACKSON, Ronald L.
2004 Cultural contracts theory: Toward an understanding of identity negotiation. *Communication Quarterly*, número 50, pp. 359 – 367.
- JOHNSON, Burke y Larry Christensen
2010 *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (4a edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- JONES, Susan R. y Marylu K. McEwen
2000 A Conceptual Model of Multiple Dimensions of Identity. *Journal of Student Development*, volumen 41, número 4, pp. 405-414.
- KVALE, Steinar y Svend Brinkmann
2009 *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- LEINAWEAVER, JESSACA
2008 *The Circulation of Children: Kinship, Adoption and Morality in Andean Peru*. Durham, NC: Duke University Press.
- LEÓN, Magdalena y Lourdes Hurtado
2005 *Acción afirmativa - Hacia democracias inclusivas: Perú*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- MAALOUF, Amin
2004 *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MCCALL, George J. y J.L. Simmons
1966 *Identities and Interactions*. New York: Free Press.
- ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)
2010 *Educación superior en el Perú*. Lima: Editorial Hozlo S.R.L.
- PINEL, Elizabeth C., Leah R. Warner y Poh-Pheng Chua
2005 Getting There is Only Half the Battle: Stigma Consciousness and Maintaining Diversity in Higher Education. *Journal of Social Issues*, volume 61, número 3, pp. 481-506.
- PORTES, Alejandro
1998 Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, volumen 24, número 1, pp. 1-24.
- REYNAGA, Gumercinda
2009 Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú. *Revista ISEES*. Santiago, número 5, pp. 57-67.

REZAVAL, Julieta

- 2008 *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLASCO.

SMITH, Daryl G.

- 2009 *Diversity's Promise for Higher Education: Making it Work*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

STRYKER, Sheldon

- 1968 Identity Salience and Role Performance: The Importance of Symbolic Interaction Theory for Family Research. *Journal of Marriage and Family*, número 30, pp. 558-564.
- 1987 Identity Theory: Developments and Extensions. En *Self and Identity: Psychological Perspectives*. K. Yardley y T. Honess, eds. 89-103. Toronto: John Wiley & Sons.

SWANN, William B.

- 1987 Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, número 53, pp. 1038-1051.

SWIDLER, Ann

- 1986 Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, volumen 51, número 2, pp. 273-286.

TAJFEL, Henry

- 1981 *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAJFEL, Henry y J.C. Turner

- 1986 The social identity theory of intergroup behavior. En *Psychology of intergroup relations*. S. Worchel, ed. Pp 7-24. Chicago: Nelson Hall.

TING-TOOMEY, Stella

- 1999 *Communicating Across Cultures*. New York/London: Guilford Press.

TINTO, Vincent

- 1975 Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, volumen 45, número 1, pp. 89-125.

TUBINO, Fidel

- 2007 Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Juan Ansión y Fidel Tubino, eds. Pp. 91-110. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

VILLACORTA, Ana María

- 2010 *Estudiantes de origen quechua en la universidad y sus estrategias de permanencia: El caso de los estudiantes Hatun Ñan de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú.

VILLASANTE, Marco

- 2007 La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Juan Ansión y Fidel Tubino, eds. Pp. 169-191. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- 2008 Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco. *Revista ISEES*. Santiago, número 3, pp. 45-66.

WOODWARD, Kath

- 2000 *Questioning Identity: Gender, Class and Nation*. London: Open University.

ZAVALA, Virginia y Gavina Córdova

- 2010 *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS



ANEXO A

Consentimiento Informado para Entrevistas

Descripción y Objetivo del Estudio

La presente investigación es conducida por Kathleen O'Connell, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es entender cómo los estudiantes de origen rural y amazónico se adaptan y se incorporan en el espacio universitario urbano.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30-60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

Confidencialidad y el Carácter Voluntario de la Participación

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un seudónimo y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán. Después de que toda la información esté codificada con seudónimos, mi asesor de tesis tendrá acceso a los datos recogidos. En la tesis escrita, no se utilizará ninguna información demográfica para describir cada individuo. Asimismo, las citas serán utilizadas de manera discreta para no revelar la identidad del informante.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Beneficios y Riesgos

Hay pocos riesgos previsible asociados con su participación en este estudio. La entrevista incluirá preguntas sobre su adaptación a la universidad, incluso sobre experiencias de discriminación o racismo, las cuales pueden ser incómodas para responder. Sin embargo, se espera que usted encuentre que la oportunidad de compartir sus experiencias sea una buena experiencia. Los beneficios de participar en este estudio incluyen la oportunidad para contribuir a un área de investigación poco estudiado, así como ofrecer su voz en el entendimiento de las experiencias de identidad de los estudiantes de origen rural y amazónico en la universidad.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Kathleen O'Connell. He sido informado de que la meta de este estudio es entender cómo los estudiantes de origen rural y amazónico se adaptan y se incorporan en el espacio universitario urbano.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30-60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Kathleen O'Connell al correo electrónico koconnell@pucp.pe o por celular a 991036737.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Kathleen O'Connell al correo o teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO B

Encuesta demográfica

Seudónimo: Estudiante N° _____

Sección I: Datos generales

¿Cuántos años tienes? _____

¿Qué género eres? Masculino Femenino¿Cuál es tu estado civil? Soltero Casado Divorciado Viudo

¿Cuál es el nombre del tu lugar de nacimiento? _____

Distrito: _____ Provincia: _____

¿Qué idioma(s) hablas? (Puedes marcar varios.)

 Castellano Quechua Aimara Otro(s): _____**Sección II: Datos sobre tu familia**

Completa las siguientes líneas indicando quiénes viven en tu casa y qué idioma(s) hablan en casa.

Personas en tu casa
(ej. papá, hermana, etc.)**Idioma(s) que hablan en la casa**(1) yo Quechua Castellano Otro: _____ Otro: _____(2) _____ Quechua Castellano Otro: _____ Otro: _____(3) _____ Quechua Castellano Otro: _____ Otro: _____(4) _____ Quechua Castellano Otro: _____ Otro: _____(5) _____ Quechua Castellano Otro: _____ Otro: _____

Por favor responde las siguientes preguntas sobre las ocupaciones de tus padres.

¿Cuál es la principal ocupación de tu padre? (Marca con una 'X')

 Agricultor
 Artesano

 Profesional
 Profesor

- | | | | |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Carpintero | <input type="checkbox"/> | Vendedor ambulante/Comerciante |
| <input type="checkbox"/> | Chofer/Conductor | <input type="checkbox"/> | Otro: _____ |
| <input type="checkbox"/> | Construcción civil/Albañil | <input type="checkbox"/> | No sabes |

¿Cuál es la principal ocupación de tu madre? (Marca con una 'X')

- | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Ama de casa | <input type="checkbox"/> | Profesora |
| <input type="checkbox"/> | Agricultora | <input type="checkbox"/> | Vendedora/Comerciante |
| <input type="checkbox"/> | Artesana | <input type="checkbox"/> | Otro: _____ |
| <input type="checkbox"/> | Personal de servicio | <input type="checkbox"/> | No sabes |
| <input type="checkbox"/> | Profesional | | |

Sección III: Datos sobre tus estudios en la UNSAAC

¿Desde cuándo vives en la ciudad de Cusco? (mes y año) _____

¿Cuándo empezaste tus estudios en la UNSAAC? (mes y año) _____

¿En qué ciclo de estudio te encuentras? _____

¿Qué carrera estás estudiando? _____

¿Qué te llevó a estudiar la carrera que has elegido?

Además de estudiar, ¿qué haces?

- Trabajo No trabajo

Si trabajas, ¿en qué trabajas?

ANEXO C

Guía de entrevista para estudiantes

Introducción

El objetivo general de mi tesis es estudiar cómo los estudiantes que proceden de áreas rurales se incorporan en una universidad pública urbana como la UNSAAC. Así, me gustaría preguntarte primero sobre tu llegada a la ciudad y la universidad y luego pasar a conversar sobre tus experiencias en la universidad y en el programa Hatun Ñan.

Sección I: Ingreso a la ciudad y la universidad

En esta primera sección, quiero que empieces por pensar un poco en tu proceso de ingresar a la ciudad.

- Para empezar, cuéntame un poco sobre cómo llegaste a mudarte a la ciudad de Cusco. ¿Por qué decidiste irte de tu comunidad? (ej. trabajo, estudios)
- ¿Cómo te pareció la ciudad? ¿Qué cosas te han chocado o asombrado? ¿Qué cosas extrañas más de tu comunidad? ¿Hay aspectos que no extrañas? De ser así, ¿cuáles son?
- ¿Quién te ayudó cuando llegaste a la ciudad? ¿Tenías familiares o amigos que ya vivían en la ciudad?
- Una vez que estabas en la ciudad, ¿cómo fue tu proceso de ingreso a la UNSAAC? ¿Qué cosas hiciste para prepararte y poder ingresar?

Sección II: Experiencias en la universidad

En esta segunda sección, quiero que pienses en tus experiencias en la universidad después de ingresar.

- ¿Cómo ha sido tu adaptación a la universidad? ¿Qué dificultades has tenido para incorporarte en la vida y comunidad universitaria como estudiante de procedencia rural/amazónica? ¿Quiénes te ayudan con estas dificultades y en qué te ayudan?
- Cuéntame en qué ocasión te sentiste orgulloso de tu vida/pueblo en la universidad.
- ¿Qué cosas de tu vida han sido rechazadas por la ciudad y la universidad?
- Cuéntame sobre una ocasión cuando no te sentiste muy cómodo con las cosas de tu vida/pueblo en la universidad.

- ¿Cómo ves que los hombres de origen rural y/o amazónico son tratados en la universidad?
- ¿Cómo son tratadas las mujeres de origen rural y/o amazónico en la universidad?
- ¿Piensas que existe discriminación en la UNSAAC? ¿Quiénes discriminan? (ej. otros estudiantes, docentes, personal administrativo, otros actores de la universidad) ¿Cómo discriminan? ¿Puedes dar un ejemplo?
- Cuando te sientes rechazado, ¿qué haces para ser aceptado por la ciudad y por la universidad?
- ¿Hay ocasiones en que sientes que tienes que cambiar o alterar tu comportamiento normal y/o tu apariencia para ser aceptado por la universidad? Si has hecho algunos cambios, ¿cuáles son? ¿Dónde y cuándo ocurren?

Sección III: Experiencia con el programa Hatun Ñan

Para esta última sección, quiero que pienses en tus experiencias con el programa Hatun Ñan.

- Cuéntame sobre tu participación en el programa Hatun Ñan. ¿Cómo has ingresado al programa?
- ¿Qué ha significado el programa Hatun Ñan para ti? ¿En qué te ha ayudado?
- ¿Qué valoran de ti en Hatun Ñan? ¿En qué cosas no te ayudan?
- Para terminar, ¿qué cosas piensas que debería cambiar en la universidad para que sea más inclusiva y acepten más las distintas culturas y procedencias de los estudiantes?

ANEXO D

Guía de entrevista para los tutores

Introducción

El objetivo general de mi tesis es estudiar cómo los estudiantes que proceden de áreas rurales se incorporan en una universidad pública urbana como la UNSAAC. Así, me gustaría preguntarte sobre tus experiencias con este conjunto de estudiantes.

- Para empezar, ¿hace cuánto tiempo trabaja Ud. en la universidad?
- ¿Cuál ha sido su experiencia o relación con el proyecto Hatun Ñan? ¿Cómo ingresó a trabajar en el programa?
- ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con los estudiantes de origen rural y amazónico en los cursos?
- Pensando en su experiencia como docente en la UNSAAC, ¿qué observa Ud. que son los principales retos para estos estudiantes en términos académicos?
- ¿Cuáles son los principales retos socio-culturales que enfrentan en el proceso de adaptarse a la universidad?
- Dentro del salón, ¿cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de origen rural? ¿Qué dificultades o limitaciones tienen?
- ¿Percibe Ud. cambios en la identidad de los estudiantes de origen rural y amazónico durante su tiempo en la universidad? ¿Cuáles son? ¿Podría dar un ejemplo concreto?
- Para terminar, ¿cuál es tu balance del programa Hatun Ñan? ¿Qué han sido los resultados? ¿Qué son las flaquezas del programa?