

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Las dinámicas interculturales de los estudiantes de
Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18
en una universidad privada de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Antropología
que presenta:

Moisés Suxo Yapuchura

Asesor:

Oscar Alberto Espinosa De Rivero


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Oscar Alberto Espinosa De Rivero, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada “Las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima”, del autor Moisés Sujo Yapuchura, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 27 de noviembre de 2025

Apellidos y nombres del asesor: Espinosa De Rivero, Oscar Alberto	
DNI: 06104457	 Firma:
ORCID: 0000-0001-6605-013X	

DEDICATORIA

A mi esposa y mis hijos:

Por su amor incondicional y por ser mi refugio, mi fuerza y mi mayor inspiración.

A mi mamá (Q.E.P.D.) y a mi papá:

Por su apoyo constante y por darme el aliento de vida.

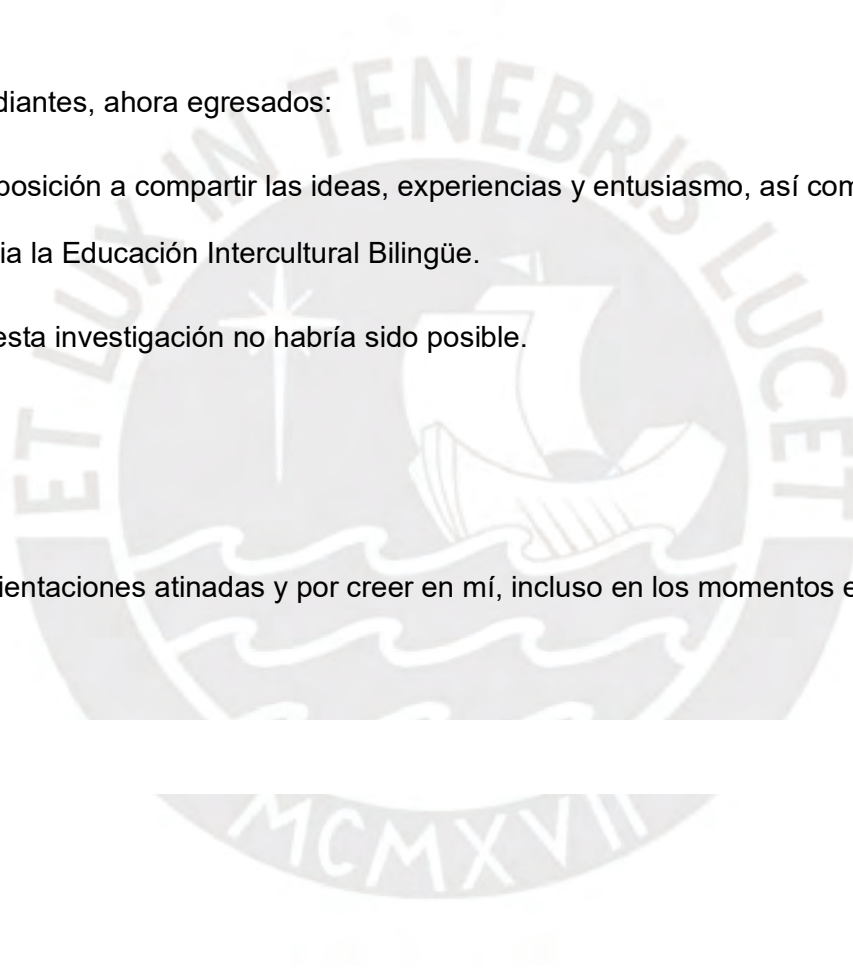
A los estudiantes, ahora egresados:

Por su disposición a compartir las ideas, experiencias y entusiasmo, así como por el cariño hacia la Educación Intercultural Bilingüe.

Sin ellos, esta investigación no habría sido posible.

Al asesor:

Por sus orientaciones atinadas y por creer en mí, incluso en los momentos en que yo dudé.



RESUMEN

El presente estudio hizo seguimiento a estudiantes de pueblos originarios durante varios ciclos de su formación profesional. Su objetivo fue analizar e interpretar las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima. El análisis permitió identificar cómo evolucionan sus relaciones interculturales, su identidad étnica y las problemáticas que enfrentan en el entorno universitario, aportando así a la comprensión de sus trayectorias académicas y culturales.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de corte etnográfico y estudio de casos, centrado en las voces y formas de interacción de un grupo de 14 estudiantes indígenas quechuas y aimaras dentro del espacio universitario. Este enfoque permitió captar la complejidad de sus dinámicas interculturales, considerando distintos momentos, tanto virtuales —durante la pandemia de COVID-19— como presenciales.

Los hallazgos revelaron que, aunque la carrera EIB se define como bilingüe, el castellano sigue siendo la lengua dominante. A lo largo de su formación, los estudiantes mostraron una construcción progresiva de su identidad étnica, influido por actores diversos, actividades académicas y prácticas culturales, conforme avanzaron en sus estudios. La interculturalidad se vive principalmente dentro de la carrera de EIB, pero no se extiende de igual forma a otras facultades de la universidad. Sin embargo, los estudiantes lograron establecer relaciones significativas con compañeros de otras carreras mediante interacciones en espacios y actividades generales. Estas interacciones mejoraron a medida que se integraron plenamente a la comunidad universitaria.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Beca 18, relaciones interculturales, identidad étnica, problemáticas estudiantiles, trayectorias académica y cultural.

ABSTRACT

This study followed indigenous students over several cycles of their professional education. Its objective was to analyze and interpret the intercultural dynamics of students in the Intercultural Bilingual Education (IBE) program, beneficiaries of the 18 scholarship at a private university in Lima. The analysis allowed for identifying how their intercultural relationships, ethnic identity, and challenges within the university environment evolved, thus contributing to the understanding of their academic and cultural trajectories.

The research adopted a qualitative ethnographic and case study approach, focusing on the voices and interactions of a group of 14 indigenous quechua and aymara students within the university setting. This approach enabled capturing the complexity of their intercultural dynamics, considering different moments—both virtual (during the COVID-19 pandemic) and in-person.

The findings revealed that although the IBE program is defined as bilingual, Spanish remains the dominant language. Throughout their studies, students progressively construct their ethnic identity, influenced by various actors, academic activities, and cultural practices as they advance in their education. Interculturality is primarily experienced within the IBE program but does not extend equally to other university faculties. However, students establish meaningful relationships with peers from other disciplines through interactions in general spaces and activities. These interactions improve as they fully integrate into the university community.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, 18 Scholarship, intercultural relationships, ethnic identity, student challenges, academic and cultural trajectories.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE.....	4
LISTA DE TABLAS.....	11
LISTA DE FIGURAS	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1. Descripción de la problemática.....	15
1.2. Preguntas de investigación	18
1.2.1. Pregunta general	18
1.2.2. Preguntas específicas.....	18
1.3. Objetivos	18
1.3.1. Objetivo general.....	18
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4. Justificación	19
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	21
2.1. Tipo de investigación.....	21
2.2. Diseño metodológico.....	22
2.3. Contexto de estudio.....	25
2.4. Sujetos de investigación	27
2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	29
2.5.1. Técnicas.....	29
2.5.1.1. Observación participante.....	29
2.5.1.2. Entrevistas a profundidad.....	29
2.5.1.3. Grupo focal.....	29
2.5.1.4. Historia de vida	30
2.5.2. Instrumentos de recolección y análisis de datos.....	30
2.5.2.1. Instrumentos de recolección de datos.....	30
2.5.2.2. Instrumentos para el análisis de datos	32
2.6. Plan de recojo y análisis de datos	32
2.6.1. Elaboración del proyecto de tesis	32
2.6.2. Recojo de los datos.....	33

2.6.3. Análisis e interpretación de los datos	33
2.6.4. Redacción final de la tesis.....	34
2.7. Consideraciones éticas	34
2.7.1. Principios éticos	34
2.7.2. Inserción en las actividades académicas	35
2.7.3. Manejo de los datos	35
2.7.4. Perspectiva del investigador	35
CAPÍTULO III. REFERENCIAS TEÓRICAS	37
3.1. La interculturalidad y multiculturalidad	37
3.1.1. La interculturalidad como proyecto transformador.....	38
3.1.2. La interculturalidad como actitud.....	39
3.1.3. La multiculturalidad como discriminación positiva	40
3.2. Relaciones interculturales en la universidad.....	41
3.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB): fundamentos, políticas y experiencias...44	
3.3.1. EIB en el marco normativo	44
3.3.2. Relaciones lingüísticas y desafíos del bilingüismo intercultural	46
3.3.3. Experiencias de la EIB en la educación superior universitaria.....	48
3.3.3.1. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”	49
3.3.3.2. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).....	50
3.3.3.3. Universidad San Ignacio de Loyola (USIL).....	51
3.3.3.4. Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)	52
3.4. La universidad y su rol en la sociedad multicultural.....	55
3.5. Identidad étnica y estudiantes originarios	58
3.6. Inclusión y desafíos universitarios con Beca 18.....	63
3.7. Trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes indígenas....67	
CAPÍTULO IV: IDENTIDAD ÉTNICA.....	72
4.1. Composición familiar	72
4.1.1. Son familias numerosas con un acceso limitado a la educación superior....72	
4.2. Comunidades de origen.....	75
4.2.1. Las familias habitan en territorios agrícolas, ganaderos y turísticos.75	
4.3. Funcionalidad de las lenguas.....	76

4.3.1. Existe la tendencia al monolingüismo en castellano entre los jóvenes y las nuevas generaciones.....	76
4.3.2. El castellano es la lengua dominante en la carrera de EIB.	79
4.3.3. Predomina el uso del castellano como lengua de comunicación académica.	82
4.3.4. Se observa una creciente relevancia en el uso de las lenguas originarias en el arte y la literatura.....	84
4.4. Construcción de la identidad étnica	86
4.4.1. La identidad étnica está en proceso de reconocimiento, cuestionamiento y fortalecimiento.....	86
4.4.2. La carrera EIB los empodera con su lengua y cultura.....	90
4.4.3. Los estudiantes están empoderados sobre la EIB.	91
4.5. Soportes para la construcción identitaria	93
4.5.1. Se entrelazan diversos soportes para la construcción de la identidad étnica en la universidad.	93
4.5.1.1. Actores, cursos y actividades	93
4.5.1.2. La práctica del arte.....	97
4.5.1.3. La práctica del ritual andino	99
4.5.1.4. El compartir gastronómico.....	100
4.5.1.5. La vestimenta y la danza tradicional.....	101
CAPÍTULO V: FORMAS DE RELACIÓN INTERCULTURAL	105
5.1. Significados de interculturalidad	105
5.1.1. La interculturalidad está ligada a la cultura de la comunidad.....	106
5.1.2. La interculturalidad se vincula a la diversidad de culturas del país.....	107
5.1.3. La interculturalidad promueve la interacción de culturas del país.	108
5.2. Caracterización cultural de los estudiantes EIB	109
5.2.1. Los estudiantes EIB se identifican con sus tradiciones propias y el reconocimiento de otras culturas.	109
5.2.2. Los estudiantes andinos de EIB presentan similitudes y diferencias culturales.	111
5.3. Relación en la carrera de EIB	115

5.3.1. Se vive la interculturalidad en la carrera de EIB, pero no en toda la universidad.....	115
5.3.2. Hay un buen trato entre los compañeros de EIB.	119
5.3.3. Los docentes son amables mientras los administrativos son más formales.	122
5.3.4. Se observa una relación focalizada entre los integrantes de la comunidad profesional de EIB.	126
5.3.5. Se evidencia un desacuerdo con las autoridades de la carrera de EIB.	129
5.4. Valores y actitudes	132
5.4.1. Se enfatiza la importancia del respeto y la responsabilidad en la universidad.	132
5.4.2. Se valora el respeto, la responsabilidad y la honestidad en la carrera EIB.	133
5.5. Caracterización cultural de estudiantes de otras carreras	136
5.5.1. Los estudiantes de otras carreras son distintos a los de EIB, pero interactúan.....	136
5.6. Relación entre los estudiantes EIB y no EIB.....	140
5.6.1. Se relacionan con otros estudiantes en diversos espacios desde sus diferencias.	141
5.6.1.1. Cursos de lenguas originarias	142
5.6.1.2. Voluntariado y proyectos comunitarios.....	143
5.6.1.3. Arte y cultura	145
5.6.1.4. Deporte y actividades recreativas	145
5.6.1.5. Representación estudiantil.....	146
5.6.1.6. Cursos complementarios y talleres	147
5.6.2. Hay un trato cordial con estudiantes de otras carreras, pero limitado a lo académico.	150
5.6.3. Se relacionan con otros estudiantes como buenos compañeros, pero van por caminos distintos.	153
5.6.4. Se establece una interacción con la comunidad universitaria.....	155
5.7. Actitudes y percepciones de los estudiantes EIB sobre cómo creen que los ven los estudiantes de otras carreras	156
5.7.1. Percepción de respeto hacia la diversidad cultural en la universidad	157

5.7.2. Percepción de aceptación de la diversidad cultural y lingüística	158
5.7.3. Percepción de sorpresa, curiosidad o prejuicio frente a la diversidad lingüística y cultural	160
5.8. Relación con otros actores	163
5.8.1. Hay un trato indiferente al inicio, pero fue cambiando tras el reconocimiento.	163
5.8.2. Existe la sensación de ser observadas, junto con los avances en la inclusión universitaria.	166
5.8.3. Se establece un trato amable entre todos, en el marco del respeto.	169
5.8.4. Se presentan amabilidad y desafíos en las interacciones fuera de la universidad.	170
5.9. Relación a través de las redes sociales	173
5.9.1. Hay un trato amical con amistades y poca interacción en las redes sociales.	174
5.9.2. Se usan las redes sociales con fines académicos.....	175
CAPÍTULO VI: PROBLEMÁTICAS ESTUDIANTILES	179
6.1. Clases virtuales.....	179
6.1.1. Las clases no presenciales tienen ventajas y desventajas.	179
6.1.2. Existe acceso limitado al internet y dificultades en el desarrollo de algunos cursos.....	181
6.2. Asuntos académicos	183
6.2.1. Existen desafíos en la transición de la secundaria a la universidad.	183
6.2.2. La carga académica y gestión del tiempo son desafíos importantes.	184
6.2.3. Existen limitaciones en el dominio de los idiomas.	185
6.2.4. Existen limitaciones en la investigación y las prácticas preprofesionales. .	186
6.3. Beca 18 EIB.....	187
6.3.1. La subvención de PRONABEC llega con retraso.	187
6.4. Convivencia en la universidad y la ciudad.....	189
6.4.1. Existe dificultad en la socialización universitaria.....	189
6.4.2. Se observa fragmentación y, al mismo tiempo, un deseo de organización en la carrera de EIB.....	192

6.4.3. Se observa una adaptación sociocultural al contexto limeño.....	193
6.4.4. Se vive una convivencia compartida con desafíos en la capital.	194
6.5. Interacciones familiares y de salud	195
6.5.1. Se experimenta un alejamiento de la familia.	195
6.4.2. Se ve afectada la salud emocional y física.	196
CAPÍTULO VII: TRAYECTORIAS ACADÉMICAS, CULTURALES Y SOCIALES	199
7.1. Mi origen, familia y comunidad.....	200
7.1.1. Narración de las historias de vida	200
7.1.1.1. Historia de IC	200
7.1.1.2. Historia de GO	201
7.1.2. Narrativa comparativa.....	204
7.2. El quechua y mi identidad cultural.....	207
7.2.1. Narración de las historias de vida	207
7.2.1.1. Historia de IC	207
7.2.1.2. Historia de GO	208
7.2.2. Narrativa comparativa.....	209
7.3. Mi educación básica	211
7.3.1. Narración de las historias de vida	211
7.3.1.1. Historia de IC	211
7.3.1.2. Historia de GO	215
7.3.2. Narrativa comparativa.....	218
7.4. Mi formación universitaria.....	221
7.4.1. Narración de las historias de vida	221
7.4.1.1. Historia de IC	221
7.4.1.2. Historia de GO	226
7.4.2. Narrativa comparativa.....	228
7.5. Mis acciones de revitalización cultural y lingüística en la carrera EIB.....	231
7.5.1. Narración de las historias de vida	231
7.5.1.1. Historia de IC	231
7.5.1.2. Historia de GO	232
7.5.2. Narrativa comparativa.....	235
CONCLUSIONES.....	240

RECOMENDACIONES.....248
REFERENCIAS252
ANEXOS.....261



LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Características de los estudiantes participantes

Tabla 2: Soportes para la construcción de la identidad étnica

Tabla 3: Caracterización cultural específica de los estudiantes EIB

Tabla 4: Percepciones sobre los estudiantes de otras carreras

Tabla 5: Percepciones de los estudiantes EIB sobre cómo creen que los ven los estudiantes de otras carreras

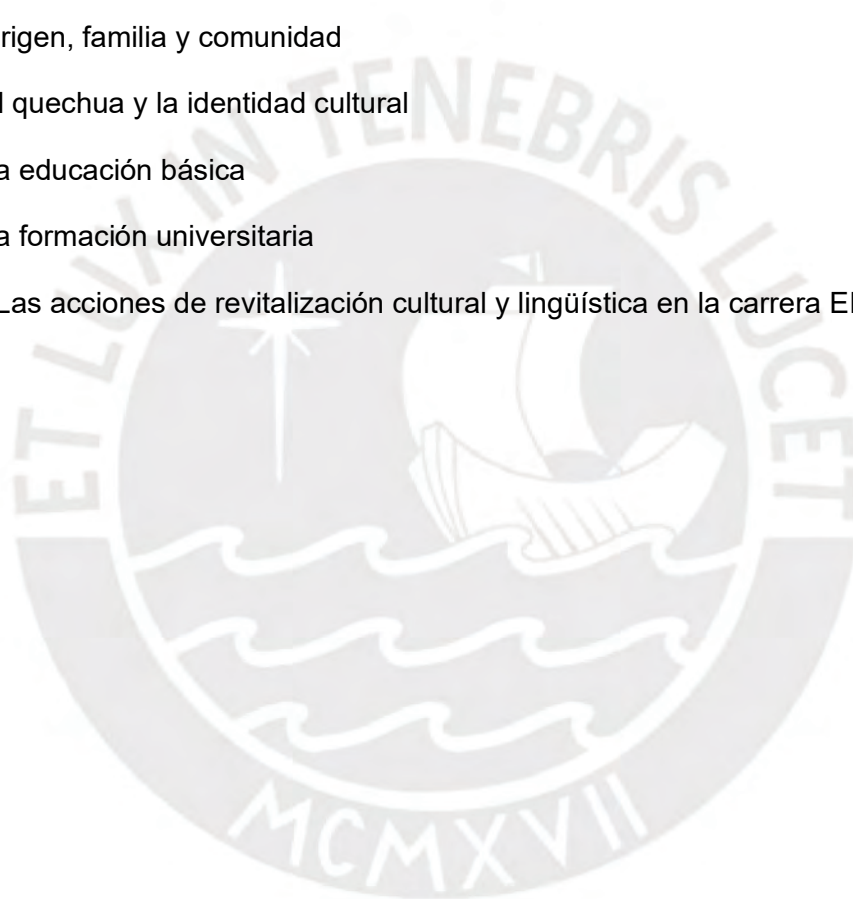
Tabla 6: Origen, familia y comunidad

Tabla 7: El quechua y la identidad cultural

Tabla 8: La educación básica

Tabla 9: La formación universitaria

Tabla 10: Las acciones de revitalización cultural y lingüística en la carrera EIB



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedencia territorial de los estudiantes

Figura 2: Pérdida intergeneracional de la lengua originaria

Figura 3: Relaciones de los estudiantes de EIB

Figura 4: Espacios de convivencia de los estudiantes de EIB



INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca en describir e interpretar las dinámicas interculturales de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una universidad privada de la ciudad de Lima, específicamente aquellos beneficiarios del programa Beca 18. Este programa, dirigido a jóvenes provenientes de comunidades indígenas y de bajos recursos, ha permitido el acceso a la educación superior a un sector históricamente excluido del sistema educativo formal. Sin embargo, aunque estas políticas de acceso representan un avance significativo en términos de equidad, las relaciones interculturales en los entornos universitarios no siempre reflejan una inserción plena ni enriquecedora de los estudiantes indígenas.

En el Perú, la diversidad étnica y cultural ha sido reconocida oficialmente. No obstante, este reconocimiento no siempre se traduce en una vivencia concreta de la interculturalidad dentro de los espacios universitarios, donde persisten tensiones y desigualdades que afectan la formación profesional de los estudiantes indígenas. Estas dificultades no son solo de índole académica, sino también cultural, social, emocional y económica, lo que genera limitaciones para una trayectoria óptima.

El objetivo general de este estudio es analizar e interpretar las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima. Para ello, se abordan cuatro objetivos específicos que guían el análisis desde distintas dimensiones: i) caracterizar los procesos de construcción de la identidad étnica de estos estudiantes en el contexto universitario; ii) describir sus prácticas, actitudes y percepciones en torno a las relaciones interculturales en la vida universitaria; iii) explorar las problemáticas que enfrentan durante su inserción en la universidad y en la sociedad urbana; e iv) identificar sus trayectorias académicas, culturales y sociales a lo largo de su experiencia universitaria.

Desde el enfoque de interculturalidad transformadora, se busca aportar a la comprensión de cómo estos estudiantes enfrentan los desafíos de transitar entre contextos culturales distintos, mostrando las tensiones entre los saberes indígenas y la lógica académica institucional. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas académicas hacia una interculturalidad más profunda.

El enfoque metodológico adoptado para este estudio es cualitativo, que combina diseños como el etnográfico y el estudio de casos, lo que permite comprender, desde las voces de los propios estudiantes, sus percepciones, vivencias y experiencias en el contexto universitario. El diseño mixto resulta apropiado, ya que ofrece una mirada

profunda y contextualizada sobre las dinámicas interculturales, permitiendo captar la complejidad de las interacciones no solo entre los estudiantes indígenas y no indígenas, sino también con otros actores dentro del espacio académico.

El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas: la primera, de manera virtual, debido a las restricciones de la pandemia; y la segunda, en modalidad presencial, tras la reactivación de las actividades académicas en la universidad. Durante el estudio se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, como grupos focales, entrevistas individuales, observación participante y el análisis de autoetnografías elaboradas por los estudiantes. También, se realizó una observación directa de las interacciones entre los estudiantes en diferentes contextos, tales como eventos culturales y académicos, con el fin de obtener una visión integral de sus experiencias. Asimismo, se analizaron trabajos escritos y autobiografías producidos por los estudiantes.

La tesis se organiza en siete capítulos. El capítulo I, Planteamiento del problema, describe el contexto, la problemática, las preguntas del estudio, los objetivos y la justificación de la investigación. El capítulo II, Metodología, explica el tipo y diseño de la investigación, el contexto de estudio, los sujetos de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recojo y análisis de datos (grupos focales, entrevistas, observación, historia de vida), además de las consideraciones éticas. El capítulo III, Referencias teóricas, presenta los conceptos clave sobre la interculturalidad, las relaciones interculturales en la universidad, la educación intercultural bilingüe, la universidad y su rol en la sociedad, la identidad étnica y estudiantes originarios, la inclusión y los desafíos universitarios con Beca 18, además de las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes indígenas.

Los capítulos IV, V, VI y VII exponen y analizan los hallazgos de la investigación en torno a cuatro dimensiones: identidad étnica, formas de relación intercultural, problemáticas estudiantiles y trayectorias académicas, culturales y sociales. Cada una de estas dimensiones se desarrolla a partir de categorías y subcategorías analíticas respaldadas con datos empíricos. Por último, se presentan las conclusiones del estudio, las recomendaciones para mejorar las relaciones interculturales en la Facultad de Educación y en la universidad privada, así como las referencias consultadas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la problemática

La formación profesional universitaria en el Perú no ha respondido de manera adecuada a la compleja realidad multicultural y pluriétnica del país. El acceso a la universidad ha sido históricamente excluyente, sin considerar las necesidades educativas específicas de los diversos grupos sociales y étnicos. No obstante, durante las últimas dos décadas, tanto universidades públicas como privadas — estas últimas mediante programas de becas— han buscado abrirse al carácter multiétnico del país y promover una mayor equidad en el acceso a la educación superior. Entre estas medidas se incluyen modalidades especiales de admisión como la Beca 18, dirigida a jóvenes provenientes de pueblos indígenas andinos y amazónicos, así como carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en algunas universidades de Lima.

Pese a estos avances, el acceso no ha significado necesariamente una vivencia plena de la interculturalidad en los espacios universitarios. Distintas investigaciones (Cuenca, 2012; Espinosa, 2008, 2017; Mato, 2008, 2009; López et al., 2009; López y Machaca, 2008) han evidenciado que, aunque cada vez más jóvenes indígenas han logrado ingresar a la universidad, esto no siempre se traduce en la culminación de la carrera ni en un empleo digno o bien remunerado. Estas dificultades muestran que la inclusión sigue siendo parcial y no se extiende a la vida universitaria cotidiana.

Estudios previos señalan que los estudiantes indígenas enfrentan brechas académicas, dificultades de adaptación sociocultural, discriminación velada y modelos pedagógicos monoculturales que no reconocen sus saberes, lenguas ni trayectorias formativas (Ames, 2020a; Farfán, 2024; Kirby et al., 2020). A esto se suman tensiones institucionales que limitan la vivencia de la interculturalidad en universidades públicas y privadas (Espinosa, 2008, 2017; Olivera y Dietz, 2017). La literatura también advierte que las tasas de deserción entre estudiantes indígenas son significativamente mayores que en otras poblaciones estudiantiles, pese a los esfuerzos de inclusión (Bardales, 2017; Chirapaq, 2014).

Las trayectorias académicas y sociales de los estudiantes indígenas están marcadas por experiencias de desarraigo, movilidad, choque cultural y redefinición identitaria, especialmente en contextos urbanos universitarios (Bracchi, 2016; Cárdenas et al., 2024; Olivera et al., 2021). Si bien existen experiencias de acompañamiento y tutoría que favorecen su adaptación (Farfán, 2024), la mayoría de universidades mantiene estructuras que tienden a la homogeneización académica y cultural.

En la ciudad de Lima, varias universidades públicas y privadas han implementado carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para estudiantes originarios. Entre ellas se encuentran la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Estas instituciones han recibido estudiantes quechuas, aimaras, shipibos, asháninkas, matsigenkas, awajún, entre otros, mediante programas específicos de admisión y becas.

En el caso de la UNE, conocida como La Cantuta, se incorporaron a estudiantes indígenas desde 2001 mediante convenios con comunidades originarias. En la especialidad de Educación Secundaria Intercultural Bilingüe se concentra un número significativo de jóvenes indígenas cuyo idioma materno no es el castellano. La literatura señala que su proceso formativo se ve afectado por múltiples dificultades de orden académico, cultural, emocional, social y económico (Cortez, 2005; Chirapaq, 2014; Espinosa, 2008, 2017; Rodríguez, 2005; Villasante, 2008; Zavala y Córdova, 2010). Estas barreras se manifiestan en problemas de ingreso, permanencia y egreso, así como en la inserción laboral posterior.

Asimismo, se ha identificado una percepción institucional limitada de la especialidad de EIB. Maurial y Suxo (2011) señalan que algunos estudiantes no indígenas ingresan mediante modalidades especiales para luego trasladarse a otras carreras, lo que refuerza la percepción de que la EIB es una opción “de segundo nivel”. Esto afecta las relaciones interculturales dentro del ámbito universitario, generando asimetrías entre estudiantes indígenas y no indígenas.

A estos desafíos académicos se suman problemas estructurales como carencias económicas, falta de tutoría especializada, brechas formativas heredadas de una educación rural desigual, deserción estudiantil, ambientes universitarios homogeneizadores e incertidumbre respecto a la empleabilidad. En La Cantuta según Suxo (2024), las prácticas preprofesionales en instituciones monolingües limitan la aplicación de los conocimientos interculturales y bilingües, evidenciando tensiones entre la formación académica y la práctica profesional.

En el plano cultural, tanto estudiantes indígenas como no indígenas de La Cantuta construyen su identidad en función de su origen geográfico. Los primeros se autodefinen como indígenas, mientras que los segundos se identifican como “cholos” o “mestizos”. La identidad étnica asociada a la lengua y cultura originarias se manifiesta

con mayor fuerza entre los estudiantes indígenas amazónicos, como lo señala Cortez (2005) en su estudio en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Por su parte, la UPCH implementó desde 2014 la carrera de EIB con apoyo de la Beca 18 para estudiantes shipibos, quechuas y aimaras, Suxo (2024). Las investigaciones documentan brechas educativas entre estudiantes indígenas y urbanos, así como dificultades de adaptación cultural en los primeros meses de vida universitaria. No obstante, los programas de nivelación académica, tutoría psicológica y acompañamiento social coordinados con PRONABEC contribuyeron a reducir la deserción y mejorar el rendimiento académico.

Pese a estos logros, las relaciones interculturales en universidades como la UNE, la UPCH y la UNMSM continúan siendo desiguales. Estudios como los de Maurial y Suxo (2011) y Espinosa (2008) muestran que persisten tensiones, estigmatización lingüística, discriminación velada y procesos de invisibilización de las prácticas culturales indígenas, lo cual limita el reconocimiento pleno de la diversidad en los espacios universitarios.

Finalmente, el grupo estudiado ingresó a la universidad en 2019 y cursó los años 2020 y 2021 en modalidad remota debido a la pandemia por COVID-19. La literatura reciente (Olivera et al., 2021; Cárdenas et al., 2024) ha demostrado que la pandemia profundizó las brechas tecnológicas, afectó la adaptación sociocultural y limitó la interacción intercultural entre estudiantes indígenas y no indígenas, generando nuevos desafíos para comprender las relaciones interculturales en la educación superior.

A pesar de los avances investigativos en universidades públicas, aún existe una escasa exploración etnográfica sobre las dinámicas interculturales que viven los estudiantes indígenas de EIB en universidades privadas de Lima en el marco de la Beca 18. Este vacío impide comprender cómo se configuran las relaciones interculturales en contextos institucionales que, aunque promueven el acceso, no siempre desarrollan políticas pertinentes desde un enfoque intercultural.

En este contexto, la presente investigación se enfoca en describir e interpretar las dinámicas de convivencia intercultural de los estudiantes indígenas en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en una universidad privada de Lima. Desde una perspectiva etnográfica, se analizan sus percepciones, vivencias y formas de relación intercultural en un espacio académico marcado por tensiones históricas, transformaciones recientes y los efectos de la pandemia.

1.2. Preguntas de investigación

El presente estudio, comenzó con la selección y definición del problema, a partir del cual se formuló una pregunta general y cuatro preguntas específicas. Estas preguntas han servido como guía orientadora durante el proceso del estudio.

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo se manifiestan las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima?

1.2.2. Preguntas específicas

La investigación etnográfica buscó responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo construyen su identidad étnica los estudiantes originarios de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto universitario?
- ¿Cómo piensan, sienten y viven la interculturalidad los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en su vida universitaria?
- ¿Qué dificultades enfrentan los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en las relaciones interculturales durante su formación universitaria?
- ¿Cómo se desarrollan las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe a lo largo de su experiencia universitaria?

1.3. Objetivos

A partir de las preguntas de investigación, se desprenden los objetivos de estudio que sirven como guía para llevar a cabo la presente investigación. El objetivo general y los específicos son los siguientes:

1.3.1. Objetivo general

Analizar e interpretar las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima.

1.3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar los procesos de construcción de la identidad étnica de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe con Beca 18 en el contexto universitario.

- Describir las prácticas, actitudes y percepciones de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe con Beca18 en torno a las relaciones interculturales en su vida universitaria.
- Explorar las problemáticas que enfrentan los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe durante su inserción en la vida universitaria y en la sociedad urbana.
- Identificar las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe a lo largo de su experiencia universitaria.

1.4. Justificación

El presente trabajo etnográfico representa un acercamiento real a las dinámicas de convivencia intercultural que experimentan los estudiantes indígenas de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en una universidad privada de Lima. La implementación de modalidades especiales de admisión, como la Beca 18 EIB, ha transformado progresivamente la composición estudiantil de universidades tradicionalmente orientadas a un alumnado urbano mestizo. En este nuevo escenario, la presencia de estudiantes originarios provenientes de contextos rurales y bilingües visibiliza la vigencia de comunidades étnicas y culturales dentro del espacio universitario limeño, lo cual constituye un hecho inédito y relevante para el análisis académico y social.

Comprender cómo se configuran y desarrollan las relaciones interculturales en este contexto resulta fundamental para promover una interculturalidad efectiva e inclusiva. Esto implica avanzar hacia una interculturalidad transversal, que se exprese tanto en la gestión pedagógica como en la institucional, mejorando así la convivencia y el reconocimiento mutuo entre los diversos actores de la comunidad universitaria.

Los hallazgos de este estudio contribuyen al fortalecimiento de las carreras de EIB en las facultades de Educación, al proceso de interculturalización de la universidad, y al desarrollo de nuevas líneas de investigación en torno a la temática intercultural dentro del ámbito de la educación superior privada.

Cabe señalar que el autor de este estudio desempeñó labores docentes en universidades limeñas, lo que le permitió conocer de cerca la experiencia de implementación de la EIB. Esta vivencia profesional no solo brindó un marco de comprensión valioso, sino que también motivó el interés por investigar las experiencias formativas de jóvenes estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en el contexto universitario limeño.

Además, los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica sobre diversos aspectos de la formación pedagógica de los estudiantes indígenas beneficiarios de la Beca 18 en un entorno universitario urbano. Las experiencias universitarias analizadas permiten comprender las tensiones entre la cultura indígena de origen y la cultura institucional universitaria, así como los procesos de construcción identitaria, las trayectorias académicas y culturales, y las problemáticas que experimentan los estudiantes. Estos resultados no solo llenan un vacío en la literatura sobre educación superior intercultural en universidades privadas, sino que también sirven como insumo para diseñar políticas institucionales más inclusivas, fortalecer las carreras profesionales de EIB y programas de tutoría intercultural, generar reformas curriculares y promover prácticas educativas pertinentes a la diversidad étnica y lingüística del país.



CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

El enfoque metodológico adoptado en la presente investigación es cualitativo, lo cual se encuentra respaldado en una serie de aportes que refuerzan la pertinencia de esta elección. La investigación cualitativa, en efecto, se orienta a la comprensión profunda de fenómenos sociales, priorizando el punto de vista de los actores involucrados y las particularidades del contexto.

Taylor y Bogdan (1996) definen este tipo de investigación como aquella que genera datos descriptivos: las propias expresiones de las personas ya sean orales o escritas, y el comportamiento observable. Esta definición destaca la naturaleza descriptiva e interpretativa del enfoque cualitativo, lo cual se alinea con el objetivo de esta investigación: entender las dinámicas interculturales experimentadas por estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en una universidad privada de Lima. Escuchar las voces de los participantes y observar sus maneras de interactuar en contextos específicos es esencial para captar la complejidad de los procesos culturales.

En la misma línea, Martínez (2006) señala que este tipo de investigación implica la creación o formulación de una teoría basándose en un conjunto de proposiciones tomadas de un marco teórico. Para esto no es necesario seleccionar una muestra representativa, sino una muestra teórica. Esta declaración refuerza la noción de que el foco no está en la generalización estadística, sino en la formulación de comprensiones teóricas apoyadas en casos específicos que permiten desvelar significados más profundos. La selección de una muestra teórica es congruente con la esencia del problema investigado y con el objetivo de examinar fenómenos complejos desde una perspectiva interna.

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) sugieren que la elección de un enfoque cualitativo puede depender de la naturaleza del fenómeno que se está analizando. Para estos autores, cuando se busca comprender experiencias humanas significativas, como las vivencias de enfermedades crónicas, adicciones o procesos personales como el divorcio, la investigación cualitativa es particularmente adecuada, ya que "se adapta al trabajo de campo para descubrir lo que las personas hacen y piensan" (p. 20). Así, al estudiar las experiencias interculturales de los estudiantes, también es necesario emplear un enfoque metodológico que permita explorar sus significados vivenciales y la construcción de su identidad cultural.

Finalmente, Hernández et al. (2006) describen la investigación cualitativa como un grupo de prácticas que permiten entender el mundo, transformándolo y presentándolo a través de observaciones, notas, grabaciones y documentos. Este enfoque interpretativo se manifiesta en una serie de métodos que priorizan la interacción directa con el entorno, la utilización de herramientas no estandarizadas y la formulación de teorías que surgen del análisis inductivo.

Los autores también mencionan que el enfoque cualitativo se basa en el análisis del mundo social, implementa preguntas de investigación abiertas y no tiene la intención de obtener resultados que sean generalizables ni de contar con muestras representativas, lo cual se alinea con la lógica de este estudio.

En síntesis, el análisis de las referencias textuales permite concluir que la elección del enfoque cualitativo está bien fundamentada. Todas las fuentes revisadas destacan la relevancia de entender las dinámicas interculturales desde una perspectiva interpretativa, basada en el significado que los propios estudiantes atribuyen a sus vivencias. Esta orientación metodológica se ajusta plenamente a los objetivos del estudio y a la naturaleza del tema de investigación.

2.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se basa en un método etnográfico, cuyo propósito principal es comprender y representar las dinámicas interculturales desde la perspectiva de los propios participantes del estudio. Esta elección metodológica se justifica a través de un marco conceptual que resalta el valor de la observación e interpretación contextualizada de los hechos sociales, especialmente aquellos que se desarrollan en la cotidianidad de la vida universitaria de los estudiantes indígenas.

En este sentido, Guber (2001) proporciona una definición importante al señalar que la etnografía es una forma de entender y una práctica de conocimiento que intenta captar los fenómenos sociales desde la mirada de sus miembros. Esta perspectiva implica una comprensión profunda de la cultura y las prácticas sociales tal como son vividas, interpretadas y expresadas por sus protagonistas. Así, la etnografía no se limita solo a registrar hechos, sino que se enfoca hacia la construcción de significado desde el punto de vista de los participantes, lo que se alinea plenamente al objetivo del estudio que examina las dinámicas interculturales.

Además, el diseño propuesto incluye el uso de herramientas metodológicas propias de la etnografía, tales como la descripción, la explicación, la interpretación y la traducción.

Estas herramientas facilitan la comprensión de cómo se expresa la convivencia intercultural en la vida diaria. Guber (2001) apoya este punto al indicar que las etnografías no solamente documentan el objeto empírico de estudio —un pueblo, una cultura, una sociedad— sino que también son una interpretación/descripción de lo que el investigador observó y escuchó. Esta declaración subraya el aspecto interpretativo de la etnografía, donde el trabajo de campo va más allá de simplemente recoger información, ya que implica una reflexión crítica que convierte la experiencia vivida en una narración comprensible para el lector académico.

Por otra parte, la investigación también destaca los beneficios metodológicos de la etnografía, en particular respecto a su capacidad de adaptación. Según Martínez (2000), una de sus cualidades más destacadas es la apertura y flexibilidad que proporciona su enfoque naturalista y fenomenológico. Esta característica permite adaptar la investigación al contexto y al desarrollo del trabajo de campo, lo cual resulta especialmente útil en entornos complejos y dinámicos como los espacios universitarios, donde las interacciones interculturales son múltiples, cambiantes y situadas.

La mención a la perspectiva naturalista y fenomenológica refuerza la naturaleza emergente y flexible de la etnografía, en contraste con enfoques más rígidos o normativos. Esta apertura metodológica posibilita la identificación de matices culturales que de otra manera podrían pasar desapercibidos, y proporciona al investigador un espacio interpretativo fundamental para entender el significado que los propios participantes atribuyen a sus prácticas diarias.

En resumen, las referencias mencionadas respaldan de manera sólida y coherente la elección del diseño etnográfico para este estudio. Guber y Martínez coinciden en destacar la etnografía como una vía eficaz para comprender fenómenos sociales desde dentro, captando la experiencia vivida en su complejidad y traduciendo esta comprensión en una narrativa investigativa que combine descripción e interpretación. Esta orientación metodológica se alinea coherentemente con los objetivos del estudio, centrados en revelar las dinámicas interculturales desde la vivencia de los estudiantes indígenas en contextos urbanos.

El presente estudio incorpora también el diseño metodológico de estudio de casos, que se alinea con el enfoque cualitativo y etnográfico previamente planteado, porque permite explorar fenómenos complejos desde la perspectiva de los implicados.

Esta elección metodológica cuenta con el respaldo teórico basado en diversas fuentes que reconocen el estudio de casos como una estrategia pertinente para la generación de conocimiento contextualizado, profundo y con relevancia teórica.

En primer lugar, Martínez (2006) señala que la investigación de casos produce los mejores resultados en la formulación de teorías y que sus estudios buscan entender cómo ocurren ciertos fenómenos. Esta afirmación posiciona el estudio de casos no solo como una herramienta descriptiva, sino también como una táctica metodológica enfocada en la comprensión de procesos e interpretaciones de realidades sociales. Desde esta perspectiva, el estudio de casos facilita el acceso a los significados que las personas dan a sus vivencias, lo cual es especialmente importante en estudios que se centran en fenómenos interculturales dentro de entornos educativos.

Asimismo, Martínez, citando a Chetty (1996), indica que el estudio de caso es apropiado para examinar fenómenos desde diferentes ángulos, lo que aumenta su valor en situaciones donde se entrelazan varias dimensiones culturales, sociales e institucionales. Esta variedad de enfoques facilita una comprensión completa del tema de estudio, en este caso, la experiencia intercultural de estudiantes indígenas en el entorno universitario.

En esta misma línea, Glaser y Strauss (1967), citados por Martínez, argumentan que la validez teórica no depende necesariamente de analizar un gran número de casos, ya que "un único caso puede señalar una categoría o propiedad conceptual y, algunos casos adicionales, pueden validar esta señalización". Esta afirmación refuerza la noción de que la riqueza del análisis es más importante que la cantidad de casos, siempre que haya un respaldo teórico que guíe la interpretación de los datos.

Por otra parte, Stake (1999) amplía la visión sobre el estudio de casos al mencionar su aplicabilidad a diversas unidades de análisis, ya sea una persona, un grupo o incluso un movimiento social, subrayando que lo fundamental es la atención detallada en un caso particular: Podemos dedicarnos un día o un año a estudiar un caso, pero mientras nos mantengamos enfocados en él, estamos llevando a cabo un estudio de casos. Esta flexibilidad en la metodología permite ajustar el diseño a las características del objeto de estudio, en este caso, un grupo de estudiantes originarios de Educación Intercultural Bilingüe, cuya experiencia se analizará de manera contextual y profunda.

La teoría metodológica también diferencia entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples, lo que facilita la selección del diseño más apropiado de acuerdo con los objetivos del estudio. Según Rodríguez et al. (1996), el estudio de caso

único es relevante cuando el caso es crítico, extremo o muy revelador, mientras que el estudio de casos múltiples permite realizar un análisis comparativo y ofrece una interpretación más sólida al basarse en la replicación de los resultados. Esta diferencia ayuda al investigador a definir de manera más precisa su estrategia de análisis, según el valor específico o representativo de los casos elegidos.

En resumen, la revisión de los aportes teóricos sugiere que el diseño de estudio de casos es adecuado para el presente trabajo debido a su capacidad para profundizar en los significados, procesos y perspectivas de los participantes, al mismo tiempo que permite la creación de categorías teóricas pertinentes. Su flexibilidad, su compatibilidad con el enfoque cualitativo y su enfoque en la comprensión de fenómenos complejos desde la experiencia vivida lo hacen una herramienta metodológica alineada con los objetivos de esta investigación.

2.3. Contexto de estudio

En esta sección se describe brevemente el contexto de estudio. Se considera a una de las universidades mencionadas.

La universidad privada de Lima es una de las principales instituciones privadas del país que ofrece la carrera de EIB, reconocida por su prestigio académico y posicionamiento en los rankings de las mejores universidades peruanas. Ofrece una amplia gama de carreras en áreas como educación, medicina, economía, tecnología e ingeniería.

Fue fundada en la década de 1960 por un grupo de docentes provenientes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, conocida como la “Decana de América”. Actualmente, es una universidad de gestión privada asociativa y sin fines de lucro, administrada por una asociación de docentes.

Cuenta con una población estudiantil aproximada de 5,000 alumnos, en su mayoría provenientes de Lima y pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y altos. No obstante, en los últimos años se ha incrementado la presencia de estudiantes procedentes de diversas regiones del país, beneficiarios de la Beca 18 en sus diferentes modalidades: Beca Regular, Vocación de Maestro, Comunidades Nativas Amazónicas y Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Los estudiantes beneficiarios de la Beca Regular se concentran principalmente en carreras de las áreas de salud, ingeniería y tecnología, mientras que aquellos provenientes de comunidades originarias optan mayormente por la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Desde el año 2014, esta universidad ofrece la carrera de EIB en los niveles de Educación Inicial y Primaria. Según Suxo (2024) se trata de una de las pocas universidades limeñas que brinda esta formación a jóvenes de pueblos originarios quechua, aimara, shipibo, ashaninka y awajún, en alianza con el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) del Ministerio de Educación.

Los estudiantes de esta carrera suelen enfrentar una brecha educativa en comparación con quienes egresan de la educación básica regular en contextos urbanos. A ello se suman los desafíos de adaptación cultural durante los primeros meses de inserción en la sociedad limeña. Sin embargo, han contado con el respaldo de docentes y autoridades de la universidad, lo que ha facilitado su proceso de integración y desarrollo académico.

En respuesta a las dificultades identificadas en experiencias anteriores con estudiantes indígenas, la universidad, en coordinación con PRONABEC, implementó desde la primera promoción un año de nivelación académica, además de un programa de tutoría intercultural orientado a abordar aspectos emocionales, sociales, culturales y académicos.

Desde su implementación, la carrera de EIB en esta universidad no ha registrado deserción estudiantil. La primera promoción, que egresó en 2019, evidenció mejoras significativas al culminar el año de nivelación, especialmente en comprensión lectora, razonamiento matemático y adaptación sociocultural y emocional.

Los estudiantes ingresantes, recién salidos de la educación secundaria, enfrentaron inicialmente dificultades para adaptarse a las exigencias académicas universitarias y al nuevo contexto urbano. Sin embargo, con el tiempo, lograron un recorrido académico exitoso y una trayectoria sociocultural destacable, Suxo (2024).

Desde la primera promoción, el pueblo originario con mayor representación en la Facultad de Educación ha sido el quechua en sus variantes chanca y collao,

Desde el ingreso de la primera promoción en 2014, han estudiado seis promociones. La segunda, inició estudios en el segundo semestre de 2019 (2019-II); la tercera, en 2020-II; la cuarta, en 2023; la quinta, en 2024-II, la sexta, en 2025-I y la séptima, en 2025-II. Hasta la fecha, han egresado tres promociones.

Si bien se menciona el recorrido histórico de la carrera de EIB desde 2014, el periodo de análisis empírico de este estudio se circunscribe a los años 2021 al 2023, etapa en la que los estudiantes investigados realizaron su formación universitaria. La descripción de este contexto resulta relevante porque permite situar el campo en el que se desarrollan las trayectorias académicas, sociales y culturales de los participantes, y

explica las condiciones que influyeron en su adaptación, desempeño y participación dentro de la universidad.

2.4. Sujetos de investigación

Los sujetos de investigación están conformados por un grupo de 14 estudiantes originarios andinos pertenecientes a la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una universidad privada de Lima. Este grupo presenta las siguientes características sociodemográficas y sociolingüísticas:

Tabla 1

Características de los estudiantes participantes

Género	Varones	6
	Mujeres	8
Pertenencia étnico-lingüística	Quechua Collao	7
	Quechua Chanca	5
	Aimara	2
Procedencia geográfica y territorial	Cusco	7
	Huancavelica	3
	Apurímac	2
	Puno	2

Nota. Elaboración propia

Esta caracterización permite abordar la diversidad lingüística y cultural de los participantes, la cual resulta fundamental para el análisis de las dinámicas interculturales en el contexto universitario.

Figura 1*Procedencia territorial de los estudiantes*

Nota. Elaboración propia

De la promoción de estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, se acogió a un grupo de estudiantes que decidieron colaborar voluntariamente. Tras ser informados sobre el desarrollo del proyecto de investigación en una reunión, aceptaron brindar información basado en el consentimiento informado. Tenían 19 años al momento

del recojo de los datos iniciales, cuando se encontraban en el V ciclo. Dos estudiantes mujeres informaron que el quechua era su segunda lengua.

2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Para esta indagación cualitativa se utilizaron las técnicas de observación participante, entrevistas a profundidad, grupos focales e historias de vida. Estas herramientas fueron fundamentales para captar, analizar y comprender las dinámicas de las relaciones interculturales en el entorno universitario de estudiantes indígenas de educación intercultural bilingüe en Lima.

2.5.1. Técnicas

2.5.1.1. Observación participante

Esta técnica permitió captar y analizar las acciones relacionadas con la convivencia intercultural en diversos espacios de la universidad privada, como auditorios, parques universitarios y ambientes residenciales, además de otros espacios públicos donde interactuaban los estudiantes. La observación participante facilitó la identificación de la coherencia entre el discurso y las prácticas cotidianas, aspecto clave para entender la interacción social.

Durante el periodo en que se amplió la situación de emergencia sanitaria nacional a causa de la pandemia de Covid-19, se incorporaron observaciones en línea, analizando las interacciones en plataformas digitales y redes sociales, que además eran parte del entorno social de los alumnos.

2.5.1.2. Entrevistas a profundidad

Las entrevistas permitieron explorar a fondo los puntos de vista, experiencias y percepciones de los participantes respecto a las relaciones interculturales que establecieron en el ámbito universitario. Este enfoque individualizado brindó una perspectiva única sobre las vivencias, desafíos y estrategias de los estudiantes indígenas en un entorno académico diverso.

Para garantizar la calidad y riqueza de los datos, las entrevistas tanto virtuales como presenciales, se organizaron en función de la disponibilidad y disposición de los estudiantes, respetando su tiempo y actitud de colaboración.

2.5.1.3. Grupo focal

El grupo focal fue una técnica cualitativa que fomentó la discusión y la reflexión colectiva sobre el tema de investigación. A través de la interacción grupal, se lograron

captar puntos de vista variados y analizar cómo las ideas y experiencias individuales se contrastaron o complementaron en un espacio de diálogo.

Se llevaron a cabo tres grupos focales pequeños, cada uno con 4 a 5 participantes, para garantizar un ambiente de confianza y una conversación fluida. Estos grupos permitieron identificar consensos, discrepancias y dinámicas colectivas sobre las relaciones interculturales en la universidad.

2.5.1.4. Historia de vida

Esta técnica buscó profundizar en las trayectorias personales y académicas de dos estudiantes de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe, poniendo énfasis en su experiencia académica y convivencia intercultural en la sociedad limeña.

Las historias de vida ofrecieron un relato detallado de los contextos sociales, familiares y académicos que influyeron en su recorrido universitario, así como de las estrategias que emplearon para afrontar las dinámicas interculturales. Esta herramienta permitió comprender cómo los procesos de identidad y pertenencia se desarrollaron en un entorno urbano y académico.

En resumen, mediante estas técnicas utilizadas, se recogieron datos cualitativos relacionados con actitudes, comportamientos y percepciones sobre las relaciones interculturales entre los estudiantes indígenas de la universidad privada de Lima. Este enfoque integral permitió construir un panorama profundo y detallado de la interacción intercultural en contextos educativos urbanos.

2.5.2. Instrumentos de recolección y análisis de datos

2.5.2.1. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron diversos instrumentos, seleccionados con atención para garantizar la precisión y profundidad de la información obtenida. Durante la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19, el recojo de información se desarrolló por medios virtuales: Zoom, WhatsApp, e-mail y redes sociales.

a. Cuaderno de campo

Este instrumento fue empleado para registrar todas las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, así como las conversaciones informales con los estudiantes. En él se anotaron también reflexiones, comentarios y detalles importantes que surgieron en dicho proceso. El cuaderno permitió capturar matices y aspectos no estructurados de la interacción intercultural, enriqueciendo el análisis posterior.

b. Guía de entrevista

Se utilizó para profundizar en los tópicos centrales del estudio, como la identidad étnica y la convivencia intercultural. Esta guía estructuró las preguntas abiertas realizadas a los participantes y sirvió como marco para explorar sus perspectivas personales y experiencias en un entorno universitario diverso (ver anexo 1).

c. Guía de observación

Fue utilizada para describir las dinámicas interculturales entre los estudiantes indígenas en distintos espacios, tanto físicos como virtuales. Esta herramienta ayudó a identificar patrones de interacción, comportamientos recurrentes y momentos clave de la convivencia estudiantil (ver anexo 2).

d. Guía de grupo focal

Este instrumento facilitó la discusión colectiva entre los estudiantes, promoviendo un espacio donde compartieron de manera libre sus ideas y experiencias relacionadas con la identidad étnica y la convivencia universitaria. Los grupos focales ofrecieron una perspectiva dinámica y enriquecedora, permitiendo observar interacciones grupales en tiempo real (ver anexo 3).

e. Guía de Historia de vida

Diseñada para recoger datos detallados sobre la trayectoria de vida de dos estudiantes seleccionados, esta guía permitió explorar su contexto familiar, académico y social, así como los desafíos y logros que enfrentaron en su proceso educativo. Su uso fue fundamental para entender las experiencias individuales en un marco intercultural (ver anexo 4).

f. Trabajos escritos de los estudiantes

Las autoetnografías y las autobiografías de los estudiantes han sido utilizadas como fuentes de información sobre sus vidas personales en contextos culturales, sociales y educativos.

g. Plataforma Zoom

Fue empleada para registrar con detalle las entrevistas y grupos focales. Este recurso garantizó la fidelidad en la transcripción y el análisis posterior de las narrativas de los participantes.

h. Celular

Se utilizó para capturar imágenes que documentaran tanto las dinámicas universitarias como los espacios y contextos en los que se desarrollaron las

interacciones interculturales. Estas imágenes complementaron los datos obtenidos con información visual de gran valor etnográfico.

2.5.2.2. Instrumentos para el análisis de datos

El análisis de los datos recolectados requirió el uso de herramientas específicas para garantizar un procesamiento riguroso y sistemático:

a. Fichas de organización de datos

En estas fichas se clasificaron los datos recolectados según patrones emergentes relacionados con los factores observados. Este proceso permitió identificar categorías iniciales para un análisis más detallado.

b. Cuadros de patrones emergentes

Se elaboraron cuadros para organizar las principales tendencias encontradas en las entrevistas y observaciones. Estos cuadros se presentaron de manera general y, cuando fue necesario, se desglosaron por estudiante, para reflejar particularidades individuales (ver anexo 5).

c. Matriz Excel

Se utilizó como herramienta principal para procesar, clasificar y analizar los datos. Facilitó la sistematización de la información y la redacción de informes parciales y finales de la investigación.

d. Fichas de análisis de datos

Tras clasificar los datos en categorías y subcategorías, se utilizó este instrumento para analizar la información de manera sistemática. Las fichas ayudaron a establecer relaciones entre las categorías, identificar patrones y extraer conclusiones relevantes para el estudio.

2.6. Plan de recojo y análisis de datos

El desarrollo del plan de recojo y análisis de datos incluyó diversas fases, todas cuidadosamente organizadas para garantizar la coherencia y calidad de la investigación. Estas fases se llevaron a cabo de manera secuencial en gran medida, pero con un enfoque flexible para adaptarse a las circunstancias del recojo y análisis.

2.6.1. Elaboración del proyecto de tesis

En esta etapa inicial, se formuló el marco teórico y metodológico que guiaría la investigación. Se establecieron los objetivos, las preguntas de investigación y sujetos de investigación, además de definir las técnicas e instrumentos que se utilizarían. La

planificación incluyó un cronograma detallado, la matriz de organización de la investigación cualitativa (ver anexo 7) y estrategias para superar posibles desafíos, como las limitaciones de acceso debido a la pandemia.

2.6.2. Recojo de los datos

La recolección de datos se desarrolló en dos etapas: la primera, en la modalidad virtual durante la pandemia; y la segunda, de manera presencial en el periodo postpandemia.

A continuación, se detallan las técnicas e instrumentos empleados:

La primera fase, durante el ciclo académico 2021-II, se recolectó información mediante tres grupos focales realizados a través de la plataforma Zoom. Asimismo, se llevó a cabo la observación de los muros personales de los estudiantes en Facebook y se realizaron entrevistas en modalidad virtual.

Durante la segunda fase, ciclo 2022-II, se retomó el contacto telefónico con algunos estudiantes, y se realizaron observaciones presenciales, así como conversaciones con pequeños grupos.

Posteriormente, en el ciclo 2023-I, se llevaron a cabo observaciones en eventos públicos donde participaron los estudiantes investigados. Estas fueron registradas en un cuaderno de campo.

2.6.3. Análisis e interpretación de los datos

El análisis cualitativo se realizó de forma paralela al recojo de datos, siguiendo el siguiente proceso:

Tras la recolección de datos, se procedió a la transcripción de las grabaciones de los grupos focales, seguida de la familiarización con los datos. En esta etapa, se encontraron las expresiones más recurrentes, a partir de las cuatro dimensiones o aspectos relacionadas a los objetivos específicos del estudio.

Durante el ciclo 2022-II, se continuó con el análisis de los datos provenientes de las entrevistas. Se realizó una codificación inicial de las expresiones recurrentes que representaban ideas centrales, mediante el uso de etiquetas formadas por frases y palabras claves.

Posteriormente, estos códigos fueron agrupados en categorías temáticas que representaban conceptos más amplios. Dichas categorías surgieron de los patrones emergentes identificados en los datos. A su vez, dentro de cada categoría, se

identificaron subcategorías más específicas. Esto permitió avanzar en la redacción de los primeros borradores temáticos.

Asimismo, se analizaron las autobiografías y las autoetnografías elaboradas por los estudiantes, donde abordaron sus trayectorias académicas y la construcción de sus identidades étnicas en la universidad.

Este proceso de análisis facilitó la interpretación de las relaciones interculturales en el contexto universitario. Para ello, se emplearon herramientas digitales para organizar la información, junto con las matrices y fichas de análisis que ayudaron al cruce de datos y extraer conclusiones principales.

2.6.4. Redacción final de la tesis

Finalmente, se redactó la versión definitiva de la tesis entre 2024 y 2025, integrando los datos obtenidos mediante diversas fuentes, el marco teórico y la interpretación del autor a través de un proceso de triangulación. La escritura incluyó la presentación de resultados, análisis detallados y discusiones sustentadas, así como la inclusión de conclusiones y recomendaciones. Se prestó especial atención a la coherencia y claridad en la redacción, asegurando que la tesis reflejara el rigor metodológico y la profundidad del análisis realizado.

2.7. Consideraciones éticas

La investigación tuvo en cuenta cuatro elementos en cuanto a consideraciones éticas: los principios éticos, la inserción en las actividades de los estudiantes, el manejo de los datos y la perspectiva del investigador.

2.7.1. Principios éticos

La presente investigación se fundamentó en cinco principios éticos de la investigación establecidos por el Comité de ética de la Investigación de PUCP:

- Respeto a las personas
- Beneficencia y no maleficencia
- Justicia
- Integridad Científica
- Responsabilidad

Estos principios guiaron todas las etapas del estudio, asegurando que la investigación se desarrollara con transparencia, rigor y respeto hacia los participantes.

2.7.2. Inserción en las actividades académicas

Respecto a la inserción y convivencia momentánea con los estudiantes, el desenvolvimiento se basó en las normas y valores culturales andinos, buscando crear un clima de confianza, diálogo y respeto a las personas, sin perjudicar sus actividades académicas.

Los estudiantes de EIB fueron invitados a participar como informantes del proyecto de tesis en una reunión virtual, donde se socializó el contenido del proyecto y se explicó el propósito de la investigación. Antes de emprender el trabajo de campo, se solicitó su consentimiento informado para recoger información y realizar grabaciones con fines estrictamente investigativos (ver anexo 6).

En este sentido, Gonzáles (2004) señala que una de las cuestiones vinculadas a la ética de la investigación es mantener la estricta confidencialidad y proteger la información de los participantes. Este principio orientó la interacción con los estudiantes para garantizar que la participación fuera voluntaria y que sus derechos fueran respetados.

2.7.3. Manejo de los datos

El tratamiento de los datos recolectados se rigió por las normas éticas y profesionales, garantizando que la información no fuera tergiversada ni distorsionada por intereses personales del investigador. La información fue presentada de manera fiel a la realidad y se respetó la decisión de los estudiantes respecto a ser mencionados en el informe final, ya sea con sus nombres o con la exposición de sus fotografías.

Para acceder formalmente a los estudiantes, se utilizaron protocolos de consentimiento informado. No se contempló ningún tipo de retribución económica por la información proporcionada, ya que la colaboración se entendió como parte del compromiso con la investigación de los estudiantes andinos.

2.7.4. Perspectiva del investigador

La posición del investigador dentro del campo constituyó un elemento central en la dinámica del trabajo de investigación. Durante una parte del trabajo de campo, el investigador formó parte del equipo docente de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Lo cual permitió un conocimiento privilegiado del contexto académico y de las dinámicas interculturales que viven los estudiantes indígenas, favoreciendo un acceso más directo y confianza por parte de los participantes.

La experiencia previa del investigador como docente en universidades privadas de Lima que ofrecen carreras de EIB también influyó en la selección del objeto de

estudio, al identificar de manera temprana las tensiones y desafíos que enfrentan los estudiantes en programas de Beca 18 y Educación Intercultural Bilingüe. Esta trayectoria permitió orientar la investigación hacia la comprensión de las relaciones interculturales en entornos universitarios privados de Lima.

Sin embargo, el rol de docente implicó desafíos relacionados con posibles sesgos y dinámicas de poder derivadas de la relación docente-estudiante. Para minimizar dicha influencia, se enfatizó que la participación era completamente voluntaria y no tendría relación alguna con su evaluación académica. También se implementaron estrategias de triangulación (entre observaciones, entrevistas, grupo focal, historias de vida), registro detallado de notas de campo y supervisión académica durante el análisis.

Reflexionar sobre la propia posicionalidad permitió un acercamiento más crítico y consciente, fortaleciendo la rigurosidad del estudio y asegurando que las experiencias y percepciones de los estudiantes fueran interpretadas con fidelidad y respeto.

Respecto a la confidencialidad, aunque los estudiantes otorgaron consentimiento para el uso de sus nombres, se optó por aplicar una anonimización reforzada. Se emplearon iniciales y se generalizaron datos específicos de sus trayectorias personales, académicas y familiares, con el fin de evitar su identificación por terceros. Esta decisión se tomó bajo el principio de protección de los participantes, por considerar que ciertos aspectos podrían volverlos identificables aun sin mencionar los nombres completos.

En conclusión, la investigación se desarrolló siguiendo principios éticos que priorizaron el respeto, la confianza y la protección de los derechos de los participantes, garantizando un manejo responsable de la información y una reflexión crítica sobre la posición del investigador en el campo.

CAPÍTULO III. REFERENCIAS TEÓRICAS

Los conceptos fundamentales que sustentan esta investigación son: el análisis de la interculturalidad desde distintas perspectivas, las relaciones interculturales en la universidad, la educación intercultural bilingüe, la universidad y su rol en la sociedad multicultural, la identidad étnica y estudiantes originarios, la inclusión y desafíos universitarios con Beca 18 y trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes originarios.

3.1. La interculturalidad y multiculturalidad

Según López (2019), el concepto de interculturalidad comenzó a utilizarse en la década de 1970, cuando antropólogos y lingüistas de la Universidad Central de Venezuela desarrollaron proyectos educativos con poblaciones indígenas de la región del Río Negro. Esta interrelación entre lo propio y lo ajeno dio lugar a la propuesta de interculturalidad, como refiere el autor.

Desde la perspectiva de la antropología crítica y decolonial, la interculturalidad no solo se entiende como un mecanismo de gestión de la diversidad, sino como un proyecto político y epistemológico que busca cuestionar las estructuras coloniales del saber y del poder. En esta línea, Walsh (2005), Tubino (2004) y López (2004, 2019) coinciden en que la interculturalidad debe orientarse a la transformación de las relaciones históricas de dominación, promoviendo la descolonización de las instituciones, de los conocimientos y de las subjetividades.

A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad implica reconocimiento, diálogo, autonomía, condiciones de igualdad, dignidad, control y manejo territorial y económico de la propia vida colectiva. Desde esta perspectiva, Walsh (2005) define la interculturalidad como:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. (pp. 10-11)

Los discursos sobre la noción de interculturalidad abarcan una gran variedad de significados, que van desde perspectivas más funcionales al sistema hasta las más transformadoras, orientadas hacia la reestructuración del Estado. Estas interpretaciones responden a los diferentes lugares de enunciación que asumen los autores.

En las líneas siguientes, se presenta tres enfoques importantes: la interculturalidad como proyecto transformador, la interculturalidad como actitud y la multiculturalidad como discriminación positiva.

3.1.1. La interculturalidad como proyecto transformador

Este concepto se refiere a las relaciones socioculturales que tienen lugar en sociedades heterogéneas y asimétricas. La interacción intercultural debe incluir procesos de intercambio, negociación, confrontación, y en algunos casos, conflicto. Para que esto sea posible, es indispensable fomentar un clima de respeto, tolerancia, diálogo y la mejora de las condiciones políticas y económicas de los sectores subordinados.

En nuestro país, estas relaciones interculturales entre los indígenas y no indígenas se presentan desde una posición de subalternidad. Esta situación refleja las asimetrías sociales, económicas y políticas existentes. Un ejemplo concreto es la discriminación étnica en un contexto multicultural como el de la ciudad de Lima. Frente a esta realidad, el reto radica en construir una interculturalidad de doble vía, que surja tanto desde los pueblos indígenas como desde los sectores no indígenas, con el objetivo de transformar las estructuras coloniales excluyentes que aún persisten en nuestro país.

En este contexto, Tubino (2004) argumenta que es fundamental tratar y eliminar las raíces de la desigualdad socioeconómica en la sociedad peruana. De acuerdo con el autor, el interculturalismo crítico se presenta principalmente como un proyecto ético-político que busca una transformación significativa, en democracia, del contexto general subyacente que da lugar a las desigualdades económicas y culturales.

Por su parte, López (2004) considera la interculturalidad como un proceso enfocado en cambiar las relaciones desiguales que todavía existen en sociedades con antecedentes coloniales. El autor describe la interculturalidad como un análisis crítico de la diversidad sociocultural y sociolingüística presente en sociedades multiculturales afectadas por la discriminación derivada del colonialismo del pasado, además de una postura clara frente a las condiciones de injusticia y desigualdad que impactan las interacciones entre poblaciones indígenas y no indígenas.

En esta misma línea, López (2019) destaca la necesidad de fomentar la autonomía de los pueblos indígenas y de aquellos sectores que han sido marginados a lo largo de la historia. Según él: A pesar de mantener las cualidades crítico-reflexivas que la caracterizan, la interculturalidad transformadora se enfoca principalmente en la práctica y en la transformación social, ya que busca potenciar la capacidad de actuación de personas y comunidades que se encuentran en situaciones de subordinación mediante procesos de acción-análisis-acción.

3.1.2. La interculturalidad como actitud

La interculturalidad, entendida como una noción de interacción social, se relaciona directamente con la vida cotidiana en contextos de diversidad cultural. Este enfoque implica prácticas y estrategias que promuevan relaciones de conflicto, acuerdo e intercambio, tanto en la escuela como en las instituciones sociales.

Según Ansión (2007), la interculturalidad, ante todo, es una realidad que se puede observar. Este término alude a las interacciones que ocurren entre individuos y colectivos de diferentes orígenes culturales, quienes, como resultado de encuentros históricos, se ven obligados a interactuar de manera habitual e intensa en su vida diaria. A menudo, estas interacciones están marcadas por el conflicto, la falta de comprensión, el desdén mutuo y, especialmente, por la dominación de un grupo sobre los demás, al que busca –y en muchas ocasiones logra– imponer sus costumbres culturales como si fueran las únicas legítimas.

Desde esta perspectiva, López (2012) señala que la interculturalidad va más allá de la simple tolerancia y el respeto, enfatizando que representa el deseo de coexistir, una fuente de energía tanto individual como social, y un diálogo productivo, placentero y enriquecedor que ocurre entre distintas culturas y comunidades, especialmente entre aquellas que comparten territorios y vivencias históricas en cierta medida similares.

En contraste, Schmelkes (2012) establece una distinción entre la multiculturalidad y la interculturalidad al señalar que la multiculturalidad se refiere a la existencia y la convivencia de diversas culturas o personas que pertenecen a distintas culturas. Sin embargo, no aborda las interacciones entre los individuos que las representan. Para eso existe la interculturalidad, que se enfoca en las relaciones entre los integrantes de las distintas culturas.

En este sentido, la interculturalidad como actitud implica una convivencia activa que no solo reconoce las diferencias culturales, sino que también busca transformarlas en relaciones de respeto, aprendizaje mutuo y equidad en la interacción social.

3.1.3. La multiculturalidad como discriminación positiva

En el contexto canadiense, White (2019) establece una distinción entre el multiculturalismo y el interculturalismo. De acuerdo con el autor, el multiculturalismo se enfoca en el reconocimiento de los colectivos minoritarios, mientras que el interculturalismo se refiere a las relaciones entre los diversos grupos. Por un lado, el multiculturalismo se relaciona con la variedad cultural, el mosaico social, la aceptación, las políticas de discriminación positiva y la libertad religiosa. Por otro lado, el interculturalismo se asocia con el diálogo, la convivencia pacífica, las relaciones, la igualdad entre los ciudadanos y la separación entre religión y estado.

En el contexto europeo, el multiculturalismo se vincula de manera significativa con los derechos de las minorías, especialmente aquellos que son inmigrantes. Según Etxeberria (2001), el concepto central en el multiculturalismo es el respeto. Se propone que, al reconocer el derecho a la diversidad, se fomente el respeto entre las diferentes comunidades culturales, que suelen permanecer relativamente aisladas. Para que este respeto sea genuino, se requiere que no solo sea formal, sino que se traduzca en una igualdad de oportunidades sociales para estos grupos. Además, aunque no se promuevan de manera clara y notoria vías de comunicación entre las culturas, tales interacciones son inevitables.

Sin embargo, esta perspectiva no cuestiona las condiciones de subordinación de los colectivos culturales frente a los grupos hegemónicos nacionales.

En América Latina, el multiculturalismo se distingue por el reconocimiento de derechos particulares que, de acuerdo con López (2019), intentan preservar la estructura colonial del Estado-nación. El autor sostiene que las políticas relacionadas con el multiculturalismo son impulsadas por organismos internacionales y bancos de desarrollo, presentándose como iniciativas de discriminación positiva o acción afirmativa que se centran en grupos específicos; lo cual, de forma intencionada o no, desvía la atención de los problemas estructurales y ancestrales que el movimiento indígena ha señalado desde que adoptó la bandera de la interculturalidad.

En este sentido, López señala que la interculturalidad funcional comparte objetivos con el multiculturalismo, aunque carece de un enfoque transformador.

Por otro lado, Walsh (2005) vincula el multiculturalismo a un enfoque descriptivo que es principalmente notable en las naciones del norte. Según la autora, este término alude a la diversidad de culturas presentes en un espacio específico, incluso si no tienen vínculos entre ellas. Se utiliza con más frecuencia en países occidentales como Estados Unidos, donde las minorías nacionales (como afroamericanos e indígenas) conviven con

diversos grupos inmigrantes, así como en Europa, donde la inmigración ha crecido en tiempos recientes.

3.2. Relaciones interculturales en la universidad

Las interacciones entre culturas son fundamentales para el desarrollo de sociedades democráticas y diversas, sobre todo en entornos con una marcada diversidad sociocultural. De acuerdo con Schmelkes (2012), no es viable que exista democracia en una sociedad con múltiples culturas sin una relación intercultural que se base en el respeto. La esencia de la democracia radica en la pluralidad. Este enfoque subraya la relevancia de crear conexiones fundamentadas en el respeto mutuo y la equidad en contextos de diversidad cultural.

El concepto de interculturalismo, según la autora refiriendo a Soriano (2004), sugiere que las interacciones entre las diversas culturas en el mundo deben fundamentarse en la consideración mutua y la equidad. Eso implica que la interacción entre las diversas culturas debe efectuarse sobre la base del respeto y en condiciones de igualdad. Por su propia naturaleza, esta relación es enriquecedora para ambas partes. Sin embargo, las dinámicas interculturales presentan obstáculos, lo que se evidencia en el ámbito universitario.

En el contexto universitario, las relaciones interculturales entre estudiantes indígenas y no indígenas enfrentan desafíos significativos. Los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al llegar a un entorno urbano, tienden a agruparse con compañeros de su propio grupo étnico o de otros grupos similares. Según Hidalgo (2017), al referirse a los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, sostiene que:

Al llegar a la ciudad los jóvenes se rodean de compañeros que son diferentes en aspectos culturales y económicos, por lo cual los jóvenes indígenas suelen agruparse, ya que es más complicado hacer amigos cuando no se domina perfectamente el castellano. La facilidad para hacer amigos depende de la personalidad de cada uno y de las características de las facultades de los estudiantes. (pp. 202-203)

Dentro de las aulas, la percepción de profesores y compañeros también juega un papel crucial en las relaciones interculturales. Hidalgo (2017) menciona que, al conversar con los amigos no indígenas de los jóvenes awajún, coinciden en que inicialmente no notaban que estos muchachos provenían de una comunidad indígena y, en consecuencia, se aislaban. Tanto los compañeros como los docentes observan que

la mayoría de los jóvenes awajún tiende a adoptar un rol más reservado en el aula, lo cual no implica necesariamente que tengan un desempeño deficiente, pero la escasa participación en clase es una cualidad común entre ellos.

Por otro lado, la inclusión de estudiantes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional de México también provoca actitudes de discriminación y paternalismo en las universidades. Santana (2017) explica cómo la discriminación experimentada, en diferentes grados, por ser indígena en la universidad, se intensifica con las actitudes paternalistas que la misma institución demostraba y sigue demostrando hacia los estudiantes de la LEI. Tal vez estos signos de diferencia no sean intencionados; no obstante, establecen obstáculos entre los alumnos de otros programas de la UPN y los de la LEI. Esto se refiere a una 'distancia' que se crea para impedir una interacción abierta y libre de prejuicios.

A pesar de los obstáculos, los estudiantes nativos encuentran maneras de adaptarse al entorno educativo de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. De acuerdo con Najarro (2011), los estudiantes originarios se adecúan mediante el estudio, buscando "destacar", "estudiar un poco más", "participar en las organizaciones". Algunos, en cambio, no reflexionan sobre ello y continúan su camino, "casi no hice nada, así es la vida". Igualmente, hay estudiantes que eligen integrarse, "me adapto observando lo que hacen mis compañeros".

Los estudios más recientes confirman que las relaciones interculturales universitarias implican un proceso de adaptación constante. Olivera et al. (2021) evidencian que los estudiantes indígenas amazónicos de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) enfrentan barreras culturales, tecnológicas y lingüísticas que dificultan su plena participación académica. Aun así, la interacción con sus pares y el sentido de comunidad fortalecen sus estrategias de resiliencia y su identidad cultural dentro de la institución.

Asimismo, Cárdenas et al. (2024) destacan que las relaciones interculturales en la UNAP están mediadas por el proceso denominado "acostumbrarse", que combina la búsqueda de integración con la reafirmación de la identidad propia. Los estudiantes indígenas desarrollan vínculos que les permiten moverse entre la cultura universitaria dominante y su contexto de origen, mostrando que la interculturalidad no se limita al reconocimiento de la diversidad, sino que implica un aprendizaje mutuo entre actores con distintas trayectorias culturales.

Por su parte, Reina Marín et al. (2024) analizan las experiencias de estudiantes bilingües en universidades interculturales como la Universidad Nacional Toribio

Rodríguez de Mendoza (UNTRM) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSLB). Los autores muestran que las relaciones interculturales se construyen a partir del diálogo, la participación estudiantil y el intercambio lingüístico, aunque todavía persisten formas sutiles de exclusión y prejuicio institucional. Estas universidades representan espacios donde la diversidad se visibiliza, pero donde aún se requiere fortalecer la equidad cultural en la práctica cotidiana.

En este mismo sentido, Ames (2020c) advierte que las relaciones interculturales dentro de las universidades peruanas todavía están condicionadas por la hegemonía de una cultura institucional monocultural, donde los espacios de interacción no siempre garantizan la igualdad simbólica entre los estudiantes. No obstante, cuando las universidades promueven el diálogo de saberes y la participación equitativa, las relaciones interculturales se convierten en oportunidades de aprendizaje compartido. De igual manera, Kirby et al. (2020) señalan que las experiencias de los becarios indígenas muestran que la convivencia universitaria puede ser transformadora si existe un compromiso real de las instituciones con la sensibilización cultural y la formación docente. Por su parte, Farfán (2024) resalta que los espacios de tutoría intercultural en universidades privadas de Lima favorecen la construcción de vínculos horizontales entre estudiantes, contribuyendo a un clima de respeto y comprensión mutua.

En este sentido, Rodríguez (2020) subraya que las políticas de inclusión educativa, como Beca 18, han permitido el ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior, lo que ha modificado las dinámicas culturales en las universidades. Sin embargo, advierte que la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes aún se encuentra condicionada por estructuras sociales desiguales y por la persistencia de modelos pedagógicos monoculturales que limitan la plena expresión intercultural.

El análisis de estas interacciones destaca la importancia de establecer acciones que fomenten una convivencia intercultural favorable en el entorno universitario. Como indica López (2012), es responsabilidad de la universidad transformarse en un verdadero espacio de convivencia intercultural y en un laboratorio para la creación de herramientas teóricas y prácticas que contribuyan a construir una sociedad intercultural.

En resumen, las relaciones interculturales en la universidad evidencian tanto los desafíos como las ventajas que emergen en entornos diversos. Aunque los estudiantes indígenas se enfrentan a obstáculos de discriminación, paternalismo y exclusión, también demuestran una gran capacidad de adaptación y superación frente a las adversidades. Los aportes recientes reafirman que la interacción entre culturas en el ámbito universitario puede ser una oportunidad para fortalecer el respeto, el aprendizaje

mutuo y la colaboración. Para promover una convivencia intercultural genuina, es esencial que la comunidad académica fomente relaciones basadas en la igualdad, el reconocimiento y la valoración de la diversidad, enriqueciendo así la formación integral de todos sus miembros.

3.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB): fundamentos, políticas y experiencias

La Educación Intercultural Bilingüe forma parte de la modalidad de educación básica regular en el sistema educativo peruano. Asimismo, constituye un enfoque transversal que atraviesa todos los niveles de la educación oficial en el país, desde la básica hasta la superior universitaria. Es el enfoque que promueve la pluralidad cultural y lingüística. Entre sus fines están el fortalecimiento de la identidad cultural y el impulso de los derechos de los pueblos originarios para superar la exclusión persistente en nuestra sociedad nacional.

Desde una perspectiva antropológica crítica, la EIB no solo representa un enfoque educativo, sino también un campo de disputa simbólica y política (Walsh, 2005; Tubino, 2004), donde se enfrentan proyectos de país y visiones del conocimiento. En este sentido, la interculturalidad se entiende como un proceso en construcción, marcado por tensiones entre la inclusión formal y la transformación real de las relaciones de poder.

3.3.1. EIB en el marco normativo

La Educación Intercultural Bilingüe es un derecho de los pueblos originarios reconocido por la legislación internacional y nacional. Este marco normativo constituye la base sobre la cual se desarrollan las políticas y programas de EIB en el Perú.

A nivel internacional, el Convenio No 169 de la OIT (2014) reconoce el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en todos los niveles, en su propia lengua y conforme a sus métodos culturales. Este principio ha sido reafirmado por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2008).

En el ámbito nacional, la Constitución Política del Perú de 1993 (CR, 2024), en su artículo 17, establece una política de educación bilingüe e intercultural, destacando la responsabilidad del Estado de fomentar este tipo de educación, adaptada a las particularidades de cada zona del país y con el objetivo de lograr la integración nacional. La Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N° 27818 (MINEDU, 2002) encarga al Ministerio de Educación la tarea de diseñar e implementar un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural que abarque todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas.

Asimismo, la Ley General de Educación N° 28044 (MINEDU, 2003) insta la interculturalidad como un principio del sistema educativo, y su artículo 20 establece que la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo peruano.

En coherencia con este marco legal, la Propuesta Pedagógica EIB del Ministerio de Educación (MINEDU, 2013) define los propósitos de la EIB y los aprendizajes esperados al término de la educación básica. Se espera que los estudiantes de pueblos originarios:

- Tengan seguridad de sí mismos y autoestima con identidad personal y cultural, sintiéndose parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.
- Practiquen y valoren su cultura y se desenvuelvan adecuadamente en su comunidad, pero también puedan hacerlo en otros contextos socioculturales.
- Valoren las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, desde una visión crítica, reconociendo el derecho a las mismas oportunidades para todos.
- Respeten a quienes son diferentes y no discriminen a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, lengua, entre otros, sin dejarse discriminar ni permitir que otros discriminen a quienes están a su alrededor.
- Reconozcan sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.
- Comprendan, se expresen oralmente y por escrito en su lengua originaria y en castellano, y usen estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, se expresen oralmente en inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.
- Desarrollen su pensamiento matemático y manejen conocimientos científicos y tecnológicos para comprender y actuar en el mundo en que se desenvuelven, desde una perspectiva intercultural.
- Comprendan y valoren el medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de sus pueblos, regiones, país y de la humanidad con una visión intercultural crítica y constructiva.
- Comprendan el medio natural y su diversidad según las relaciones culturales de su pueblo con la naturaleza, y conciencia ambiental orientada a la gestión de riesgo y el uso racional de los recursos naturales, en el marco de una ciudadanía con visión intercultural.

- Desarrollen su capacidad productiva, emprendedora e innovadora, como parte de la construcción del proyecto de vida que contribuya al Buen Vivir.
- Cuiden su desarrollo corporal y conserven su salud física y mental según el Buen Vivir y con visión intercultural.
- Desarrollen la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de los saberes de la cultura originaria de su pueblo, y de las artes, las humanidades y las ciencias.

La Educación Intercultural Bilingüe nace de la preocupación por atender la diversidad cultural y sociolingüística del país. A lo largo de las últimas décadas, se han implementado proyectos y programas educativos que promueven el uso de lengua materna y el desarrollo de la cultura originaria en el currículo escolar desde el Ministerio de Educación, principalmente en los niveles de inicial y primaria. También se vienen implementando programas educativos bilingües e interculturales desde la sociedad civil. Un ejemplo significativo es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Estas políticas y programas constituyen un punto de partida para avanzar hacia una educación más pertinente y equitativa para los pueblos indígenas y para el país en su conjunto.

No obstante, más allá de su formulación legal, el reto de la EIB radica en cómo estas normas se traducen en la práctica educativa y en las relaciones de poder que estructuran los espacios escolares. Desde una mirada antropológica, es necesario preguntarse en qué medida estas políticas logran transformar las jerarquías culturales que históricamente han subordinado las lenguas y saberes indígenas, o si, por el contrario, tienden a reproducirlas bajo nuevas formas institucionales.

En esa línea, el siguiente apartado aborda precisamente las dinámicas lingüísticas que emergen en este proceso, donde las políticas de bilingüismo se enfrentan a tensiones entre el ideal intercultural y las condiciones reales de uso de las lenguas originarias.

3.3.2. Relaciones lingüísticas y desafíos del bilingüismo intercultural

De esta manera, el marco legal ofrece una base fundamental para la Educación Intercultural Bilingüe, pero también abre interrogantes sobre su implementación concreta. Comprender las relaciones entre las lenguas originarias y el castellano resulta indispensable para analizar cómo se configuran en la práctica los procesos educativos interculturales.

En el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, las relaciones entre las lenguas originarias y el castellano constituyen uno de los ejes más sensibles de la

política educativa peruana. Si bien el marco normativo promueve el desarrollo de un bilingüismo equilibrado, en la práctica persisten relaciones asimétricas que reproducen la hegemonía del castellano en los espacios escolares y universitarios. Estas desigualdades lingüísticas tienen raíces históricas y socioculturales profundas, ampliamente documentadas por diversos autores.

Ferguson (1959) introdujo el concepto de diglosia para describir el uso diferenciado de dos variedades lingüísticas dentro de una misma comunidad, en la que una de ellas —la variedad “alta”— goza de mayor prestigio y se asocia a los ámbitos formales, mientras que la “baja” se restringe a contextos domésticos o informales. Posteriormente, Fishman (1967) amplió este concepto al analizar la coexistencia de dos lenguas distintas en una comunidad bilingüe, señalando que una suele ocupar los espacios de poder y representación, mientras que la otra queda relegada a la vida cotidiana. Estos enfoques permiten comprender la situación de las lenguas originarias en el Perú, donde el castellano mantiene una posición dominante, incluso en espacios diseñados para la formación de docentes bilingües, situación que López (1990) y Schmelkes (2012) asocian con desigualdades históricas y simbólicas.

Por su parte, Weinreich (1953) analizó los procesos de contacto entre lenguas y cómo estos originan interferencias, préstamos y formas híbridas de comunicación. En el contexto andino, estas manifestaciones son visibles en el llamado “quechuañol”, una variedad en la que convergen elementos léxicos y sintácticos del quechua y el castellano. Sichra (2003) denomina a esta modalidad “quechua urbano” o “quechua valluno”, caracterizada por una notable cantidad de préstamos lingüísticos, lo que refleja la capacidad de las lenguas originarias para adaptarse a los entornos urbanos y a las nuevas dinámicas sociales.

Desde una perspectiva de derechos lingüísticos, Skutnabb-Kangas (1981, 2000) advierte sobre el riesgo del bilingüismo subordinado, entendido como aquel en el que la lengua dominante impone sus funciones y limita el desarrollo de la lengua minoritaria. La autora propone que los Estados garanticen políticas educativas que reconozcan las lenguas originarias no solo como medios de comunicación, sino también como instrumentos legítimos de producción y transmisión del conocimiento. En este sentido, la EIB no debe circunscribirse a la enseñanza de la lengua, sino promover una educación en la lengua y desde la lengua.

De acuerdo con UNICEF (2009), la implementación de la educación bilingüe en el Perú enfrenta aún serias limitaciones institucionales. Aunque los lineamientos oficiales reconocen el uso del quechua, aimara y lenguas amazónicas, el castellano

sigue siendo la lengua predominante en los programas de formación docente y en la práctica pedagógica universitaria. Esta predominancia refleja una continuidad histórica de la desigualdad lingüística, que desafía los principios de equidad y reconocimiento intercultural que sustentan la EIB.

En síntesis, las aportaciones de Ferguson, Fishman, Weinreich, Sichra, Skutnabb-Kangas y UNICEF permiten comprender que la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú enfrenta tensiones estructurales entre el ideal de un bilingüismo equilibrado y la persistente subordinación de las lenguas originarias. Superar esta brecha implica no solo políticas lingüísticas inclusivas, sino también transformaciones institucionales que valoren la diversidad como una dimensión constitutiva de la educación.

Estas tensiones no solo se expresan en las aulas escolares, sino también en el ámbito universitario, donde los estudiantes indígenas de EIB deben desenvolverse en contextos académicos predominantemente castellanohablantes. Por ello, el siguiente subapartado se centra en las experiencias de la EIB en la educación superior, espacio clave para entender cómo se reconfiguran las políticas interculturales en la formación docente y en las trayectorias estudiantiles.

3.3.3. Experiencias de la EIB en la educación superior universitaria

La educación superior constituye un espacio clave para la consolidación de la EIB, al formar docentes que actúan como mediadores interculturales. Sin embargo, la experiencia universitaria de los estudiantes indígenas revela tensiones entre la normativa inclusiva y las prácticas institucionales reales, donde persisten desafíos vinculados a la adaptación, la discriminación y el reconocimiento intercultural.

En el marco de la formación universitaria en Educación Intercultural Bilingüe — particularmente a través de la Beca 18-EIB de PRONABEC y otras subvenciones—, diversas universidades del país han implementado programas orientados a la formación de docentes en los niveles de educación inicial y primaria. Estas experiencias, desarrolladas principalmente en instituciones de Lima, ofrecen un panorama valioso para comprender los avances y las limitaciones de la EIB en el ámbito universitario.

A continuación, se presentan cuatro experiencias significativas que ilustran la diversidad de enfoques y contextos en los que se desarrolla la EIB en la educación superior peruana.

3.3.3.1. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Esta institución formadora de maestros (La Cantuta) ha venido incorporando, desde el año 2001, a estudiantes indígenas quechuas, aimaras, jaqaru, awajún, asháninka y shipibo en la especialidad de Educación Secundaria Intercultural Bilingüe, a través de convenios suscritos con diversas comunidades y municipalidades. Esta incorporación se da mediante la modalidad de ingreso libre (exoneración del examen de admisión), lo cual ha facilitado el acceso a la universidad a jóvenes provenientes de pueblos originarios.

Un rasgo común entre estos estudiantes, además de su identidad indígena, es que la mayoría ha sido beneficiaria de alguna beca. En el caso de La Cantuta, los estudiantes accedieron principalmente a becas otorgadas a través de convenios entre la universidad y los gobiernos locales.

Según Suxo (2024), aunque estos estudiantes se distribuyen en distintas especialidades y facultades, es en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe – Lengua Española donde se concentra un mayor porcentaje de ellos. Muchos provienen de contextos donde el castellano es su segunda lengua, lo que refuerza la necesidad de una formación docente intercultural adaptada a sus realidades lingüísticas y culturales.

Una característica particular observada en esta carrera es la diferencia significativa entre el número de estudiantes que ingresan y los que egresan. Por ejemplo, en la promoción 2004-I ingresaron 25 estudiantes, pero para el ciclo 2007-I, cuando se encontraban en el VII ciclo, solo permanecían 15. Muchos de los que abandonaron la especialidad no eran indígenas y cambiaron de carrera por diversas razones.

Durante mi experiencia docente en esta casa de estudios, dicté cursos a estudiantes del VII y del X ciclo. En ambos casos, la mayoría eran estudiantes indígenas que se preparaban para ser docentes de secundaria en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe – Lengua Española. No obstante, en el X ciclo también había presencia de estudiantes nacidos en Lima, hijos de migrantes indígenas, para quienes el castellano era ya la primera y única lengua.

La promoción 2002-II, que cursaba el X ciclo, estaba conformada por 19 estudiantes. Con ellos dicté los cursos de Seminario de Interculturalidad y Taller de Investigación Sociolingüística. Por su parte, la promoción 2004-I, que cursaba el VII ciclo con 15 estudiantes, llevó conmigo el curso de Taller de Creación Literaria Nativa. En ambos casos, la culminación del ciclo académico se vio afectada por una huelga indefinida de docentes universitarios.

A pesar de estas dificultades, la relación interpersonal al interior de cada promoción era positiva. En la carrera de EIB se vivía cotidianamente la diversidad. He observado cómo los estudiantes compartían en pequeños grupos durante las clases, sentados junto a sus amistades, y también en otros espacios como el comedor universitario o áreas comunes dentro del campus.

3.3.3.2. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

Desde el año 2014, la UPCH ofrece la carrera profesional de Educación Intercultural Bilingüe a jóvenes de los pueblos originarios shipibo, quechua y aimara, con el apoyo de la Beca 18, subvencionada por PRONABEC.

La primera promoción de estudiantes de EIB que inició sus estudios en 2014 estuvo conformada por jóvenes quechuas provenientes de Cusco y Puno, aimaras de Puno, y shipibos de Ucayali y de la comunidad de Cantagallo en Lima. En total, 56 estudiantes fueron beneficiarios de la Beca 18. Según Suxo (2024), sin embargo, solo 48 continuaron en la carrera, distribuidos en los niveles de Educación Inicial y Primaria: 8 aimaras, 19 shipibos y 21 quechuas. Cabe destacar que esta fue la única promoción que realizó un año de nivelación académica antes de comenzar formalmente la carrera.

Entre los años 2014 y 2016, dicté diversos cursos como Buen Vivir, Historia de la Educación en el Perú, Pensamiento Andino, Lengua Aimara, Pueblos Originarios y Derechos, y Comunicación en Castellano. Asimismo, asumí la tutoría de los estudiantes aimaras, brindando acompañamiento cercano en distintos aspectos de su formación.

El recibimiento de los estudiantes fue un proceso simbólicamente fuerte. El 1 de mayo de 2014, docentes y tutores los recogimos desde el terminal terrestre Las Flores, en el Cercado de Lima, y los acompañamos en su instalación en hospedajes próximos a la universidad. Para la mayoría, era la primera vez que llegaban a la capital y se notaban asombrados, incluso temerosos, al enfrentarse a un entorno completamente nuevo. Tenían entre 16 y 17 años y era también su primera experiencia alejados de sus familias.

Durante las primeras semanas, los tutores los acompañábamos diariamente desde sus residencias alquiladas hasta la universidad. Vivían en pequeños grupos en casas o alojamientos cercanos, y el acompañamiento se realizó de forma personalizada, respondiendo a sus necesidades inmediatas. Desde la tutoría se priorizó su adaptación universitaria y urbana, siempre desde una perspectiva intercultural y bilingüe.

En los primeros meses se presentaron diversas dificultades, tanto físicas como emocionales y académicas. A nivel de salud, enfrentaron problemas

gastroenterológicos, oftalmológicos, odontológicos, nutricionales, respiratorios y traumatológicos. En el plano psicológico, se reportaron casos de baja autoestima, depresión, estrés, alteraciones emocionales y problemas familiares. Académicamente, se detectaron dificultades en comprensión lectora y razonamiento matemático.

Para atender estos desafíos, se conformó un equipo docente y de tutores mixto, integrado por hablantes de lenguas originarias y no originarios. Según Suxo (2024), durante el primer ciclo de nivelación, los docentes tutores fueron dos quechua-hablantes y un aimara-hablante. Esta forma de acompañamiento facilitó un diálogo intercultural más cercano. A partir del segundo ciclo, los tutores también empezamos a dictar cursos, además de continuar con las tutorías grupales e individuales.

Esta primera promoción culminó sus estudios en 2019, luego de seis años de formación. Recibieron una preparación especializada en EIB, a cargo de docentes contratados específicamente para esta carrera, así como de docentes ordinarios de la Facultad de Educación (FAEDU), aunque no todos con perfil EIB, lo que en ocasiones generó tensiones entre las expectativas estudiantiles y la universidad.

A pesar de los retos, esta promoción se distinguió por presentar una sólida construcción de su identidad étnica. Visibilizaron la diversidad lingüística y cultural en la comunidad universitaria e impulsaron actividades extracurriculares permanentes como el *pago a la Pachamama*, la celebración del *Día de las Lenguas Originarias*, y la realización de cursos y eventos en sus lenguas maternas. También promovieron el uso de vestimentas tradicionales dentro del campus. No obstante, su proceso de inserción no estuvo exento de dificultades, incluyendo situaciones de discriminación racial al inicio de su paso por la universidad.

3.3.3.3. Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)

Desde el año 2013, la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) asumió el compromiso de implementar la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en respuesta al déficit de docentes con formación profesional en este campo en el país. Para ello, gestionó ante la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) la autorización correspondiente y desarrolló esta experiencia en coordinación con la Beca 18 – EIB, acogiendo a estudiantes originarios de los pueblos quechua, asháninka, ashéninka, matsigenka y nomatsigenka.

La USIL ofreció la carrera en los niveles de Educación Inicial y Primaria, con énfasis en dichas lenguas originarias. Esta propuesta buscaba formar docentes con conocimientos interculturales y bilingües pertinentes a sus contextos sociolingüísticos y socioculturales.

En el año 2019, durante los ciclos I y II, tuve la oportunidad de trabajar con estudiantes de IX y X ciclo, dictando los cursos de Práctica Preprofesional Intensiva I y II. Las prácticas se realizaron en escuelas EIB ubicadas en las regiones de origen de los estudiantes, tales como Cusco, Huancavelica, Lambayeque, Junín, Ayacucho, Apurímac, Puno y Lima. Estas prácticas, de cuatro semanas de duración por ciclo, fueron monitoreadas a través de los acompañantes pedagógicos y docentes locales, quienes brindaban orientación y seguimiento a las actividades realizadas por los estudiantes.

En el IX ciclo, se matricularon un total de 40 estudiantes: 15 del nivel Inicial y 25 del nivel Primaria. Aunque compartían un solo salón, los estudiantes manifestaron su deseo de ser organizados por nivel, pero no fueron atendidos por las autoridades. En el X ciclo, la promoción estuvo compuesta por 30 estudiantes: 8 de Inicial y 22 de Primaria. En este caso, sí se formaron dos grupos a pedido de los propios estudiantes, aunque seguían mezclados ambos niveles. Durante este ciclo, tuve a mi cargo un total de 16 estudiantes de ambas especialidades, inicial y primaria.

La convivencia entre los estudiantes de EIB era positiva, probablemente debido a su procedencia indígena común, lo cual facilitaba la interacción cotidiana. A nivel interfacultades, la relación se extendía a través de actividades extracurriculares donde compartían espacios con estudiantes de otras carreras.

Sin embargo, pese a los avances logrados en cuanto a los egresados, la carrera de EIB ya no se encuentra activa en la USIL. La decisión de suspenderla estuvo acompañada de críticas por parte del estudiantado, principalmente por la falta de docentes con un perfil profesional especializado en EIB. Además, la jefatura de la carrera fue percibida como distante, ya que estuvo ocupada por docentes ordinarios sin experiencia directa en educación intercultural ni bilingüe.

3.3.3.4. Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)

En el año 2014, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) abrió la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigida exclusivamente a jóvenes quechuas del sur andino peruano beneficiarios de la Beca 18. Las carreras de Educación Inicial y Primaria se ofrecieron únicamente a este grupo etnolingüístico. Para su implementación, se diseñó una propuesta pedagógica con el apoyo de la Dirección General de Educación Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del Ministerio de Educación.

Según Mendoza (2017), uno de los aspectos más valiosos de esta experiencia es la heterogeneidad del estudiantado: provienen de diversos distritos y comunidades,

hablan diferentes variedades del quechua (principalmente Collao y Chanka), y poseen trayectorias personales, familiares y académicas diversas. Esta diversidad enriquece el proceso educativo, pero también representa un reto.

Para muchos de estos jóvenes quechuas, la experiencia universitaria ha requerido un esfuerzo adicional, considerando que su formación secundaria —en sus distritos de origen— no fue de calidad. Con el fin de nivelar estas brechas, los estudiantes cursaron dos semestres previos en el Programa de Fortalecimiento de Capacidades Universitarias. Sin embargo, este programa resulta insuficiente frente a las múltiples deficiencias con las que llegan.

A ello se suma la dificultad de adaptarse a un entorno urbano hostil y, en muchos casos, discriminador como Lima. Esta adaptación inicial implica un choque cultural fuerte que impacta tanto en lo emocional como en lo académico.

No obstante, con el tiempo, los estudiantes logran integrarse progresivamente a la vida universitaria y urbana. Forman colectivos, crean sus propias organizaciones estudiantiles, desarrollan actividades de fortalecimiento identitario y participan activamente en el quehacer académico. Además, cuentan con tutorías individuales y grupales que acompañan su proceso formativo. En el ámbito académico, también se implementó un sistema de voluntariado con estudiantes de ciclos superiores, lo que contribuyó al acompañamiento entre pares.

Los estudiantes de EIB en estas universidades, en lo que respecta a la gestión privada, llevan a cabo sus estudios solo entre sus pares, sin la inclusión de estudiantes que no son indígenas. No obstante, participan en algunas actividades en común, como talleres de extensión social, actividades artísticas o deportivas. En relación con esta atención académica, Ames (2020b) indica que las oportunidades de relacionarse con estudiantes de distintos grupos sociales y culturales son más limitadas. Esto presenta importantes restricciones al capital social que pueden desarrollar en la universidad, ya que están parcialmente aislados de la interacción con otras personas y grupos.

A partir de la entrevista a una de las autoridades universitarias, Ames (2020b) señala que es importante resaltar que la interacción que se sugiere entre la cultura de origen y la cultura urbana universitaria parece recaer en los estudiantes, quienes son los que deben adaptarse, lo que coincide con la premisa inicial: la universidad como un lugar que requiere un alto nivel académico, al cual hay que adaptarse, no un lugar que se deba cambiar.

Esta opinión evidencia una de las perspectivas predominantes sobre la interculturalidad entre los actores universitarios. Se requiere, por tanto, mayor atención

a la interculturalidad para todos, con el fin de dar verdadera pertinencia cultural a la educación universitaria.

En relación con la interacción de los jóvenes indígenas en Lima, Bukard (2017) menciona, basándose en un estudio realizado en la carrera de EIB de la USIL, que las vivencias se reflejan en la vida cotidiana, en la relación con el “otro”, quien es limeño y urbano. En este contexto, se entrelazan diversas maneras de ser, vestir, comunicarse y expresarse. Este acercamiento revela jerarquías, puesto que se instruye a los estudiantes sobre la forma adecuada de arreglarse, comunicarse y comportarse en el entorno universitario.

Esto evidencia un evidente desencuentro entre profesores y estudiantes en la convivencia universitaria, que debería ser un entorno abierto e intercultural. En este sentido, Bukard (2017) llega a la conclusión de que los hallazgos del estudio indican que hay estructuras dentro del ámbito universitario que obstaculizan y evitan un diálogo intercultural, el cual se entiende como un enfoque que incorpora diversas perspectivas sobre un problema, fenómeno o tema.

La Educación Intercultural Bilingüe constituye un avance significativo en la consideración de los derechos educativos y culturales de los pueblos indígenas en el Perú. Aunque se han logrado establecer marcos legales y programas de formación en todos los niveles del sistema educativo, siguen existiendo retos importantes. La formación universitaria de los docentes indígenas presenta limitaciones estructurales que dificultan la auténtica interacción intercultural, al perpetuar dinámicas segregacionistas o adaptativas.

Es crucial fomentar una interculturalidad que no solo forme a los estudiantes indígenas para integrarse en entornos urbanos, sino que también convierta los espacios educativos en lugares donde todas las culturas se comuniquen en condiciones de igualdad y respeto.

En síntesis, la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú ha avanzado en su reconocimiento normativo y en la creación de programas de formación superior. No obstante, las experiencias universitarias muestran que la interculturalidad aún se vive de manera parcial y desigual. Persiste el reto de construir una EIB que, más allá de garantizar el acceso, transforme las relaciones de poder lingüísticas, pedagógicas y culturales dentro de la universidad.

3.4. La universidad y su rol en la sociedad multicultural

La universidad, que ha estado tradicionalmente enfocada en un modelo monocultural, se encuentra ante el desafío de convertirse en un entorno intercultural que se adapte a la diversidad sociocultural de los países latinoamericanos, como Perú. Según López (2012), lograr que la universidad se ajuste al principio de interculturalidad presenta dificultades, ya que la universidad, por su naturaleza, es uno de los agentes más influyentes en perpetuar una sociedad que, desde hace mucho tiempo, ha considerado la monoculturalidad como uno de sus principales objetivos. Esta declaración enfatiza que la resistencia al cambio se encuentra profundamente enraizada en los fundamentos de la universidad tradicional.

No obstante, López (2012) señala que en años recientes se han puesto en práctica enfoques de inclusión, como acciones afirmativas, con el objetivo de incorporar a grupos que han sido históricamente marginados por motivos culturales y económicos. Desde hace apenas unas décadas, se comienza a discutir la necesidad de la presencia tangible de los 'otros' y sus contextos dentro de la universidad, abordándose, cuando se hace, con estrategias de participación mediante acciones afirmativas. A pesar de ello, advierte que estas propuestas, si se restringen a la inclusión sin un verdadero enfoque intercultural, simplemente refuerzan la asimilación cultural y no fomentan una coexistencia genuina entre diferentes diversidades.

Rodríguez (2020) observa que las políticas públicas de inclusión, como el programa nacional Beca 18, han representado avances en el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, pero advierte que muchas universidades peruanas continúan operando bajo una lógica monocultural, centrada en ampliar la matrícula más que en transformar su cultura institucional.

Estas acciones afirmativas, aunque de gran importancia, necesitan avanzar hacia un enfoque que transforme las prácticas educativas y fomente una verdadera igualdad entre los conocimientos de las diferentes culturas que coexisten en el entorno universitario. En este contexto, López (2012) sostiene que es necesario ir más allá del paradigma de la inclusión y moverse hacia un modelo de interculturalidad, que se entienda como un proceso que supere el principio de inclusión que guía las acciones afirmativas para adoptar el de interculturalidad. Este enfoque no solo conlleva facilitar el acceso a grupos excluidos, sino también ver su presencia como una oportunidad para enriquecer el entorno universitario desde diversas perspectivas lingüísticas, culturales y de valores.

Cárdenas et al. (2024) destacan que la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) tiene potencial para articular conocimientos científicos y saberes indígenas y así contribuir al desarrollo multicultural y sostenible; sin embargo, advierten que sin cambios epistemológicos y estructurales la inclusión seguirá siendo parcial, pues no se integran sus conocimientos ni lenguas en los procesos formativos.

En esta línea, Ames (2020c) plantea que el verdadero papel de la universidad en sociedades culturalmente diversas debe ir más allá de abrir espacios de acceso, apostando por un cambio institucional que incorpore los saberes de los pueblos originarios y los considere parte del conocimiento legítimo. Desde su perspectiva, la universidad peruana debe reconocer la pluralidad epistemológica y lingüística como un componente de calidad educativa y no como un obstáculo.

Esta transformación estructural requiere que la universidad reconozca y aprecie las diferentes metodologías que traen las variadas culturas, como mencionan Prada y López (2009), quienes sugieren una integración horizontal de estas estrategias pedagógicas. Señalan que el desafío de la educación superior en el ámbito intercultural consiste, entre otras cosas, en identificar esas variadas metodologías e integrarlas de manera horizontal con otras estrategias que la universidad ha empleado tradicionalmente para generar y compartir los conocimientos que ha abordado. Es decir, el desafío radica en lograr una complementariedad de opciones, diferentes formas de aprender y enseñar, y, claramente, diversas maneras de crear y transmitir conocimiento.

Reina Marín et al. (2024) sostienen que universidades interculturales como la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza (UNTRM) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSLB) deben consolidarse como espacios de producción de conocimiento intercultural y promover un diálogo horizontal entre saberes locales e institucionales; sin embargo, advierten que con frecuencia el discurso de interculturalidad no se traduce en prácticas académicas transformadoras.

La realidad de la diversidad sociocultural en Perú exige un cambio en la dinámica habitual entre docentes y estudiantes. Según lo mencionado por Prada y López (2009), una universidad intercultural tiene que modificar estas relaciones convencionales, ya que los estudiantes que ingresan poseen conocimientos previos, a menudo adquiridos en contextos epistemológicos diferentes. Este entendimiento de conocimientos previos y diversas epistemologías brinda a la universidad la oportunidad de enriquecer su objetivo educativo y mejorar su habilidad para enfrentar los retos de un mundo multicultural.

Olivera et al. (2021) aportan evidencia sobre las limitaciones prácticas que enfrentan las universidades para sostener políticas de inclusión; en el caso de la UNAP, la pandemia evidenció brechas digitales y aislamiento entre estudiantes indígenas, lo que mostró que la institución aún debe asumir un compromiso ético y estructural con la justicia social y la interculturalidad.

En concordancia, Farfán (2024) enfatiza que el rol de la universidad en una sociedad multicultural no se agota en las acciones compensatorias, sino que requiere construir espacios de aprendizaje que promuevan el diálogo intercultural y el acompañamiento integral de los estudiantes. En su investigación, resalta que las tutorías interculturales y la formación docente son herramientas esenciales para fomentar una educación más equitativa y sensible a la diversidad.

Kirby et al. (2020) también coinciden en que la universidad debe asumir un papel activo en la eliminación de barreras institucionales que afectan la permanencia y el éxito académico de los estudiantes indígenas. Para los autores, este compromiso no solo se traduce en políticas inclusivas, sino también en la promoción de entornos culturales donde se valore la diversidad como principio educativo.

Desde este punto de vista, la universidad desempeña una función clave en el desarrollo de una sociedad intercultural. López (2012) menciona tres aspectos esenciales: ampliar la comunidad universitaria para beneficiarse de las acciones afirmativas; dismantelar los modelos de poder y conocimiento dominantes; y apoyar a los grupos en desventaja en la creación de propuestas alternativas que promuevan la convivencia intercultural. Este último aspecto es especialmente importante, puesto que destaca que muchas respuestas y saberes para abordar los retos contemporáneos emergen de las comunidades excluidas y sus formas de resistencia.

Las universidades públicas en la región andina, incluyendo las de Ayacucho y Cusco, ya presentan ejemplos claros de cómo integrar diferentes conocimientos en el ámbito académico. Ansión (2007) apoya esta afirmación al mencionar que estas instituciones poseen un potencial singular para enlazar y organizar el saber de las comunidades locales, lo que implica involucrarse en un proceso ya existente de creación de un entendimiento universal a través del diálogo entre culturas. La noción de 'universitas' ha dejado de ser global al haberse vuelto demasiado centrada en lo occidental. Este enfoque brinda la posibilidad a las universidades de regresar a su propósito original como espacios dedicados a la búsqueda de lo universal, pero desde una perspectiva intercultural.

Por último, Ansión (2007) subraya que las comunidades andinas cuentan con competencias que el mundo contemporáneo requiere de forma urgente, como la habilidad de gestionar la diversidad de manera efectiva. Su éxito en la agricultura, incluso en condiciones difíciles, ilustra cómo la diversidad puede ser una ventaja. Esto representa precisamente una de las capacidades que el mundo actual necesita con mayor inmediatez, tanto para el manejo de los recursos del planeta como para la organización de sociedades cada vez más multiculturales e interculturales.

En conjunto, los estudios recientes coinciden en que la universidad peruana tiene el reto de redefinir su papel en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y lingüística. No basta con garantizar el acceso: es fundamental que las universidades asuman su rol como mediadoras entre saberes locales y globales, y promuevan una educación que valore la diversidad como fuente de conocimiento. La transformación hacia una universidad intercultural requiere revisar los modelos epistemológicos dominantes, fortalecer la participación de los pueblos originarios y fomentar el diálogo entre distintas formas de pensar, aprender y habitar el mundo.

En síntesis, la universidad tiene que adoptar un papel protagónico en la creación de una sociedad diversa culturalmente, modificando sus métodos de enseñanza y dinamizando sus interacciones internas para ser un lugar de interacción intercultural real. Así, no solo apoyará el progreso hacia sociedades más justas y democráticas, sino que también le permitirá a la universidad realizar su objetivo de producir saberes universales desde múltiples enfoques y técnicas para abordar los desafíos a nivel global.

3.5. Identidad étnica y estudiantes originarios

La identidad étnica se entiende como un conjunto de rasgos que separan a un grupo social de otros, resultado de trayectorias históricas de autodefinición y cómo otros grupos nos ven. Este concepto conlleva relaciones sociales desiguales, donde la distinción entre “nosotros” y “ellos” refleja un clásico principio de etnocentrismo en la jerarquía social (Núñez, 2007). Desde un ángulo más tradicional, los elementos que caracterizan a un grupo étnico incluyen una historia y memoria compartidas, rasgos físicos, idioma, normas y valores, creencias religiosas, cosmovisión, estructuras sociales, economía y comportamientos comunes. Este concepto se relaciona con enfoques teóricos que estudian la identidad étnica desde distintas ópticas.

Predominan dos enfoques sobre la identidad étnica que se oponen entre sí: el enfoque primordialista o esencialista, defendido por Clifford Geertz, y el enfoque situacional, propuesto por Barth. El primero sostiene que la identidad étnica es un fenómeno natural, casi biológico, asociado a la lengua, los vínculos de sangre, las

tradiciones y la religión. Geertz (1996) menciona que estas conexiones son sentidas como profundas, firmes y obligatorias, sugiriendo que la identidad étnica tiene raíces sólidas en la historia y antecedentes de un grupo. Este enfoque ha recibido críticas por su carácter demasiado estático, ya que tiende a situar a los grupos étnicos en un pasado inmutable y pasivo.

Por otro lado, Barth (1976) introduce el enfoque situacional, que percibe la identidad como algo dinámico y construido a través de la interacción con otros. Barth indica que ser parte de un grupo étnico no solo depende de cómo sus miembros se ven a sí mismos, sino también de cómo son considerados por otros, en especial por aquellos que tienen el control de recursos significativos. En este modelo, la identidad étnica es constantemente moldeada por las interacciones sociales y los contextos históricos específicos en los que los grupos se encuentran. De este modo, la identidad se entiende como un proceso de construcción continua, sujeto a permanentes cambios y redefiniciones, tal como lo argumentan Pujadas (1993) y Degregori (1993).

Siguiendo la perspectiva situacional de Barth, diversos estudios han mostrado cómo la identidad étnica se reconstruye en contextos universitarios. Reina Marín et al. (2024) retoman este enfoque dinámico al analizar cómo los estudiantes bilingües indígenas en universidades interculturales como la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza (UNTRM) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSLB) reconstruyen su identidad étnica en diálogo con nuevas realidades sociales y académicas. Los autores destacan que la experiencia universitaria no implica una pérdida cultural, sino una reconfiguración identitaria que combina orgullo étnico, resiliencia y empoderamiento frente a los desafíos del entorno universitario.

El enfoque de Barth se vuelve esencial al considerar la situación de los estudiantes indígenas en la universidad. La interacción con otros grupos sociales y la exposición a un entorno académico diverso permiten que la identidad étnica se ajuste, cambiando en respuesta a las dinámicas sociales del espacio universitario. En este sentido, como menciona Barth (1976), la interacción no implica la eliminación de las diferencias culturales, ya que estas pueden persistir incluso tras el contacto entre grupos. Este proceso de transformación y revalorización de la identidad étnica también se observa en los jóvenes indígenas que acceden a la universidad, un ambiente que puede funcionar como un impulsor para la resignificación de su identidad cultural.

Cárdenas et al. (2024) describen cómo los estudiantes indígenas amazónicos de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana reinterpretan su identidad a través del proceso que denominan “acostumbrarse”, que combina adaptación al entorno urbano

con reafirmación de pertenencia comunitaria. Esta experiencia refleja una identidad situada: los jóvenes negocian sus raíces culturales mientras se integran en contextos universitarios marcados por el mestizaje y la globalización.

Ames (2020c) coincide en que el ingreso de jóvenes indígenas a universidades privadas mediante programas como Beca 18 no implica necesariamente una pérdida de identidad, sino que puede fortalecer su sentido de pertenencia. La autora muestra que muchos estudiantes indígenas reafirman su identidad cultural al enfrentarse a espacios académicos que inicialmente los excluyen, resignificando el ser indígena como un elemento de orgullo y legitimidad dentro del campo universitario.

Un ejemplo evidente de este fenómeno se observa en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Intercultural (LEI). A pesar de que la vivencia universitaria les presenta normas y valores que no forman parte de sus tradiciones, los estudiantes indígenas no solo mantienen su identidad, sino que también atraviesan un proceso de refuerzo y revalorización cultural. Santana (2017) respalda esta noción al indicar que para los estudiantes de la LEI, las afirmaciones sobre la pérdida de identidad cultural son simplemente un mito, pues fue nuestra trayectoria de profesionalización en la LEI la que contribuyó a redefinir nuestra identidad cultural. Por tanto, la universidad no se transforma en un entorno de asimilación cultural, sino en un lugar que les permite redescubrir su identidad a partir de sus propias experiencias, valores y tradiciones, desafiando las creencias sobre la posible pérdida de identidad que se asocian a la educación superior.

Olivera et al. (2021) coinciden en que, ante situaciones de crisis como la pandemia, los estudiantes indígenas fortalecieron su sentido de pertenencia cultural como una estrategia de resistencia frente a la exclusión digital y académica. Esta reafirmación identitaria revela que, incluso en escenarios adversos, la identidad étnica se convierte en un recurso simbólico que permite sostener la continuidad educativa y emocional.

En el caso de los estudiantes originarios y no originarios de la Universidad La Cantuta, se evidencia que la procedencia geográfica juega un papel fundamental en cómo se identifican. Según Maurial y Suxo (2011), los estudiantes del último año se identificaron como indígenas según su origen, mientras que aquellos que no eran indígenas se definieron a sí mismos como "cholos" o "mestizos". No obstante, los egresados originarios de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la universidad privada terminaron su formación con una identidad cultural robusta, profundamente conectada a sus comunidades quechua, aimara y shipibo, fruto de una

reflexión continua durante su proceso de formación profesional. Este caso resalta cómo la universidad puede ser un lugar fundamental para el fortalecimiento de la identidad cultural, brindando a los estudiantes originarios una conexión más intensa con sus raíces.

Kirby et al. (2020) refuerzan esta idea al sostener que la identidad cultural cumple un papel clave en la permanencia y éxito académico de los estudiantes indígenas beneficiarios de Beca 18. Según su estudio, los jóvenes que conservan una conexión activa con sus comunidades muestran una mayor resiliencia frente a la discriminación, el choque cultural y las exigencias académicas. Para los autores, el reconocimiento institucional de la identidad étnica fortalece la autoestima, el sentido de propósito y el rendimiento académico.

La vivencia de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Intercultural (LEI) les ofrece no solo la oportunidad de reafirmar sus orígenes, sino también una mayor comprensión sobre la importancia de sus culturas y comunidades. Según Santana (2017), la experiencia de quienes formamos parte de esta generación fue altamente positiva, dado que el paso por la universidad generó en nosotros una mayor conciencia acerca del valor de nuestras culturas y de nuestras comunidades, algo que no se había dado en etapas educativas anteriores.

Rodríguez (2020) complementa esta visión al subrayar que las políticas de inclusión, como Beca 18, han permitido que más jóvenes indígenas ingresen a la educación superior, creando condiciones para que la identidad étnica se exprese en espacios académicos antes inaccesibles. No obstante, advierte que el reconocimiento institucional de la diversidad aún es limitado: las universidades deben garantizar entornos donde las identidades originarias no solo se respeten, sino que sean valoradas como parte esencial del aprendizaje y la producción de conocimiento.

Farfán (2024) agrega que, para que los procesos de fortalecimiento identitario sean sostenibles, las universidades deben implementar estrategias pedagógicas que acompañen las trayectorias académicas de los estudiantes indígenas. En su estudio, propone planes de intervención basados en el reconocimiento cultural y la tutoría personalizada, los cuales fomentan un vínculo más profundo entre la identidad étnica y el éxito académico.

Desde esta perspectiva, la universidad se presenta como un espacio educativo que, además de ofrecer conocimientos académicos, fomenta la reflexión sobre la identidad personal, reconociendo y apreciando las culturas originarias.

No obstante, la inclusión de los estudiantes indígenas en el ámbito académico también se ve influenciada por la necesidad de desafiar los prejuicios que tradicionalmente se han impuesto sobre ellos. Santana (2017) explica que, en lugar de considerarse como víctimas de prejuicio o como personas que han perdido su identidad, los estudiantes indígenas han aprovechado su relación con compañeros no indígenas para revalorizar sus raíces culturales. En sus palabras, quisimos deshacernos de la imagen del estudiante indígena como alguien discriminado, aislado y sin identidad frente a sus pares no indígenas; por el contrario, demostramos que la interacción con estudiantes de otras disciplinas nos permitió valorar nuevamente nuestros orígenes culturales comunitarios. Este testimonio evidencia cómo la universidad, lejos de ser un entorno de aislamiento, se transforma en un espacio de intercambio cultural, donde los estudiantes indígenas pueden confirmar y compartir su identidad, enfrentándose a los prejuicios y valorando sus raíces culturales.

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo por Chirapaq (2014) en diferentes regiones del Perú demuestran que muchos jóvenes de origen indígena se reconocen como "indígenas", a pesar de las presiones sociales y educativas por integrarse a la cultura dominante. Según este estudio, cerca del 50 % de los jóvenes encuestados se identificaron como indígenas, mientras que solo el 8 % se reconoció como campesino. Este hallazgo evidencia que, incluso en contextos educativos urbanos y multiculturales, la juventud indígena mantiene una fuerte conciencia identitaria y una voluntad de reafirmación cultural frente a los procesos de homogenización social.

En conjunto, las investigaciones recientes confirman que la identidad étnica de los estudiantes indígenas en la universidad no es estática ni vulnerable a la asimilación, sino que se reconstruye activamente a través de procesos de adaptación, resistencia y diálogo cultural. Tanto los estudios de Reina Marín et al. (2024) como los de Cárdenas et al. (2024), Ames (2020c), Farfán (2024) y Kirby et al. (2020) muestran que la vida universitaria impulsa formas de empoderamiento identitario, mientras que Rodríguez (2020) destaca la necesidad de que las políticas institucionales acompañen estos procesos con reconocimiento y legitimidad cultural.

En resumen, las experiencias de los estudiantes indígenas y las investigaciones sobre la identidad juvenil indígena indican que la universidad no representa un lugar de pérdida de la identidad cultural, sino un entorno que potencia el sentido identitario. La esencia radica en que la educación universitaria, cuando es inclusiva y respeta las culturas originarias, brinda a los estudiantes indígenas la oportunidad de redefinir y confirmar su identidad, cuestionando estereotipos y desarrollando un pensamiento crítico sobre su legado y tradiciones. Así, la universidad se transforma en un espacio no

solo de formación académica, sino también de valorización cultural, donde los estudiantes indígenas pueden construir una identidad más amplia y diversa que les permite navegar entre el mundo indígena y el entorno urbano.

3.6. Inclusión y desafíos universitarios con Beca 18

En décadas recientes, el aumento de la educación superior ha alcanzado de manera gradual a grupos que tradicionalmente han sido excluidos. Según Díaz-Romero (2006), la creciente inquietud por la equidad en la educación superior está vinculada al rápido incremento en la cobertura observado en los últimos años, aunque este crecimiento muestra marcadas disparidades según los niveles de ingreso. En casi todos los países de América Latina, todavía son muy escasas las personas de sectores desfavorecidos que logran acceder a la universidad, y menos aún son las que obtienen un título.

Frente a esta situación, han surgido distintas iniciativas para promover la inclusión educativa. Didou (2006) argumenta que las políticas de acceso universitario ya no son exclusivas de las instituciones educativas, convirtiéndose en un tema negociado entre gobiernos, partidos políticos, organizaciones indígenas y agencias de cooperación internacional. En este contexto, el autor reconoce cinco tipos de políticas inclusivas en América Latina: formación de maestros indígenas, sistemas de admisión preferente, programas de becas y apoyo académico, universidades para comunidades originarias y programas específicos para contextos diversos.

En el caso de Perú, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) lanzó en 2011 la Beca 18, con un enfoque en la inclusión social dirigido a jóvenes en condiciones de pobreza, basándose en los criterios del Sistema de Focalización de Hogares - (SISFOH). Esta beca cubre todos los costos académicos y ofrece tutorías para ayudar a los estudiantes a adaptarse al entorno universitario. Dentro de sus modalidades, la Educación Intercultural Bilingüe, también conocida como la Beca EIB, está dirigida específicamente a estudiantes de comunidades originarias, tanto de los Andes como de la Amazonía.

Rodríguez (2020) analiza este programa como una política pública innovadora de inclusión en la educación superior, destacando que ha permitido el acceso de jóvenes indígenas a espacios académicos que antes les estaban vedados. Sin embargo, advierte que la Beca 18 aún enfrenta desafíos estructurales: la mayoría de las universidades receptoras mantienen modelos pedagógicos monoculturales que no reconocen los saberes, lenguas ni trayectorias de los becarios indígenas. En este sentido, la inclusión se concibe más como acceso que como transformación

institucional. Complementando esta visión, Ames (2020a) señala que el programa presenta contradicciones en relación con la equidad y la calidad, al establecer criterios de acceso basados únicamente en el rendimiento académico, lo que excluye a muchos jóvenes igualmente vulnerables. Cuenca (2006) subraya que la inclusión en la educación superior plantea un doble desafío: debe permitir el acceso de quienes han sido históricamente ignorados sin obligarlos a abandonar su identidad, entendiendo el ingreso como un proceso que respeta y valora las identidades culturales.

El programa Beca 18 representa una de las principales políticas de inclusión educativa en el Perú, pero su implementación revela tensiones entre equidad y calidad. Ames (2020c) destaca que el diseño del programa prioriza la meritocracia académica sin considerar las desigualdades estructurales que enfrentan los jóvenes indígenas desde la educación básica. En muchos casos, los criterios de selección limitan el acceso de estudiantes que, aunque con potencial, no cuentan con las mismas oportunidades formativas.

Farfán (2024) evidencia que los becarios indígenas en universidades privadas de Lima enfrentan dificultades académicas derivadas de la brecha tecnológica, el desconocimiento de los códigos universitarios y la escasa presencia de tutores especializados. A pesar de que la beca cubre los costos económicos, los desafíos culturales y emocionales persisten. La autora propone planes de intervención centrados en el acompañamiento integral, la sensibilización docente y la formación intercultural como herramientas clave para mejorar el desempeño y la retención de estos estudiantes.

En la misma línea, Kirby et al. (2020) identifican tres obstáculos centrales en la permanencia universitaria: barreras económicas indirectas, actitudes discriminatorias y falta de políticas de apoyo sostenido. Los autores enfatizan que la inclusión no debe limitarse al acceso, sino garantizar condiciones adecuadas para la continuidad y el éxito académico. Además, recomiendan que los programas de becas incorporen la voz de los propios estudiantes indígenas en la evaluación de su efectividad.

Los hallazgos de Bardales (2017) son impactantes: la tasa de abandono en la modalidad regular de Beca 18 es del 8%, en cambio, para las comunidades nativas llega al 50%, y en el enfoque de EIB se sitúa en el 33%. Esto indica que, aunque el programa sirve como un medio para facilitar el acceso, puede también transformarse en un mecanismo de exclusión durante la experiencia universitaria: inclusión al inicio (momento del acceso), pero después se convierte en exclusión pura y dura (momento de la pérdida de beca).

Por otro lado, Chirapaq (2014) señala que las razones del abandono incluyen la formación de una familia (28%), la presión de la familia para elegir carreras no deseadas (25%), la falta de recursos económicos (20%) y la necesidad de conseguir un empleo (12%). Estas estadísticas evidencian que el ingreso a la universidad para los jóvenes indígenas está sujeto a diferentes barreras estructurales. Schmelkes (2012) reveló que un 85% de los estudiantes indígenas que participaron en la evaluación PISA 2000 se ubicaron en el nivel más bajo (nivel 0), sin que ninguno alcanzara los niveles 4 o 5, lo que pone de manifiesto profundas inequidades en la calidad de la educación básica recibida. Adicionalmente, la autora menciona que el costo de acceder a la universidad representa una carga excesiva para las familias rurales e indígenas.

Espinosa (2017) señala que muchas acciones afirmativas solo se enfocan en el ingreso a la universidad y no integran mecanismos de apoyo a lo largo de la carrera, lo que intensifica las desventajas estructurales que enfrentan estos estudiantes. Igualmente, Olivera y Dietz (2017) destacan que las universidades tradicionales aún no han actualizado sus modelos institucionales ni sus programas académicos para incorporar los conocimientos, culturas y lenguas indígenas, lo que perpetúa la percepción de la universidad como un entorno distante y poco amigable.

Olivera et al. (2021) profundizan en esta problemática a partir del estudio con estudiantes amazónicos becarios de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), mostrando que las políticas inclusivas como Beca 18 enfrentan limitaciones prácticas. Durante la pandemia, muchos becarios indígenas se vieron afectados por la falta de conectividad, equipos tecnológicos y apoyo institucional, lo que reveló que la inclusión formal no garantiza igualdad de oportunidades reales. De manera complementaria, Cárdenas et al. (2024) destacan que en la misma universidad las experiencias de los becarios indígenas se caracterizan por la necesidad de “acostumbrarse” a un entorno académico y cultural distinto, lo que implica tanto una estrategia de adaptación como de resistencia.

La permanencia en la universidad también está influenciada por aspectos sociales y culturales. Hidalgo (2017) indica que los estudiantes awajún se enfrentan a retos en la comunicación, adaptación académica y presiones económicas, lo que les lleva a realizar trabajos temporales. Además, muchos prefieren mantener un “perfil bajo” en clase debido al temor a la discriminación, aunque esta actitud cambia cuando deben defender sus derechos.

Cotler (2016) señala una tensión en el proceso de adaptación cultural en Lima, donde los cambios en el estilo de vida crean conflictos internos en los jóvenes migrantes.

En el ámbito social, se distinguen redes definidas entre "becarios" y "alumnos regulares", lo que provoca una división dentro de la comunidad universitaria. Ansión (2011) caracteriza esta situación como una vivencia marcada por la inestabilidad económica, donde los estudiantes dependen del respaldo familiar, de ayudas de instituciones y de trabajos informales para subsistir. No obstante, también valora el simbolismo de iniciativas como el Programa Hatun Ñan, que facilita el acceso y la visibilidad de jóvenes históricamente excluidos.

Un problema que continúa presente es la falta de relevancia de la oferta académica. Como menciona Espinosa (2017), más allá de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las universidades no han creado planes de estudio que se ajusten a las necesidades de las comunidades indígenas. Esto va en contra de lo indicado por la Ley General de Educación (Ley 28044), que establece que la educación intercultural debe implementarse en todo el sistema educativo. Reina Marín et al. (2024) coinciden en que, aunque las universidades interculturales como la UNTRM y la UNIFSLB representan avances en el reconocimiento de la diversidad, persisten desigualdades estructurales. Los becarios Beca 18 bilingües entrevistados por las autoras relataron experiencias de discriminación velada, brechas tecnológicas y falta de acompañamiento psicológico y académico, lo que dificulta su plena integración y bienestar emocional en la vida universitaria.

Hernández (2017), al examinar las universidades interculturales en México, muestra que, aunque estas instituciones han expandido su cobertura en áreas indígenas, no han cambiado su enfoque epistemológico, manteniendo una visión limitada de lo intercultural. Asimismo, Ames (2000b) resalta el temor persistente de los estudiantes EIB a sufrir discriminación y la necesidad de que las universidades implementen mecanismos específicos para combatir estas actitudes.

El acceso de jóvenes indígenas a la universidad representa un avance significativo hacia la democratización del conocimiento. Sin embargo, las evidencias indican que ese acceso no garantiza una inclusión total. Las barreras estructurales, la discriminación simbólica, la limitada oferta educativa y la falta de una reforma curricular con un enfoque intercultural impiden que estos estudiantes logren desarrollarse completamente en el entorno universitario. Los estudios de Ames (2020a, 2020c), Farfán (2024) y Kirby et al. (2020) coinciden en que, más allá de facilitar la entrada, los programas de becas deben atender de manera integral las brechas económicas, culturales y académicas, garantizando acompañamiento continuo, reconocimiento de identidades y condiciones reales de éxito.

Para avanzar hacia una equidad educativa genuina, es fundamental ir más allá de las políticas de acceso y desarrollar estrategias integrales que aseguren la permanencia, el apoyo académico y psicosocial, así como la transformación de los contenidos del currículo. La universidad debe dejar de ser un lugar de asimilación y transformarse en un espacio de intercambio entre conocimientos, culturas y lenguajes. Solo de esta manera podremos hablar de una educación superior que sea realmente intercultural, inclusiva y transformadora.

3.7. Trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes indígenas

Los estudiantes indígenas de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son originarios de áreas rurales del país, especialmente de comunidades quechuas, aimaras, shipibas y ashaninkas, entre otras. Por consiguiente, dominan alguna de estas lenguas nativas además del español. Su educación básica, tanto en la etapa primaria como en la secundaria, se llevó a cabo en escuelas de sus comunidades locales. La mayor parte asistió a instituciones de educación básica regular y no tuvo experiencias formales en la modalidad de educación intercultural bilingüe. En este sentido, Bracchi (2016) plantea que las trayectorias educativas deben entenderse como procesos amplios que incluyen los distintos ámbitos formativos que configuran las biografías de los estudiantes, más allá de la escolarización formal. Esta perspectiva permite reconocer que las trayectorias de los estudiantes indígenas también se construyen desde sus experiencias familiares, comunitarias y culturales.

Estas trayectorias educativas presentan características comunes importantes: provienen de entornos rurales y de escuelas públicas estatales, donde la calidad educativa a menudo no es óptima. Esta realidad crea brechas que emergen al momento de ingresar a la universidad. Cotignola et al. (2017) señalan, con relación a la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, que de manera habitual se entiende al estudiante que ingresa como alguien que acaba de finalizar la secundaria y se enfrenta por primera vez a la vida universitaria. Sin embargo, los autores subrayan que los antecedentes educativos son variados: algunos alumnos no cuentan con experiencias universitarias previas, mientras que otros han iniciado o completado estudios en distintas instituciones. Esta variedad en los recorridos debe ser tomada en cuenta al examinar los retos del primer año en la universidad.

En el caso de los estudiantes EIB de una universidad privada, se confirma este perfil usual: jóvenes que acaban de terminar la secundaria, sin antecedentes en educación superior. Esta falta de conocimiento sobre las exigencias académicas, junto con barreras socioculturales, ha complicado su integración al entorno universitario. La

transición hacia el nivel superior resultó ser un proceso difícil, lo que llevó a la necesidad de establecer programas de nivelación académica desde el primer año. Para facilitar este proceso, se creó un sistema de tutorías que se centró en brindar apoyo emocional, social, cultural y académico.

Los mismos autores afirman que se pueden estudiar las trayectorias universitarias a través de tres núcleos problemáticos: la entrada y el paso por el primer año; el desarrollo durante la carrera, caracterizado por la permanencia o las interrupciones; y la fase final, que se aproxima al egreso. Este enfoque permite entender cómo influyen los factores personales, académicos e institucionales en cada fase del trayecto universitario.

Un componente esencial en estas trayectorias es el clima educativo en el hogar. La experiencia académica previa en la familia de origen se considera un capital cultural significativo. De acuerdo con Cotignola et al. (2017), este clima se evalúa según el nivel educativo de los padres, clasificándose en alto, medio y bajo. En el caso de los estudiantes EIB, la mayoría proviene de hogares con un clima educativo bajo, con padres o madres sin formación universitaria y, en muchos casos, sin haber finalizado la educación secundaria. Esta falta de formación agudiza las desigualdades y limita el acceso a recursos que permitan afrontar con éxito los desafíos de la educación superior. Desde la mirada de Bracchi (2016), el ingreso a la universidad exige poner en juego distintos capitales —económicos, culturales y simbólicos—, los cuales condicionan las posibilidades de permanencia y éxito académico.

A esta realidad se le suman otros elementos estructurales que influyen en las trayectorias de los estudiantes indígenas. Según indican Schmelkes (2012), Tubino (2012) y otros investigadores, estas trayectorias dependen del lugar de procedencia, de la calidad de la educación recibida y de las políticas de inclusión aplicadas. Schmelkes menciona dos perfiles comunes en México: jóvenes indígenas que han crecido en entornos urbanos y han tenido acceso a escuelas de mejor calidad, y estudiantes de comunidades desfavorecidas con oportunidades limitadas para recibir una educación de calidad. Esta clasificación pone de manifiesto las desigualdades estructurales que existen desde el comienzo de la formación académica.

Rodríguez (2020) sostiene que programas como Beca 18 buscan precisamente compensar esas desigualdades iniciales, ofreciendo apoyo económico y académico a jóvenes de comunidades indígenas. No obstante, la autora advierte que las trayectorias de los becarios indígenas no dependen únicamente del acceso, sino de la capacidad de las universidades para reconocer sus contextos culturales y ofrecer acompañamiento

sostenido. Sin un modelo institucional inclusivo, las políticas de becas corren el riesgo de reproducir exclusiones encubiertas.

Olivera et al. (2021) aportan una mirada etnográfica sobre las trayectorias de estudiantes amazónicos en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Sus hallazgos revelan que los jóvenes indígenas becarios enfrentan un proceso de ajuste constante ante un entorno urbano y académico ajeno a sus referentes culturales. Las dificultades de conectividad, la falta de equipos tecnológicos y el limitado apoyo docente durante la pandemia evidenciaron que la continuidad educativa de los estudiantes indígenas depende tanto de su resiliencia individual como del acompañamiento institucional.

Cárdenas et al. (2024) complementan esta visión al analizar cómo las trayectorias académicas de los estudiantes amazónicos se entrelazan con sus experiencias de movilidad, desarraigo y adaptación. Los autores destacan que muchos de ellos desarrollan una doble pertenencia —a la comunidad de origen y al entorno universitario—, lo que les permite redefinir su identidad y generar vínculos interculturales productivos, aunque con un alto costo emocional y social. En consonancia, Bracchi (2016) explica que las trayectorias educativas no siguen un curso lineal ni homogéneo, sino que se configuran a partir de la diversidad de experiencias y contextos sociales, culturales y personales de los estudiantes.

Las trayectorias de los estudiantes indígenas reflejan la complejidad de transitar entre mundos culturales distintos. Ames (2020c) sostiene que estas trayectorias no son lineales: los jóvenes experimentan interrupciones, desplazamientos geográficos y adaptaciones constantes al entorno urbano. Sin embargo, este proceso genera aprendizajes valiosos que fortalecen su capacidad de resiliencia. La autora enfatiza que la universidad, lejos de homogeneizar, debe reconocer la riqueza de las experiencias diversas que los estudiantes aportan desde sus comunidades.

Farfán (2024) describe que las trayectorias académicas exitosas se asocian a programas de mentoría, acompañamiento emocional y tutorías personalizadas. Su investigación revela que cuando las universidades implementan espacios de encuentro intercultural, los becarios desarrollan mayores niveles de confianza, autonomía y compromiso social. Además, estos estudiantes suelen convertirse en referentes dentro de sus comunidades, promoviendo la educación como medio de transformación colectiva. De acuerdo con Bracchi (2016), las trayectorias universitarias se construyen en el interjuego entre las experiencias individuales y las condiciones institucionales,

donde el estudiante aprende las reglas del ámbito académico y redefine su papel dentro de él.

Kirby et al. (2020) subrayan que las trayectorias de los becarios indígenas dependen de factores institucionales, como el apoyo docente y la sensibilidad cultural en el aula. Las experiencias más positivas se observan cuando las universidades crean entornos inclusivos, fomentan el respeto lingüístico y reconocen la pluralidad epistemológica. Los autores indican que los programas de retención deben considerar las dimensiones académica, social y cultural de manera integrada para reducir las tasas de deserción.

Como respuesta a estas condiciones, se han implementado estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en la educación superior para los pueblos originarios. Por un lado, se han establecido universidades interculturales en zonas indígenas y, por otro, se han promovido procesos de interculturalización en universidades tradicionales. Además, algunas escuelas normales han diversificado su oferta para formar educadores indígenas con un enfoque bilingüe e intercultural (Olivera y Dietz, 2017). Estas iniciativas buscan crear trayectorias educativas más justas y pertinentes culturalmente.

Los efectos de estas acciones comienzan a ser evidentes. Schmelkes (2012) apunta que, en las universidades interculturales, los estudiantes indígenas recuperan su orgullo por su identidad, desarrollan su pensamiento crítico y fortalecen los lazos con sus comunidades. Los profesores también juegan un papel activo en los procesos educativos, afianzando un enfoque transformador. De manera similar, Reina Marín et al. (2024) muestran que los estudiantes bilingües beneficiarios de Beca 18 en universidades interculturales, como la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza (UNTRM) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSLB), encuentran en sus trayectorias académicas una oportunidad para fortalecer su autoestima cultural, valorar sus lenguas y proyectarse como agentes de cambio en sus comunidades.

Al mismo tiempo, los estudiantes indígenas están creando prácticas sociales relevantes a partir de su formación profesional. Mira (2017) examina el caso de jóvenes otomíes que participan en sus comunidades utilizando tres enfoques: económicos (enfocados en la economía solidaria), culturales (rescatan lenguas y tradiciones) y sociales (refuerzan la cohesión juvenil). Estas iniciativas reflejan trayectorias que conectan el conocimiento académico con el compromiso hacia la comunidad.

Sin embargo, todavía existen importantes retos. Espinosa (2017) analiza la situación de la Amazonía peruana, donde los modelos interculturales no han logrado cumplir con sus metas. Las universidades no representan adecuadamente la diversidad cultural del país, y los programas de acción afirmativa presentan altas tasas de deserción. Estas dificultades limitan las oportunidades de éxito académico para los estudiantes indígenas y perpetúan las brechas que las políticas inclusivas buscan cerrar.

En conjunto, las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes indígenas reflejan procesos de resistencia, adaptación y reconstrucción identitaria. Los hallazgos de Rodríguez (2020), Olivera et al. (2021), Cárdenas et al. (2024), Reina Marín et al. (2024), Ames (2020c), Farfán (2024), Kirby et al. (2020) y Bracchi (2016) evidencian que, aunque la inclusión educativa ha mejorado, la verdadera equidad requiere acompañamiento integral, reconocimiento cultural y políticas universitarias sostenibles. Desde esta perspectiva, Bracchi (2016) resalta que las políticas públicas en educación superior deben contemplar estrategias de ingreso y acompañamiento de las trayectorias educativas, garantizando el derecho a una formación inclusiva y equitativa.

En resumen, las trayectorias de los estudiantes indígenas están influenciadas por diversas dimensiones: su origen socioeconómico, la calidad de la educación previa, el capital cultural de sus familias, los obstáculos institucionales y los esfuerzos de inclusión. A pesar de los progresos realizados, es fundamental establecer políticas interculturales que aseguren el acceso, la permanencia y el éxito de estos estudiantes en la educación superior, reconociendo plenamente la riqueza de su diversidad cultural.

La articulación teórica en torno a las trayectorias educativas, las relaciones interculturales en la universidad y la educación bilingüe constituye la base del análisis etnográfico desarrollado en el capítulo siguiente. En él se examinan las experiencias y prácticas observadas en el campo, con el propósito de analizar e interpretar las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO IV: IDENTIDAD ÉTNICA

En los siguientes cuatro capítulos se presentan los hallazgos del estudio y el análisis correspondiente. Estos resultados se organizan en cuatro dimensiones analíticas: identidad étnica, formas de relación intercultural, problemáticas estudiantiles y trayectorias académicas, culturales y sociales; dentro de las cuales se identificaron diversas categorías y subcategorías (ver anexo 8). A continuación, se desarrolla la primera de estas dimensiones.

En este capítulo se presentan y analizan los hallazgos vinculados a la dimensión de identidad étnica, cuyo objetivo específico es caracterizar los procesos de construcción de la identidad étnica de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe con Beca 18 en el contexto universitario. Esta dimensión se organiza en cinco categorías: composición familiar, comunidades de origen, funcionalidad de las lenguas, construcción de la identidad étnica y soportes para la construcción identitaria.

La identidad étnica se aborda como un componente dinámico que articula las trayectorias personales, familiares, lingüísticas y culturales de los estudiantes. Como plantea Toledo (2012), la identidad no es una condición fija, sino un proceso continuo de construcción, negociación y reconocimiento en interacción con los otros y con el entorno. Desde esta perspectiva, la formación universitaria en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se convierte en un espacio clave donde las experiencias personales y académicas contribuyen a fortalecer, redefinir o cuestionar las identidades originarias de los estudiantes.

4.1. Composición familiar

4.1.1. Son familias numerosas con un acceso limitado a la educación superior.

La mayoría de las familias de los estudiantes está conformada por varios integrantes. Según la información recopilada, cada familia nuclear cuenta con más de cinco miembros. Desde nuestra experiencia, el gran tamaño de las familias originarias del ámbito rural es parte de una tradición cultural profundamente arraigada. En las comunidades andinas tradicionales, la familia extensa o ayllu, que incluye a otros parientes, constituye una estructura social esencial que garantiza la cooperación, el trabajo comunal y la solidaridad. En este sentido, López (2019) sostiene que la familia en las comunidades indígenas no solo es una unidad doméstica, sino también un espacio de socialización y transmisión cultural donde se heredan valores, saberes y la lengua materna, elementos que sostienen la identidad colectiva.

Esta organización se refleja también en los testimonios de los estudiantes. Por ejemplo, la estudiante JS¹ relató lo siguiente:

Actualmente, estamos viviendo en el distrito de Pisac. Somos 7 hermanos entre 4 varones y 3 mujeres, de los cuales yo soy la mayor de las mujeres... Son 4 hermanos mayores que yo. Son un manchón hasta para cocinar, pero como no están acá, están trabajando en otro país, casi solo estamos 2 de mis hermanos, mis papas y yo, 5 no más". (Entrevista 14-10-2021)

El testimonio también resalta el sentido de pertenencia y la importancia de los lazos familiares, a pesar de la distancia física entre los miembros, como ocurre en los procesos migratorios. Estos vínculos familiares se mantienen como ejes centrales de apoyo emocional y material, lo cual coincide con lo planteado por Tubino (2004), quien señala que la solidaridad familiar y comunal constituye un rasgo característico de las sociedades andinas, donde el trabajo colectivo y el parentesco garantizan la continuidad cultural y la cohesión social.

El conocimiento limitado sobre la reproducción en las comunidades andinas está relacionado con la falta de información sobre planificación familiar y métodos anticonceptivos. Como sostiene Ortiz (1989):

El andino, el hombre de campo, posee un conocimiento natural de la reproducción. Sin embargo, si no es por la escuela y los medios de comunicación externos, no conoce los detalles del mismo. Entiende que la mujer está encinta cuando, luego de tener relaciones sexuales, se le suspenden las reglas y aparecen ciertos síntomas secundarios. (p.154)

Este conocimiento restringido puede llevar a que muchas personas en estas comunidades no sepan cómo prevenir embarazos no deseados o planificar el tamaño de sus familias, lo que puede resultar en familias más grandes. Aunque esta situación ha cambiado en los últimos años, especialmente con la introducción del modelo de planificación familiar implantado desde la época del gobierno de Fujimori, aún persisten razones culturales y económicas que explican el tamaño de las familias. Una de las principales es la necesidad de mano de obra para trabajar en la chacra y cuidar animales. Además, existe una creencia extendida que dice "A cuantos más hijos varones, mayor fuerza para defender u obtener la tierra". De igual manera, las familias grandes fomentan el apoyo mutuo y fortalecen la cohesión social, lo que también contribuye a su formación.

¹ Por motivos éticos, se emplean las iniciales de los participantes y de sus familiares para preservar su anonimato.

A nivel de educación, la mayoría de los hermanos de estos estudiantes no ha tenido acceso a la formación profesional universitaria, aunque algunos realizaron carreras técnicas. Un grupo considerable ha terminado sus estudios secundarios. Sobre este tema, la estudiante JS comentó “Lamentablemente tres de mis hermanos no han podido estudiar y por eso se han ido a trabajar a otro país, a Brasil. Y uno de ellos si ha terminado el instituto y está preparándose para graduarse” (Entrevista 14-10-2021).

El estudiante IC mencionó la composición de su familia nuclear y el nivel educativo alcanzado: “Somos 5, 2 varones y 3 mujeres, pero ahora ya son independientes los mayores. 2 no más concluyeron la carrera técnica y una concluyó secundaria, y otra hermana estaba por empezar su periodo técnico, pero lo abandonó” (Entrevista 20-10-2021). Este testimonio refleja también las limitaciones que enfrentan algunas familias en el acceso a la educación superior. Según Rodríguez (2020), pese a políticas inclusivas como Beca 18, los jóvenes indígenas continúan enfrentando desigualdades estructurales y simbólicas dentro del sistema universitario, que reproducen las brechas históricas entre contextos urbanos y rurales.

Por otro lado, la estudiante GO compartió una historia más positiva sobre el acceso a la educación:

Mi papá es de Huancayo, mientras mi mamá ha nacido en el distrito de Acraquia, provincia de Tayacaja, departamento de Huancavelica. A los 5 años se la llevaron a Huancayo. Ha sido la última hija de 6 hermanos y ha sido la única hija que ha podido estudiar de todos sus hermanos. Ella estudió allí primaria, secundaria, universidad y conoció a mi papa de Huancayo. (Entrevista 05-11-2021)

Según la información recabada del último caso, los padres de esta estudiante fueron los únicos, entre los padres de los demás estudiantes, en haber tenido la oportunidad de recibir una formación profesional en Zootecnia. Asimismo, todos sus hermanos también tienen estudios universitarios. Esto indica que la familia tiene un alto nivel educativo y que la educación es un valor importante dentro de su entorno familiar.

En este caso, el hecho de que la familia se haya establecido en la ciudad de Huancayo también parece haber favorecido su acceso a una mejor educación en comparación con otras familias rurales que no tuvieron la misma oportunidad de trasladarse a una ciudad con más recursos educativos.

4.2. Comunidades de origen

4.2.1. Las familias habitan en territorios agrícolas, ganaderos y turísticos.

Según la información recogida, los familiares de los estudiantes residen en pueblos donde las actividades centrales son la agricultura y la ganadería, siendo esta última una ocupación complementaria. Estas prácticas económicas no solo aseguran la subsistencia, sino que también expresan un modo de vida vinculado a la tierra, la comunidad y la reciprocidad, rasgos característicos del pensamiento andino. Tal como explica Tubino (2004), las comunidades rurales constituyen espacios de reproducción cultural donde la cooperación y el trabajo comunal son pilares que sostienen la organización social y los valores colectivos de las poblaciones indígenas.

A continuación, se presenta el testimonio de la estudiante GO:

Cuando decidieron (mis papás) tener hijos volvimos a Acraquia a donde mi mamá había nacido porque mis papas se dedicaron a la ganadería...La gente se dedica a ganadería, su principal actividad económica es la ganadería, se dedican a criar vacas, a sembrar pastos, hacen queso y venden leche también. (Entrevista 05-11-2021)

El sustento económico de la familia, al igual que otras personas en el lugar, está estrechamente vinculado a la crianza de vacas. Esta información también implica que la familia de la estudiante adoptó una vida rural centrada en actividades ganaderas. Las comunidades andinas mantienen un equilibrio entre su entorno natural y sus actividades productivas, lo cual refleja lo que López (2004) denomina una relación intercultural armónica con la naturaleza, donde el conocimiento originario regula el uso sostenible de los recursos y refuerza el sentido de pertenencia territorial.

Los pueblos de la región de Cusco son reconocidos por sus atractivos turísticos, debido a su legado inca y la presencia de restos arqueológicos prehispánicos. Con relación a esto, la estudiante JH comentó:

Estoy en mi distrito Tinta. Si tiene sus 3 comunidades, la gente se queda en sus comunidades, la municipalidad está en constante comunicación, están haciendo fiestas agrícolas. De alguna forma hay turismo, más vienen escuelas por la casa de Túpac Amaru porque se reestructuró y como que es un museo, hay cuadros, pinturas. En una ocasión un trabajador del museo me dijo que al día máximo cuando ella trabajaba vinieron algo de 30 o 40 personas al día (Entrevista 15-10-2021)

Este testimonio nos habla de un distrito que mantiene una vida comunitaria activa y al mismo tiempo ha comenzado a aprovechar su patrimonio cultural para atraer visitantes, especialmente escolares, a través del museo de Túpac Amaru. Esto sugiere una forma de desarrollo local que fusiona la preservación cultural con actividades turísticas y educativas. En este sentido, Walsh (2005) sostiene que la interculturalidad debe entenderse también como un proceso de diálogo y negociación entre culturas, en el cual los pueblos originarios transforman las condiciones de desigualdad a través de prácticas que revaloran su cultura y su territorio.

En resumen, las comunidades andinas de donde provienen los estudiantes son eminentemente agrícolas y ganaderas. Los productos de la tierra y los animales constituyen la base de su supervivencia, y las actividades turísticas emergentes se articulan como una oportunidad de desarrollo sin perder la conexión con la tradición. Como señala López (2019), el fortalecimiento cultural y económico de los pueblos indígenas depende de su capacidad para mantener sus saberes y prácticas ancestrales mientras dialogan con el mundo moderno en condiciones de respeto e igualdad. De esta manera, las comunidades de origen no solo representan el punto de partida identitario de los estudiantes de EIB, sino también un referente de resiliencia cultural frente a los procesos de cambio social y económico.

4.3. Funcionalidad de las lenguas

4.3.1. Existe la tendencia al monolingüismo en castellano entre los jóvenes y las nuevas generaciones.

El quechua se utiliza principalmente para la comunicación con y entre miembros adultos de la familia, especialmente con los padres y abuelos, mientras que el castellano se emplea más con y entre los hermanos. El uso del quechua se limita principalmente a ámbitos familiares y situaciones informales, por el contrario, el castellano predomina en ámbitos sociales y oficiales. Esta situación refleja una forma de diglosia, en la cual el castellano se asocia con el prestigio y la modernidad, mientras que las lenguas originarias quedan relegadas a espacios íntimos o comunitarios, tal como explica López (1990) en su estudio sobre las jerarquías lingüísticas en el Perú.

Durante el desarrollo del grupo focal, se recogieron percepciones similares de los estudiantes sobre su experiencia como usuarios del quechua. JS, una de las participantes compartió su experiencia:

Normalmente yo me comunico con mis padres en ambas lenguas, tanto en quechua y castellano. Mi mamá es quechua-hablante y mi papá también, pero creo que en la relación que tenemos nos comunicamos en “quechuañol”. Creo

así más me comunico con mi mamá. En castellano se podría decir que no hablamos mucho porque de acuerdo con lo que habla mi mamá. Solo me comunico en castellano con mis hermanas, con todas mis hermanas castellano. Lo que es quechua hablamos con mi papá y con mi mamá. Una combinación, prácticamente. (Grupo Focal 16-09-2021)

El término “quechuañol” alude a la mezcla del quechua y el castellano en situaciones comunicativas cotidianas, especialmente entre los hablantes bilingües, sobre todo los adultos. En este fenómeno se usan expresiones de ambas lenguas de manera indistinta, dando lugar a una variedad híbrida del quechua. Este proceso se inscribe dentro de los estudios de contacto de lenguas. En este contexto, Weinreich (1953) fue uno de los primeros en analizar cómo el contacto entre dos lenguas genera nuevas formas híbridas de comunicación, y en el caso del quechuañol, estas mezclas reflejan la adaptación lingüística de los hablantes frente a contextos socioculturales cambiantes.

En relación con el quechuañol, Sichra (2003) sostiene que “esta variedad del quechua (que Michenot denomina quechua urbano o también quechua valluno) se caracteriza por una cantidad extraordinaria de préstamos léxicos” p. 115). Este tipo de préstamos muestra que el contacto prolongado con el castellano ha transformado la estructura léxica y sintáctica del quechua, sin que ello signifique necesariamente una pérdida total, sino una reorganización funcional de ambas lenguas.

La elección de la lengua para la comunicación está influenciada por la generación o el género del hablante. En el siguiente testimonio, el estudiante FM destaca cómo la abuela tiene un mayor dominio del quechua, mientras que el papa y la mamá son bilingües, no obstante, la madre tiene mayor dominio del quechua. También, menciona algunas situaciones familiares donde se usa predominantemente el quechua.

Particularmente en mi ángulo familiar tengo a mi madre que domina más el quechua y a mi padre que usa las dos lenguas y tengo una abuelita que es de lengua originaria y a veces cuando nosotros tenemos un diálogo siempre utilizamos el quechua y el castellano. Pero hay casos donde por ejemplo cuando yo tengo un diálogo con mi abuelita lo hago en quechua, uno porque ella no entiende mucho el castellano y a veces eso hace que no tenga una comunicación bastante abierta o fluida con ella y cuando yo le hablo en quechua ella tiene mayor comprensión. Podemos tener un diálogo más largo, más abierto. Y en caso de mi mamá yo veo que converso con ella en castellano ella me entiende, me responde y en ese caso no hay problema, porque veo que mucho depende

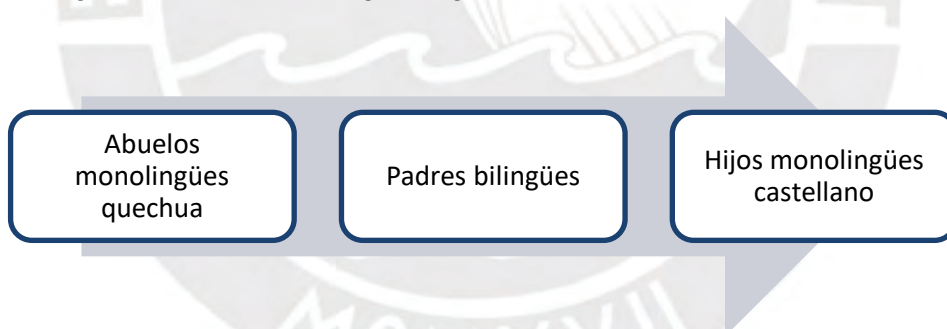
de que la persona te entienda para que haya comunicación. Y con mi papa es casi la misma línea que con mi mama. Y ahora con mis hermanos más se usa la lengua castellana, pero hay excepciones como son actividades como un cumpleaños o puede ser una fiesta familiar organizada, allí siempre hacemos uso de la lengua quechua. (Grupo Focal 16-09-2021)

Este testimonio refleja la tendencia de la pérdida de la lengua quechua en las generaciones más jóvenes. La lengua quechua sigue viva en los adultos, pero su uso tiende a disminuir en las generaciones jóvenes, especialmente en los contextos más familiares. Esta evolución evidencia la declinación intergeneracional del quechua, indicando que, en muchos casos, la lengua está destinada a extinguirse con los hablantes mayores. Schmelkes (2012) señala que este tipo de desplazamiento lingüístico es una consecuencia directa de las relaciones desiguales entre culturas: las lenguas indígenas son marginadas en la educación formal y en la vida pública, lo que genera su progresiva desvalorización simbólica.

A continuación, se ilustra la pérdida de la lengua originaria en las generaciones jóvenes.

Figura 2

Pérdida intergeneracional de la lengua originaria



Nota. Elaboración propia

En el ámbito universitario, los estudiantes señalaron que el uso del quechua es limitado y se da en contadas ocasiones. La comunicación con sus compañeros se lleva a cabo mayoritariamente en castellano, lo que refuerza la hegemonía del castellano sobre las lenguas originarias. Esta situación confirma lo descrito por Skutnabb-Kangas (1981), quien define el “bilingüismo subordinado” como aquel en que la lengua minoritaria se usa solo en contextos restringidos y carece de prestigio social frente a la lengua dominante. En este caso, el castellano ocupa ese lugar de poder, consolidando un proceso de desplazamiento que refleja la asimetría lingüística estructural.

En síntesis, los hallazgos evidencian que el quechua mantiene un valor afectivo y simbólico dentro de las familias, pero su funcionalidad disminuye progresivamente entre los jóvenes.

4.3.2. El castellano es la lengua dominante en la carrera de EIB.

La enseñanza en los cursos de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se imparte principalmente en castellano, salvo, en el curso de lengua originaria y ocasionalmente se utiliza el quechua en algunas situaciones de otros cursos. Las siguientes situaciones, descritas por los estudiantes, ilustran bien el limitado uso del quechua en el ámbito académico: EC afirma que “En el curso de quechua sí usábamos, pero después casi nada, la profesora Ingrid nomás a veces en su curso nos hacía hablar las dos lenguas”. (Grupo Focal 16-09-2021)

Sin embargo, algunos docentes asumen un enfoque más inclusivo y respetuoso hacia las lenguas originarias-. Según la estudiante GO:

Por ejemplo, como decía mi compañero EC, en el curso de la profesora IG que es Didáctica en EIB ahí incluso crea espacios para exponer en lengua originaria, usa diapositivas, algunos títulos en lengua originaria. Por ejemplo, con el profesor HS también nos da indicaciones de que si hacemos exposiciones usando el quechua vamos a tener puntos adicionales, nos dice que si es que deseamos podemos hacer nuestras preguntas, nuestra participación y aportes en lengua originaria, siempre nos dan esas indicaciones. (Grupo Focal 16-09-2021)

Este testimonio refleja que algunos docentes promueven el uso del quechua, incentivando con puntos adicionales. Además, la mención de que se utilizan títulos en lengua originaria en las diapositivas sugiere un esfuerzo por integrar la lengua y cultura originaria en el contenido académico, promoviendo su visibilidad y su uso en el ámbito universitario. Sin embargo, esto no es una práctica generalizada, ya que el uso del quechua en otros cursos depende de la voluntad de los profesores quechua hablantes.

Para comprender mejor esta situación, es necesario analizar el contexto académico y social más amplio en el que se desarrolla esta práctica. En este sentido, es importante señalar que la carrera de EIB no puede considerarse verdaderamente bilingüe dado que la mayoría de las clases se imparten en castellano. Aunque existe una normativa nacional que reconoce el uso oficial de las lenguas originarias y promueve la implementación del modelo de desarrollo y mantenimiento de lenguas, UNICEF (2009) señala que “el castellano sigue siendo la lengua de mayor predominancia en estos programas (de formación docente), tanto en contextos formales

como informales” (p.61). lo que refleja la falta de la incorporación real de las lenguas originarias en la enseñanza.

Una forma de entender esta situación es a través del concepto de bilingüismo asimétrico propuesto por Skutnabb-Kangas (1981). Según esta teoría, aunque en la carrera se enseñan lenguas originarias, el bilingüismo no se lleva a cabo de manera equitativa, ya que el castellano sigue siendo la lengua dominante en la mayoría de los cursos y en el currículo. Este tipo de bilingüismo está marcado por una desigualdad en el uso y el estatus de las lenguas involucradas.

A nivel social, esta desigualdad lingüística tiene paralelismos con situaciones de diglosia, un fenómeno que se observa tanto en el ámbito académico como en la sociedad en general. El limitado uso de las lenguas originarias en el ámbito académico refleja también lo que ocurre en la sociedad en general, donde estas lenguas no gozan de un reconocimiento social. Esta situación se explica a través del concepto de *diglosia*, introducido por Ferguson (1959) para describir el uso social diferenciado de dos variedades lingüísticas, y ampliado por Fishman (1967) al referirse a la convivencia de dos lenguas distintas en comunidades bilingües. En este caso, una de las lenguas es estándar, con un elevado estatus, mientras que la otra es una lengua minorizada, asociada a funciones sociales más bajas, como los espacios informales y orales, por ejemplo, el hogar.

Al aplicar el concepto de diglosia al contexto peruano, se revela una dinámica de poder lingüístico que refuerza la desigualdad. Al respecto, López (1990) señala que el castellano, como lengua de prestigio, ha logrado un avance funcional cada vez mayor, incluso en ámbitos informales, desplazando gradualmente a las lenguas originarias. Esta situación es particularmente evidente en las lenguas originarias del ámbito andino, como el quechua y el aimara. Además, es importante resaltar el carácter conflictivo de la diglosia en Perú, dado que los pueblos originarios se encuentran subordinados al grupo dominante mestizo.

De este modo, la diglosia no solo se limita a un fenómeno lingüístico, sino que refleja problemáticas más profundas de desigualdad social y política. Esta situación plantea desafíos adicionales sobre el perfil idóneo de los docentes y la necesidad de incrementar el uso académico de las lenguas originarias en todos los cursos, tanto en el plano oral como en lo escrito. En relación con el uso del aimara, se observa que, a pesar de su presencia en la carrera de EIB, su uso es aún más limitado que el del quechua. Uno de los estudiantes señala que las causas del poco uso del aimara incluyen el predominio del quechua en el aula, el distanciamiento por la pandemia del COVID -

19, el desnivel en el dominio de la lengua originaria y la ausencia de espacios de diálogo. Si bien son válidas estas razones, también subyace una justificación mayor: la responsabilidad de promover el uso constante de las lenguas originarias debe involucrar tanto a los docentes como a los estudiantes hablantes.

En la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, los estudiantes enfrentan desafíos en cuanto al dominio de sus lenguas originarias, como el quechua y el aimara, especialmente al finalizar el cuarto ciclo. Aunque algunos logran avanzar en su conocimiento y fluidez, no todos alcanzan un nivel avanzado de dominio. Este fenómeno se puede observar en el testimonio de RR, uno de los estudiantes, quien describe cómo, en el curso de aimara, el uso del idioma es predominante, pero fuera de este curso, el aimara apenas se utiliza.

En el curso de aimara todo era en aimara. Había poco castellano, más era aimara. En los demás cursos ya no, salvo hay algunos cursos quizá, por ejemplo, en este semestre, Didáctica en Comunicación a veces nos hacen hacer actividades los que incluye al aimara; por ejemplo, esta semana hicimos un radioteatro en aimara los dos con MM... Mayoría son quechua hablantes, quizá la distancia también. Lo que pasa es que mis compañeras casi no hablan fluido el aimara, para mí sería bueno que fluyan un poco así podríamos intercambiar fácilmente... Estamos desiguales, algunos, una compañera GH lo considera el maestro como un nivel avanzado, pero no me comunico con ella, TC, MM estaban avanzado a hablar. Lo que falta es espacios de comunicación y de aprendizaje, de nuestra parte tampoco ponemos eso. El curso también ya pasó, a partir de este semestre (IV) ya no vamos a llevar nunca más el curso... quizá el horario, la distancia, hace tiempo no hablamos, la pandemia nos separó, ojalá regresemos al año a compartir. (Grupo Focal 17-09-2021)

Este testimonio refleja cómo, a pesar de los esfuerzos en algunos cursos por integrar el uso del aimara, el idioma no está suficientemente presente ni integrado en el currículo de manera consistente. La falta de fluidez en el aimara entre los estudiantes, la desigualdad en los niveles de dominio y la ausencia de espacios adecuados para la práctica de la lengua limitan la interacción entre los estudiantes. Además, factores externos como la distancia, los horarios y el impacto de la pandemia también dificultan la continuidad del aprendizaje y el uso del idioma.

Frente a la problemática descrita, es urgente la implementación de una política lingüística a nivel universitario. Esta política no solo promovería la equidad lingüística, sino que también garantizaría el derecho a la educación en la lengua materna, tanto

para los estudiantes en formación pedagógica como para los niños que serán atendidos cuando trabajen en el aula. Además, evitaría la discriminación lingüística y la marginalización de las lenguas originarias dentro del ámbito universitario. En este sentido, Skutnabb-Kangas (2000) critica el modelo monolingüe predominante en muchas universidades, abogando por políticas lingüísticas plurilingües que reconozcan y promuevan la diversidad lingüística.

En conclusión, aunque algunos docentes fomentan el uso del quechua y el aimara en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, la persistencia del castellano como lengua dominante en la enseñanza y la falta de un enfoque sistemático fuera de los cursos específicos limitan el desarrollo real de las lenguas originarias entre los estudiantes. Esta situación refleja la necesidad urgente de aplicar un modelo más inclusivo que respete y promueva la diversidad lingüística.

4.3.3. Predomina el uso del castellano como lengua de comunicación académica.

La comunicación académica en la carrera de EIB se da generalmente en castellano. Los cursos se imparten en castellano, por lo que esta lengua se asocia al ámbito académico y al conocimiento científico en la universidad. En contraposición, el uso de las lenguas originarias, como el quechua y el aimara, se limita a espacios más reducidos, tales como el curso de lengua originaria, actividades previas a clases o actos celebratorios del calendario comunitario. Esta tendencia fue observada en una de las actividades realizadas por la Facultad.

La comunicación se ha realizado predominantemente en castellano de parte de los estudiantes, docentes, autoridades e invitados. Sin embargo, en algunos momentos se escuchó a algunos estudiantes, docentes e invitados del MINEDU, que son hablantes de lenguas originarias, utilizar expresiones en quechua y aimara para saludar, resaltar algunas frases o dar agradecimiento con mucha alegría. (Observación 24-05-2023)

En el ejemplo descrito, el castellano se impone a las lenguas originarias en espacios académicos y oficiales de la carrera de EIB. No obstante, el uso esporádico del quechua y el aimara —principalmente en saludos, agradecimientos o rituales— revela la intención de visibilizarlas simbólicamente. Esta situación podría ser comprensible por ser el castellano una lengua de comunicación nacional. Pero al mismo tiempo minimiza el uso de las lenguas originarias como instrumentos de conocimiento y reflexión académica. Por ejemplo, se observó la moderación:

La moderación del Congreso universitario de investigación ha sido expresada por RH en la lengua quechua y castellano. Pero, las ponencias de los docentes

de la carrera de EIB se desarrollaron principalmente en castellano, aunque por momentos para decir algunas expresiones se hicieron en versión bilingüe, castellano y lengua originaria. (Observación 23-06-2023)

De acuerdo con lo observado, la lengua de comunicación académica ha sido el castellano, mientras que el quechua y el aimara aparecen solo de manera alternada. Se reconoce, sin embargo, el esfuerzo de algunos docentes y moderadores por promover una comunicación bilingüe.

Estas observaciones permiten interpretar que, aunque hay esfuerzos por visibilizar las lenguas originarias en espacios académicos y científicos, el castellano sigue siendo la lengua dominante. Este patrón confirma lo señalado por López (1990), quien explica que el castellano, históricamente asociado al poder y al prestigio social, ha desplazado funcionalmente a las lenguas indígenas incluso en ámbitos donde estas deberían tener plena vigencia. En la misma línea, Ferguson (1959) describe esta situación como *diglósica*, pues una lengua ocupa los espacios formales de autoridad, mientras la otra se restringe al ámbito familiar o comunitario.

La situación observada plantea una barrera estructural para el desarrollo académico de las lenguas originarias frente al monolingüismo castellano dominante en el ámbito académico. Para superar esta realidad, es crucial promover la construcción de un quechua o aimara académico que facilite la interacción entre los hablantes universitarios. Esta tarea debe ser asumida no solo por las instituciones académicas, sino también por los colectivos e instituciones culturales de los pueblos originarios y por los organismos especializados del Estado.

La necesidad de promover una lengua originaria académica está vinculada, además de las políticas lingüísticas, al campo de la revitalización lingüística. En ese sentido Hinton (2001), en su trabajo sobre lenguas indígenas, propone un enfoque integral de revitalización que aboga por la enseñanza de estas lenguas indígenas en los currículos universitarios y por el fomento de un ambiente académico que fortalezca su presencia en el ámbito universitario.

En síntesis, el predominio del castellano en la comunicación académica refleja una brecha estructural entre el discurso institucional de la interculturalidad y las prácticas reales. Fomentar el uso de las lenguas originarias como vehículos de comunicación científica y pedagógica contribuiría a un diálogo intercultural más equilibrado y al reconocimiento efectivo de la diversidad lingüística dentro de la universidad.

4.3.4. Se observa una creciente relevancia en el uso de las lenguas originarias en el arte y la literatura.

El uso de las lenguas originarias, como el quechua y el aimara, para la expresión artística tiene una profunda significancia cultural y emocional, especialmente en un contexto de diversidad lingüística y cultural. En los países colonizados por España, el castellano ha sido la lengua dominante en las expresiones artísticas, como la literatura, la música o la poesía, lo que ha llevado a que muchas producciones culturales se realicen principalmente en este idioma. Sin embargo, la situación ha cambiado en tiempos recientes, especialmente en contextos donde la diversidad lingüística y cultural se reconoce y valora más activamente.

La tendencia al uso de las lenguas originarias para las expresiones del arte y la literatura con temática variada es cada vez más notoria en diversos escenarios del ámbito universitario. Esta situación favorece el fortalecimiento de la identidad y la lengua, al mismo tiempo que visibiliza a las lenguas originarias en el ámbito artístico literario. Además, promueve la sensibilidad social hacia la escucha y valoración de nuestras lenguas peruanas originarias.

En un contexto más amplio, el quechua y el aimara también han adquirido presencia en manifestaciones artísticas contemporáneas, como la música, el cine y la literatura, así como en espacios digitales y redes sociales, donde jóvenes creadores utilizan estas lenguas para difundir mensajes culturales y artísticos. Estas expresiones contribuyen a revitalizar el uso de las lenguas originarias y a posicionarlas como medios legítimos y modernos de creación y comunicación. Este tipo de iniciativas permite que la riqueza cultural de estas lenguas se mantenga viva y siga siendo un medio poderoso de expresión artística y literaria.

El uso de las lenguas originarias en las expresiones artísticas no solo aporta una voz única, sino que también propicia una conexión emocional más profunda entre el autor y su audiencia. Esto se debe a que dichas lenguas están impregnadas de significados, símbolos y cosmovisiones propias de los pueblos indígenas. En este sentido, las manifestaciones artísticas y literarias en quechua o aimara transmiten una visión del mundo que trasciende lo lingüístico, integrando dimensiones culturales, históricas y espirituales.

Un claro ejemplo de este poder de conexión emocional lo encontramos en las participaciones de los estudiantes, donde destacaron el canto tradicional de un alumno quechua y la poesía bilingüe aimara-castellano del estudiante aimara. Ambos han interpretado sus piezas con mucha emoción y modulación adecuada, lo que motivó que

recibieran muchos aplausos de sus compañeros y docentes asistentes (Observación 24-06-2023).

Este tipo de presentaciones artísticas no solo muestran el dominio de la lengua, sino que también expresan una conexión genuina con las tradiciones y la identidad cultural de los estudiantes, lo que resalta la valoración y el reconocimiento hacia las lenguas originarias en el ámbito académico y cultural.

Además, las lenguas originarias permiten una mayor armonía entre forma y contenido. Esta armonía se debe a la capacidad de la lengua para expresar ideas, sentimientos y conceptos que, en otros idiomas, como el castellano, pueden ser más difíciles de transmitir de manera genuina. La lengua no solo es un medio para comunicar información, sino que es una forma de expresión cultural que permite mostrar la riqueza de la cosmovisión de las comunidades originarias, donde el lenguaje mismo está vinculado a su relación con la naturaleza, la comunidad y el cosmos.

Un ejemplo concreto de esto se da en la celebración del Año Nuevo Andino (21 de junio), donde los estudiantes de EIB no solo celebran una festividad cultural, sino que la reviven a través de su expresión artística en las lenguas originarias. En este tipo de celebraciones, la lengua se convierte en un vehículo para preservar y reforzar la identidad cultural y, a su vez, fomentar un sentido de pertenencia en las nuevas generaciones. La poesía, la música y otras formas artísticas que se producen en estas lenguas no solo celebran la festividad, sino que también sirven como un recordatorio de la importancia de las lenguas y culturas indígenas, destacando la conexión emocional que estas generan con su audiencia.

En resumen, el uso de lenguas originarias en las expresiones artísticas es una forma de reivindicar y revitalizar la identidad cultural de los pueblos indígenas, al tiempo que fortalece la conexión emocional entre el autor y su audiencia. Esta práctica permite que la forma y el contenido de las expresiones artísticas estén en total armonía, lo que resulta en una experiencia más genuina y profunda para quienes comparten y comprenden esos lenguajes y tradiciones.

Sin embargo, existe una perspectiva que se contrapone al uso creciente de las lenguas originarias en las expresiones artísticas. Aunque este uso favorece el fortalecimiento de las lenguas originarias en ciertos contextos, también puede generar tensiones en su aplicación en otros ámbitos, como el académico y científico.

Desde este punto de vista, el uso predominante de las lenguas originarias en contextos artísticos podría contribuir a su marginalización en ámbitos más formales y técnicos. Aunque estas lenguas son celebradas en el arte, su uso limitado a estas áreas

podría hacer que no se les dé el mismo espacio en la educación universitaria, la investigación o la ciencia, donde se requieren mayor precisión, desarrollo técnico y terminología especializada.

Este punto de vista subraya que el arte y la literatura son, sin duda, espacios clave para mantener vivas las lenguas originarias, pero también es crucial que estas lenguas sean fomentadas y fortalecidas en otros espacios del conocimiento, como la educación superior y la ciencia, para evitar que se limiten a lo emocional o lo estético. En ese sentido, Skutnabb-Kangas (2000) coincide con esta visión al enfatizar la necesidad de incluir las lenguas originarias en espacios académicos, más allá del arte y la literatura. El uso académico y científico de las lenguas originarias podría ser fundamental para su revitalización, ayudando a prevenir su erosión y su eventual desuso en contextos más institucionales.

En síntesis, aunque el uso de las lenguas originarias en el arte y la literatura es un paso importante hacia su preservación y visibilidad, también es necesario promover su inclusión en los ámbitos de la educación universitaria y la investigación científica. Este enfoque resalta la complejidad de la situación y subraya que, aunque los espacios literarios y musicales son esenciales, también deben abrirse nuevas oportunidades para que las lenguas originarias puedan desarrollarse y utilizarse de manera integral en todos los aspectos de la vida académica.

4.4. Construcción de la identidad étnica

4.4.1. La identidad étnica está en proceso de reconocimiento, cuestionamiento y fortalecimiento.

Los estudiantes quechuas, al avanzar en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tienden a identificarse cada vez más con su lengua y cultura originaria, especialmente en los primeros ciclos de la carrera. Antes de ingresar a la universidad, no contaban con esta identificación étnica. En este proceso, los trabajos académicos desempeñan un papel importante, ya que les permiten descubrir y valorar cada vez más lo que tiene su comunidad. A medida que desarrollan sus proyectos, como las exposiciones artísticas, los estudiantes no solo exploran temas que los identifican, sino que también se acercan más a su cultura y comunidad, lo que fortalece su sentido de identidad. JS, una de las estudiantes mencionó al respecto:

A medida que hemos estado desarrollándonos en esta carrera, creo que hemos aprendido a identificarnos con nuestra cultura. Todo mi salón, cada uno se siente, tiene su identidad propia hacia adentro, ya sea en relación con su lengua o su cultura. Cada vez lo demostramos, por ejemplo, en las exposiciones

artísticas. Estamos haciendo trabajos que nos identifican a nosotros también ya sea como parte de nuestra comunidad y eso nos fortalece a nosotros. Cada vez vamos descubriendo más lo que tiene nuestra comunidad. Porque creo antes no teníamos eso lo que se llama identidad. Ahora sí, nos sentimos cada vez más identificados con eso. (Grupo Focal 16-09-2021)

El testimonio expresa que la identidad étnica se construye a través de la interacción diaria con los demás y en un contexto específico, con experiencias compartidas que refuerzan la conexión con la comunidad. Esto está en línea con lo que plantea Toledo (2012), quien señala que “Los Otros y el entorno son vitales para su construcción. La identidad es una construcción permanente” (p.46). Indicando que la identidad no es algo fijo, sino un proceso en constante cambio influenciado por el entorno y las relaciones sociales.

Aunque en ciertos momentos algunas identidades pueden flaquear, especialmente en contextos urbanos, donde puede haber una desconexión o falta de conocimiento directo con la cultura originaria, la identidad étnica sigue siendo una construcción permanente. A pesar de estos desafíos, continúa fortaleciéndose progresivamente, incluso en aquellos que no han crecido en una comunidad rural. Esta situación es descrita por el estudiante FM en el siguiente testimonio:

En el caso mío, a ver, yo pienso que ha habido un cambio rotundo en mi identidad. Porque yo recuerdo que cuando empecé a estudiar EIB no veía tanto valor en lo que transmitía el quechua o el ser de un pueblo originario, porque desconocía muchas cosas. A veces mi forma de escuchar las canciones y mi forma de vestir no las asimilaba tanto a lo nuestro, sino a lo occidental. Pero hoy en día valoro mucho la enseñanza que me brindaron las personas mayores. Ver cuán importante son los saberes de ellos para nosotros. Pero sí me hace difícil, tal vez, identificarme en un ámbito urbano, aunque de a poco si me suelto. Trato de darlo a conocer cuán importante es ser quechua hablante. A veces hay personas que te acogen de una buena manera, pero hay personas que no toman importancia a lo que tú dices. A veces allí en ese entorno, yo flaqueo en lo que es mi identidad. Yo antes tenía vergüenza tal vez de ponerme una chompa de lana, pero ahora no. Ahora lo veo como parte de mi identidad, igual que escuchar mis canciones y hablar en quechua con los jóvenes de mi pueblo. Desde ahí empiezo, porque antiguamente yo miraba que mis paisanos, los jóvenes, no mucho hablaban el quechua, pero a veces cuando uno da iniciativa, ellos te siguen, entre bromas, una fiesta te encuentras allí, y todo lo haces en quechua. Por eso lado, veo que no estoy tan fortalecido con mi identidad, pero sí voy allí. (Grupo Focal 16-09-2021)

La carrera de EIB marca un antes y un después en la construcción de las identidades étnicas de los estudiantes. La vida universitaria, junto con la formación profesional en el enfoque de la EIB, refuerza la identidad étnica, cultural y lingüística de los estudiantes, provenientes de comunidades quechuas y aimaras. Este proceso de fortalecimiento identitario se asemeja a lo señalado por Santana (2017) en el contexto de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en México. Al respecto, la experiencia de los jóvenes indígenas en dicho programa muestra que, lejos de perder su identidad al ingresar a la universidad y a la ciudad, su paso por la LEI les permitió fortalecer su identidad y su compromiso con sus comunidades:

Para muchos de los jóvenes indígenas que participamos en la LEI, más que perder la identidad por estar en la universidad y en la ciudad, el pasaje por la LEI nos ha posibilitado el fortalecimiento identitario y el compromiso con nuestros colectivos. Por otro lado, también quisimos romper con la imagen del estudiante indígena, discriminado, solo, apartado, falta de identidad con sus pares no indígenas; por el contrario, mostramos que la relación con los compañeros de otras carreras nos permitió revalorar los orígenes culturales comunitarios que suelen ser motivo de discriminación en la ciudad y de manera no siempre explícita también en la universidad. (p.186)

Esta cita resalta que, en lugar de ser un espacio de pérdida de identidad, la universidad ofrece una oportunidad para que los estudiantes indígenas fortalezcan su sentido de pertenencia y revaloricen sus orígenes culturales, que a menudo son estigmatizados fuera de sus comunidades. En este sentido, la experiencia en la universidad, como se observa en los casos tanto de México como de Perú, desafía los prejuicios y promueve una integración más inclusiva, donde la diversidad cultural es reconocida, no solo en términos académicos, sino también en las relaciones interpersonales y la convivencia diaria.

En el proceso de fortalecimiento de la pertenencia a un pueblo originario durante la carrera de EIB, que va creciendo con el tiempo, suelen surgir algunos cuestionamientos identitarios en los jóvenes con experiencia más urbana y que tienen al castellano como lengua materna. El siguiente testimonio de GO expresa con claridad esta duda, a pesar del creciente sentido de pertenencia étnica al pueblo quechua:

Desde que he iniciado a estudiar la carrera de EIB, la forma en que me identifico ha cambiado radicalmente. Antes yo no tenía ese sentimiento de pertenecer a un pueblo originario o sentirme una persona parte de ellos por su forma de pensar, por su forma de actuar. Pero cuando fue conociendo poco a poco la

universidad, el mismo descubrimiento que te invita a hacer cada uno de los cursos, sentía más apego. Sentía que sí, efectivamente, pertenecía allí. Pero yo siento que a veces me cuestiono si es que en realidad pertenezco o no pertenezco. Siento que se deben cumplir requisitos específicos si o si para pertenecer a un grupo determinado, tal vez por la forma de pensar o por los conocimientos que he estado adquiriendo. Pero a veces dudo, en grupo también cuando hacemos trabajos con NC o con IC decimos, pero en realidad que nos hace a nosotros ser pertenecientes a nuestros pueblos originarios. Porque decimos que sí, a veces me cuestiono. Sin embargo, sí siento que estoy desarrollando ese sentido de pertenencia a los pueblos originarios quechua. (Grupo Focal 16-09-2021)

En este proceso complejo de “autodescubrimiento identitario”, el sentimiento de pertenencia al pueblo quechua o aimara va consolidándose poco a poco. La reflexión académica es fundamental para que este proceso se dé, como señala Toledo (2012), quien afirma que “la identidad no puede construirse si no entra en acción esta capacidad de reflexión” (p. 52).

Asimismo, se presenta el estudiante RR que llegó a la universidad con un claro reconocimiento de su identidad étnica a través de la lengua originaria de herencia.

Por mi parte, yo creo que demuestro mi identidad. Me auto percibo aimara porque es justamente la lengua, si bien no hablo seguido, pero es la segunda lengua que he aprendido de parte de mi abuelita y que me ha heredado ella desde los 6 años. Por eso me auto percibo aimara. Lo demuestro a través de algunas actividades que se esté participando, por ejemplo, poesías, lo que es canto, producciones audiovisuales que he tratado de hacer, sobre todo por esa parte, y siempre tratar de mejorar en la práctica en el uso oral y escrito del aimara. (Grupo Focal 17-09-2021)

En otro caso, se presenta la estudiante MM que ha asumido una identificación dual y complementaria con el aimara y el quechua, dado que sus padres pertenecen a pueblos originarios distintos (padre quechua y madre aimara):

Yo he aprendido a identificarme desde el comienzo de la universidad, y siento que tengo dos culturas, dos miradas. Es como una combinación de culturas e identidades, porque yo he recibido de ambas partes, un poquito de su cultura tanto aimara como quechua. Y yo siento que lo mío es combinado porque he recibido la costumbre y la cultura de ambos y lengua, porque, aunque no sea mucho, mi mamá sí conversa por teléfono con sus familiares lejanos en aimara

y lo hacía desde muy pequeña, desde que yo era muy pequeñita. Entonces yo creo me siento identificada por ambas partes. (Grupo Focal 17-09-2021)

En los dos últimos casos, la identidad étnica originaria se vincula directamente con la herencia cultural y lingüística de los padres. Ambos estudiantes mencionan que tienen al aimara como segunda lengua, pero con un nivel de dominio diferente, lo que influye en la forma en que viven y expresan su identidad.

El análisis de los testimonios de los estudiantes de la carrera de EIB revela que esta formación universitaria no solo contribuye a la preparación profesional pedagógica, sino que también juega un papel clave en el fortalecimiento de la identidad étnica, cultural y lingüística de los estudiantes. Este proceso, sin embargo, no es uniforme: algunos estudiantes, especialmente aquellos con vínculos más urbanos, atraviesan un proceso de autodescubrimiento identitario que incluye tanto el reconocimiento de su pertenencia como cuestionamientos sobre su identidad. Otros, que ya han heredado una identidad étnica clara a través de la lengua y la cultura, experimentan un refuerzo de su conexión con sus raíces.

A pesar de que el fortalecimiento identitario es evidente en muchos casos, también surgen dudas, especialmente entre los estudiantes que no tienen el quechua o el aimara como lengua materna o provienen de contextos urbanos. Estas incertidumbres se superan a través del proceso académico y reflexión sobre la identidad, y la interacción con las comunidades originarias, lo que permite que la mayoría de los estudiantes, con el tiempo, logren un sentido más profundo de pertenencia. En este contexto, el proceso de construcción de la identidad étnica en los estudiantes de EIB es complejo y diverso, marcado tanto por el reconocimiento como por el cuestionamiento de la propia identidad. La carrera de EIB juega un rol fundamental en este proceso, siendo un espacio clave para la afirmación y fortalecimiento de la identidad étnica.

4.4.2. La carrera EIB los empodera con su lengua y cultura.

La carrera de EIB realiza un papel central en el fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes, no solo a través de los cursos y el apoyo de los maestros, sino también por la interacción con compañeros quechuas y aimaras, y la presencia de egresados de la primera promoción, a quienes se les denomina “hermanos mayores”. Este ambiente académico contribuye a darse cuenta, a abrir los ojos y les proporciona a los estudiantes la motivación para no sentir vergüenza ni miedo de lo que son.

El estudiante EC expresó: “Desde que he entrado a la universidad me he identificado un poco más con la cultura quechua, más antes si tenía un apego, pero no era muy fuerte que digamos.” (Grupo Focal 16-09-2021)

Este testimonio muestra cómo la carrera de EIB facilita a que los estudiantes se reconozcan más profundamente con sus raíces. En este mismo proceso, algunos estudiantes llegan a la universidad ya identificados con su lengua originaria, como es el caso del estudiante RR, quien relató:

Considero que desde que llegué a la universidad siempre me definieron como aimara. Recuerdo la primera vez que asistí a las clases y el profesor nos pidió que nos presentáramos, yo me presenté en mi lengua originaria. Al finalizar mi presentación, sentía que todos estaban sorprendidos, incluso una de mis compañeras me comenzó a preguntar por todo lo relacionado a mi procedencia. Desde ese momento sentía que ya me consideraban como aimara, ya que, en mi promoción, aproximadamente el 88% de los estudiantes eran de variantes quechuas. Yo me sentía super halagado y hasta mimado, cuando se referían a mí como: El amigo aimara, el *jilata*, el compañero aimara, el señor aimara (entre bromas). (Autoetnografía, 12-07-2021)

Este testimonio muestra cómo la carrera de EIB no solo refuerza la identidad étnica de los estudiantes, sino que también les brinda un espacio de afirmación y empoderamiento. A pesar de ser parte de una promoción mayoritariamente quechua, el estudiante aimara experimentó un reconocimiento y aprecio por su identidad, lo que fortaleció su sentido de pertenencia y orgullo étnico. Este proceso de afirmación puede comprenderse a partir de la idea de Toledo (2012), quien afirma que “la identidad es situada, ella se construye en un territorio donde los Otros juegan el rol principal. Esto significa que la identidad se construye en la alteridad” (p.51). En este contexto, la alteridad (los otros) juega un papel clave en la construcción de la identidad aimara.

En resumen, la carrera de EIB no solo forma a los estudiantes profesionalmente, sino que también fortalece su identidad étnica y cultural, empoderándolos a través del conocimiento de su lengua y tradiciones. Este proceso de afirmación se ve potenciado por la convivencia con compañeros de las mismas raíces y el apoyo de egresados, convirtiendo a la carrera en un espacio clave para el reconocimiento y el empoderamiento de su cultura originaria.

4.4.3. Los estudiantes están empoderados sobre la EIB.

Los estudiantes de la carrera de EIB demuestran en sus intervenciones un conocimiento situado acerca de la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el país. Durante el Taller de consulta a los estudiantes y docentes “Actualización de la Política Nacional de la EIB para todos al 2050” se observó su participación.

Luego de la presentación de la política a cargo de los especialistas del MINEDU, se abrió un espacio para las respectivas preguntas y comentarios. Los estudiantes LM, LH, y LM comentaron positivamente los aportes de la política, pero también pidieron incluir algunas necesidades que observaron durante sus prácticas preprofesionales semanas atrás. (Observación 24-5-2023)

Sus comentarios evidenciaron un conocimiento cercano de la problemática de la EIB en las aulas, ya que en cada ciclo realizan sus prácticas preprofesionales en las instituciones EIB de sus regiones de origen, de ambas formas de atención: fortalecimiento y revitalización cultural y lingüística. Esto les permite conocer más de cerca la práctica real de la EIB.

Durante el taller mencionado, se organizaron grupos de trabajo para recoger los aportes puntuales de los estudiantes sobre la problemática de la EIB en el Perú.

Los estudiantes del VIII ciclo han escrito sus aportes en las tarjetas que se les entregó, luego pegaron en el mural previa indicación de la responsable del MINEDU. Personalmente he estado participando en uno de los grupos junto a estudiantes como AH, RP, MM, NC, entre otros. Los grupos de trabajo estuvieron dirigidos por los encargados del MINEDU en todo momento, produciéndose una comunicación fluida. (Observación 24-5-2023)

En otro evento, con motivo de la celebración del Día de lenguas originarias, se organizó el Conversatorio: "Revitalización de las lenguas desde la educación post pandemia: Retos y desafíos". Las ponentes invitadas fueron JL, mujer awajún representando al Ministerio de Cultura y MR, lingüista de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, del Ministerio de Educación.

Tras las disertaciones, las ponencias fueron comentadas por un profesor de la carrera de EIB y una estudiante del VIII ciclo, quien tiene el quechua como segunda lengua. En este contexto:

La estudiante, usando el castellano, resaltó la poca implementación de la EIB en las aulas de las escuelas que siguen este enfoque. Esta observación provenía directamente de su experiencia en las prácticas preprofesionales junto a sus compañeros. Se la vio muy segura en sus comentarios y sobre todo era conocedora in situ de la realidad de la EIB en las escuelas rurales. (Observación 29-05-2023)

La trayectoria formativa a lo largo de los ocho ciclos, que incluye tanto la formación en las aulas como las prácticas preprofesionales a partir del V ciclo, sumadas a la participación en investigaciones cualitativas realizadas en las escuelas donde se

desarrollaban dichas prácticas, ha permitido a los estudiantes construir una perspectiva argumentada y cercana a la realidad de la EIB. Este proceso de aprendizaje, contextualizado en un entorno real, se alinea con el concepto de conocimiento situado, el cual sostiene que el aprendizaje más efectivo ocurre cuando los estudiantes participan activamente en prácticas que reflejan las situaciones y problemas auténticos de su futura profesión (Lave y Wenger, 1999). De esta forma, los estudiantes no solo adquieren teorías y conceptos en abstracto, sino que los integran y aplican en contextos específicos, lo que les permite una comprensión más profunda y contextualizada de los retos y dinámicas de la EIB en el Perú.

En general, los estudiantes del VIII ciclo de la carrera de EIB demuestran una comprensión profunda de la especialidad, respaldada por su formación continua. Esta también ha contribuido al fortalecimiento de su identidad profesional. En este sentido, la experiencia directa en las aulas y en las comunidades, integrada con el proceso de reflexión y la investigación aplicada, refuerza la idea del conocimiento situado.

4.5. Soportes para la construcción identitaria

La construcción de la identidad étnica en los estudiantes de la carrera EIB implica la confluencia compleja entre diversos factores. A estos vamos a denominar “Soportes para la construcción de la identidad étnica en la universidad”.

4.5.1. Se entrelazan diversos soportes para la construcción de la identidad étnica en la universidad.

Entre estos soportes, hemos identificado elementos clave: los actores involucrados en el proceso, los cursos y actividades académicas, la práctica del arte y el ritual andino, el compartir gastronómico, la vestimenta y la danza tradicional. Cada uno de estos elementos contribuye de manera única a la conformación de una identidad étnica sólida y enriquecida, tal como lo demuestran los testimonios, las observaciones y las experiencias de los propios estudiantes.

4.5.1.1. Actores, cursos y actividades

Los estudiantes destacaron diversos elementos que les han ayudado a construir sus identidades étnicas en la universidad. Entre estos elementos, los testimonios reflejan la importancia de los actores clave, los cursos y las actividades que ofreció la carrera EIB. RR, uno de los estudiantes señala:

A mí la carrera de EIB me ayuda principalmente. Destacan los cursos de aimara, algunos cursos de socialización lingüística que llevamos en el 1er semestre, cursos introductorios donde aprendimos, quizá ahí nos dio una idea más teórica

de nuestras identidades y lo que es los espacios sociales. Cuando podíamos hablar, así conversar lo que es en aimara, bromear, aunque las compañeras no tenían... tratábamos de enseñar al otro, ayudar al otro, tratar de mejorar en ese aspecto con la mirada lingüística. En lo cultural, más bien nos ayuda bastante la universidad, los espacios culturales que se daban al final de cada semestre y algunos espacios donde podíamos participar. Los hermanos mayores nos llamaban, incluso ellos ya tenían sus espacios culturales de poesía, algunas de canto y otros; por ejemplo, muchas actividades que les gustaba. Incluso creo viajaban a dar cursos. Esa parte también, ellos como de guías, nos ayudaban, nosotros veíamos en ellos su organización, que eran ellos, y lo que habían logrado. Prácticamente, y por esa parte la universidad también nos ayudó, o sea nos trazó un camino los compañeros. (Autoetnografía 12-07-2021)

Este testimonio refleja cómo la carrera no solo ofrece una base teórica para la identidad étnica, sino que también crea espacios para la práctica cultural, como la interacción en la lengua aimara y las actividades de los egresados que con la firmeza de sus identidades trazaron un camino a seguir. Los estudiantes no solo reciben conocimientos académicos, sino que también se sumergen en un ambiente cultural que refuerza sus raíces y su sentido de pertenencia. VCH, otra de las estudiantes compartió su experiencia:

En mi primer semestre, me ayudó bastante en mi identidad étnica, hoy ya algunos licenciados y egresados, pero en ese entonces estaban en el décimo ciclo. Ellos me daban como un ejemplo cómo se sentían orgullosos de sus raíces, de que eran privilegiados por hablar su lengua originaria y de pertenecer a un pueblo indígena... Pero no solo los décimos sino también fueron muy importantes para mí mis propios compañeros de clase para el fortalecimiento de mi identidad étnica, ya que algunos tenían más fortalecidas su identidad étnica... También ayudó bastante a perder el miedo de mi identidad étnica los aprendizajes que nos daban los maestros durante el semestre, poco a poco, eso fue enriqueciendo mi desarrollo de mi identidad étnica. Hasta la actualidad, durante las clases, aun me sigo fortaleciendo aún más con las clases que nos brinda en cada uno de los semestres. (Autoetnografía 12-07-2021)

Este testimonio resalta cómo los compañeros y los egresados fueron fundamentales en el proceso de empoderamiento de la identidad étnica, a través de sus vivencias y el ejemplo de su orgullo por sus raíces. Además, resalta cómo la universidad y los docentes han desempeñado un papel clave en el proceso de afirmación de la identidad a lo largo de su formación académica.

El estudiante RR también reconoce el papel fundamental de los docentes:

Asimismo, a profesores que entendían nuestras realidades. Recuerdo con mucho cariño a los profesores de ese entonces, JA, FK, la maestra IG y las que considero mis hermanas mayores; BH y YC, mis profesoras de aimara. Quienes mediaron en mi fortalecimiento de mi identidad; también nos animaron a fortalecer esa identidad con la que veníamos. (Autoetnografía 12-07-2021)

Por su parte, el estudiante IC destaca también la importancia de los profesores y los compañeros mayores del X ciclo en el desarrollo de su identidad:

Los factores que posibilitaron la construcción y fortalecimiento de mi identidad étnica en la universidad fueron: en primer lugar, los profesores, que en el desarrollo de cada sesión los docentes nos concientizaban sobre la importancia que tienen nuestras culturas y lenguas originarias, ya que, tienen el mismo valor que las otras culturas y lenguas que predominan en el mundo. Por ello, nos decían que deberíamos ser orgullosos de nuestra procedencia y que debemos hacer usos de nuestras costumbres y lengua para expresarnos sin temor a nadie.

En segundo lugar, los egresados de EIB, en ese entonces compañeros mayores del décimo ciclo 2019, quienes a través de sus experiencias y vivencias nos contaban las dificultades y los retos que tuvieron que superar, como, por ejemplo, ser discriminados por estudiantes de otras facultades por usar la lengua originaria y la ropa típica. Por consiguiente, ellos nos aconsejaban que nos valoremos a nosotros mismos para así comenzar a apreciar y a querer nuestra cultura y, que también nos empoderemos de nuestra lengua originaria para hacer uso de ella dentro y fuera de la universidad. Por último, el conjunto de sikuris, el grupo estaba conformado por algunos jóvenes y señoritas del décimo ciclo 2019 EIB. Es importante considerar, que este taller de sikuris me ayudó bastante en conectar con mi comunidad y me permitió transmitir mis sentimientos a través de la música. (Autoetnografía, 12-07-2021)

La interacción con los compañeros de otros pueblos originarios ha sido también otro de los factores clave, como lo menciona la estudiante GO:

La mayoría de ellos, al igual que yo, estábamos en el descubrimiento de comprendernos y volvernos a nosotros mismos para entender la naturaleza de nuestros pueblos originarios y nuestro sentido de pertenencia. Lamentablemente, por el motivo de la pandemia, no pudimos convivir mucho tiempo en la presencialidad. Sin embargo, una experiencia que me conectó mucho a mis compañeros y me dio la oportunidad de conocerlos más fue cuando

realizamos *tanta wawas*² en la universidad por el día de Todos los Santos. Estuvimos todo un día juntos haciendo nuestras masas, diseños, adornos y llevando al horno nuestras *wawitas*. Ese día pude percibir que, a pesar de pertenecer a diferentes lugares, nos unían nuestras tradiciones andinas. Realizar esta actividad, cuando todos estábamos lejos de nuestros hogares, me hizo recordar y sentir el cariño del hogar. (Autoetnografía 12-07-2021)

Este testimonio subraya cómo las tradiciones compartidas, como la celebración de Tanta Wawa, fueron una forma de fortalecer el sentido de pertenencia y unidad entre los estudiantes, a pesar de las diferencias geográficas y culturales. La actividad fue una manera de mantener vivas las tradiciones y a la vez crear vínculos afectivos entre los estudiantes, quienes compartían un espacio común de aprendizaje y autodescubrimiento.

Los testimonios recogidos muestran cómo los estudiantes de la carrera EIB vivencian un proceso de afirmación de su identidad étnica a través de diversas dimensiones. Los cursos y las actividades académicas ofrecieron una base tanto teórica como práctica para conectar con las lenguas y tradiciones originarias. Las experiencias compartidas con compañeros y egresados, quienes también han transitado por desafíos similares, desempeñaron un papel clave en el empoderamiento de la identidad. Los egresados, especialmente, sirven como modelos de resistencia y orgullo, mostrando a los estudiantes que su identidad étnica es un valor por defender, incluso frente a la discriminación.

Por otro lado, la labor de los docentes va más allá de la transmisión de conocimientos académicos, ya que se convierten en guías que alientan a los estudiantes a valorar y fortalecer sus raíces. Además, las actividades culturales, como los talleres de sikuris o la preparación de las wawas, permiten a los estudiantes conectarse con su comunidad y con sus compañeros de otros pueblos originarios, creando un sentido de pertenencia colectiva. En conjunto, estos elementos contribuyen significativamente a que los estudiantes no solo refuercen su identidad, sino que la celebren y la expresen con orgullo.

En resumen, los actores involucrados en la carrera EIB—profesores, egresados, compañeros de clase y actividades culturales—desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad étnica de los estudiantes. A través de sus experiencias compartidas y su apoyo constante, los estudiantes logran reafirmar y consolidar su

² Las *tanta wawas* (del quechua y aimara *tanta* = pan, *wawa* = bebé) son panes con forma de bebé y algunos animales elaborados tradicionalmente en el mundo andino durante la celebración del Día de los Difuntos (1 y 2 de noviembre).

identidad quechua o aimara, viéndola no solo como un componente personal, sino también como un legado cultural que se debe preservar y compartir.

4.5.1.2. La práctica del arte

Se han cruzado los testimonios obtenidos en 2021 con las observaciones realizadas en 2023, cuando los estudiantes ya se encontraban en el VIII ciclo de su formación. Esto permite analizar la construcción de sus identidades étnicas y compromisos dentro de la carrera.

Durante el ciclo académico 2023-I se ha observado la participación del conjunto de sikuris³ de la carrera de EIB en los cierres de los eventos celebratorios realizados por la Jefatura de EIB. A continuación, se presenta tres actividades en las que hemos estado presentes.

Durante el cierre del Conversatorio titulado “Revitalización de las lenguas desde la educación post pandemia: Retos y desafíos”, el conjunto de sikuris Raíces Interculturales de la carrera de EIB se presentó, Esta intervención resalta la práctica artística que refuerza la identidad étnica, tanto de los miembros del conjunto como de los estudiantes en general, al poner en valor sus tradiciones culturales.

El evento del Año Nuevo Andino se cerró con la animación musical del Conjunto de los Sikuris Raíces Interculturales, formado principalmente por estudiantes del VIII ciclo. Se destacó la presencia de AH, RP, IC, VCH, NP (egresado y uno de los fundadores del Sikuri), entre otros. Los sikuris vestidos con ponchos verdes y portando sus instrumentos tradicionales, como la zampoña y bombos, interpretaron canciones andinas, a la vez que soplaban las zamponas. (Observación 24-06-2023)

Este tipo de participación no solo resalta su habilidad musical, sino también su compromiso con la preservación de la cultura andina.

Los estudiantes que participan de la presente investigación son los promotores del Conjunto de sikuris. La práctica del instrumento y el uso de la vestimenta tradicional no solo son una muestra de su habilidad artística, sino también una herramienta para la identificación cultural y el compromiso con los derechos de los pueblos originarios. Asimismo, la presencia de un egresado y parte del grupo de fundadores refuerza la consolidación del conjunto y, por ende, la práctica del sikuri dentro del ámbito universitario.

³ Es un grupo musical tradicional andino que interpreta melodías con sikus (también llamados zampoñas), instrumentos de viento hechos de cañas.

En la Visita pedagógica del curso Buen vivir- Sumaq kawsay a la Playa Agua Dulce de Chorrillos, los estudiantes también demostraron sus habilidades artísticas en un espacio al aire libre.

Se inició un compartir artístico literario en lenguas originarias, como el quechua y aimara. Nos ubicamos en forma circular para vernos y para estar en interacción. Durante este evento, RR presentó una poesía, EC canto canciones y otra estudiante toco música, acompañados con un equipo de sonido. También, se realizaron juegos colectivos andinos como el San Miguel. (Observación 09-06-2023)

Este evento destacó la versatilidad artística de los estudiantes, quienes son portadores de saberes locales que integran a sus prácticas culturales.

Como cierre del ciclo académico, la jefatura de la carrera de EIB organizó el Tinkuy⁴ "Expresión de saberes y experiencias interculturales", cuyo objetivo fue compartir e intercambiar saberes y experiencias de los estudiantes de la Facultad de Educación. Este evento también visibilizó las experiencias desarrolladas en diversos cursos, así como en las prácticas preprofesionales e investigaciones.

El Tinkuy se clausuró con la infaltable música y canto del conjunto de los sikuris Raíces Interculturales a cargo de los estudiantes del IV y VIII ciclos de los programas de inicial y primaria. Los participantes formaron una ronda en el perímetro del auditorio y bailaron agarrados de las manos y dando vueltas al compás de las melodías de las zampoñas. (Observación 06-07-2023)

En conclusión, las observaciones realizadas a lo largo del ciclo académico 2023, complementadas con los testimonios de los estudiantes, demuestran de manera clara la consistencia entre las vivencias de los participantes y su compromiso con las prácticas culturales. La participación en actividades artísticas, como la música del conjunto de sikuris "Raíces Interculturales", no solo fortalece la identidad étnica de los estudiantes, sino que también refuerza su conexión con los saberes ancestrales y los derechos de los pueblos originarios. Estos eventos, como el conversatorio, el Año Nuevo Andino y el Tinkuy, son fundamentales para la visibilización de saberes interculturales y refuerzan la formación integral de los estudiantes, promoviendo una educación intercultural y respetuosa de la diversidad cultural.

⁴ En quechua, "Tinkuy" significa encuentro o reunión, y alude al acto de reunirse, encontrarse o converger con otros para dialogar, compartir y aprender de manera colectiva.

4.5.1.3. La práctica del ritual andino

La ritualidad andina es una práctica que ha sido incorporada progresivamente en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), principalmente en los actos celebratorios del calendario anual. Este tipo de rituales no solo representan una conexión con las tradiciones ancestrales, sino que también contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Durante la celebración del Año Nuevo Andino, docentes y estudiantes de los VI y VIII ciclos se reunieron en el parque cercano al Auditorio Hernán Torres para llevar a cabo un ritual al Padre Sol.

El estudiante HH, del VI ciclo, ofició el ritual. Este tendió dos mantas sobre el pasto, allí puso hojas de coca, una botella de alcohol y otros insumos ceremoniales. Durante el evento, el estudiante vistió el traje originario de su comunidad, chullo y sombrero. Acompañaron el ritual las alumnas representantes de CEEDU vestidas con indumentarias similares a las de los incas, mientras que otras alumnas del VI ciclo usaban trajes multicolores tradicionales de sus comunidades de origen. (Observación, 24-06-2023)

Esta ceremonia se llevó a cabo con un profundo respeto por las tradiciones y se ha convertido en una práctica recurrente en las celebraciones organizadas por la carrera de EIB. El uso de la vestimenta originaria en actividades públicas y celebratorias ha fortalecido la identidad cultural de los estudiantes, consolidándose como una práctica permanente.

Una de las experiencias más destacadas fue la visita pedagógica como parte del curso de "Buen vivir - Sumaq Kawsay" en la Playa Agua Dulce de Chorrillos, donde se realizó un ritual de agradecimiento al agua.

Estando en la playa, alrededor de las 9:30 am se realizó el ritual al agua bajo la conducción del estudiante AH, quien vestía un poncho y una chuspa, una especie de bolsa tradicional. El tendió una manta sobre la arena y allí puso la ofrenda en una vasija de arcilla, luego prendió fuego. Rodeamos en un círculo a AH y todos cogieron sus tres hojas de coca para luego pusimos en la vasija. Luego de dirigir la petición en quechua y castellano quemó las hojas de coca, pequeñas maderas con incienso y finalmente esparció las cenizas al mar. (Observación 09-06-2023)

Este acto de agradecimiento fue acompañado por todos los presentes, quienes colocaron sus hojas de coca en la vasija como parte de la ceremonia.

Finalmente, en el evento de cierre del ciclo académico Tinkuy: "Expresión de saberes y experiencias interculturales" en quechua, *yachaykuna*, intercultural *ruwaykuna riqsichiy*, se realizó otro ritual a la Madre Tierra. A las 9:00 am, el docente HL; quien en compañía de algunos estudiantes, realizó este tradicional ritual en quechua y castellano, pidiendo permiso y expresando agradecimiento a la Pachamama. (Observación, 06-07-2023)

Este tipo de rituales se repite con regularidad en la carrera de EIB, destacando la participación tanto de docentes como de estudiantes en las ceremonias espirituales.

Es relevante señalar que los oficiantes de estos rituales, quienes cumplen el papel de guías espirituales, son personas con cualidades específicas, tanto docentes como estudiantes, quienes son reconocidos por su habilidad para llevar a cabo las ceremonias con respeto y conocimiento de la religiosidad andina.

En conclusión, los rituales andinos desempeñan un papel central en la formación cultural de los estudiantes de la carrera de EIB, fortaleciendo su identidad y promoviendo el respeto por las tradiciones ancestrales. La participación en estos actos espirituales refleja el compromiso de los estudiantes con sus raíces culturales y su conexión con los saberes originarios, consolidando la interculturalidad como un pilar fundamental en su formación.

4.5.1.4. El compartir gastronómico

El compartir alimentos y productos de la tierra de origen es una práctica que refleja y preserva los valores ancestrales de la comunidad. A lo largo de diversas actividades celebratorias, esta práctica ha sido un componente constante en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A continuación, se detallan algunos ejemplos de este compartir gastronómico.

Durante la celebración del Año Nuevo Andino, la festividad culminó con una merienda comunitaria. "Al promediar la 1:00 pm hubo un compartir gastronómico con los productos de la tierra de origen que cada estudiante había traído para compartir entre todos" (Observación 24-06-2023). Esta actividad no solo implicó el intercambio de alimentos, sino que también reforzó los lazos comunitarios y culturales entre los participantes, creando un espacio de diálogo y unión.

En la visita pedagógica a la playa de Chorrillos, el compartir gastronómico también cerró la actividad. "Se realizaron unas reflexiones sucintas sobre el buen vivir por parte del suscrito como docente del curso. La actividad concluyó con una merienda andina, donde todos los participantes aportaron alimentos como queso, papa, chuño,

cancha, frutas, huevos, panes y agua” (Observación 09-06-2023). Este momento de compartir no solo alimentó el cuerpo, sino también el sentido de comunidad y tradición compartida.

En el Tinkuy, el compartir gastronómico fue parte fundamental de la celebración. Tras la participación de los estudiantes de VI ciclo, se realizó el compartir gastronómico alrededor de las 2:00 pm. Una comisión de estudiantes repartió los alimentos entre docentes, estudiantes e invitados. Todos degustaron los alimentos originarios como el chuño, queso, papa y otros alimentos típicos. (Observación, 06-07-2023)

A lo largo de estas experiencias, los encuentros gastronómicos no solo consistieron en compartir alimentos, sino también en compartir vivencias, conocimientos y momentos de alegría, lo que fortaleció la conexión entre los participantes. Como se refleja en el siguiente testimonio:

Los encuentros de compartir que teníamos en la universidad era cada vez que se realizaba una actividad. Estos eventos consisten en celebrar la unión colectiva de las personas, no solo se comparte alimentos o bebidas de nuestras localidades, también compartimos experiencias, momentos de alegrías, conocimientos, etc. Estas experiencias hacían que me sintiera en casa y reforzaban mi sentido de pertenencia a mi lugar de origen. (Autoetnografía 12-07-2021)

El compartir gastronómico en la carrera de EIB no solo preserva las tradiciones alimentarias ancestrales, sino que también promueve la unión colectiva y el sentido de pertenencia. Además, refuerza la identidad cultural de los estudiantes y crea espacios de intercambio y aprendizaje mutuo.

4.5.1.5. La vestimenta y la danza tradicional

A lo largo de diversas actividades festivas en la Facultad de Educación, la utilización de la vestimenta tradicional y la ejecución de la danza han sido elementos fundamentales en la formación de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A continuación, se presentan algunos ejemplos de cómo estas prácticas han sido integradas y celebradas en eventos importantes.

Durante la celebración del Año Nuevo Andino, se organizó un espacio dedicado a la danza, en el que los estudiantes del VIII ciclo desempeñaron un papel clave como difusores culturales e interculturales, compartiendo su patrimonio con la comunidad universitaria.

Un momento destacado fue la presentación de la danza cusqueña a cargo de JS y AH, ganadores del concurso Miss y Mister FAEDU 2023. Jessica lució un traje tradicional cusqueño, compuesto por una pollera multicolor, chaqueta, ojotas, una banda cruzaba sobre su cuerpo y una corona. AH, por su parte, vistió un poncho originario de su comunidad, pantalón de bayeta, ojotas y una banda de mister que llevaba como chalina. Al ingresar al escenario, ambos recibieron un sobre cada uno, y luego iniciaron a bailar, parodiando la vida andina cotidiana, lo que generó gran algarabía entre los presentes. (Observación 24-06-2023)

En el evento del Tinkuy, también se dio espacio para el uso de la vestimenta originaria y la demostración de la danza andina.

Los moderadores RH e IB, quienes vestían trajes originarios de sus respectivas comunidades, abrieron el evento en quechua y castellano. Posteriormente, se desarrolló la exposición sobre “*Yachaypa awasqa*, el tejido de la sabiduría”, con la participación de estudiantes como NC, IC, EV, FM, entre otros.

En ese mismo evento, JS y AH, además de su participación como Miss y Mister FAEDU, escenificaron con una danza la convivencia en la sociedad “*Llaqtapi kuska kawsay*”⁵. Además, las estudiantes de la carrera de Educación Inicial EIB presentaron también otras actividades. Ellas vestían sus ropas originarias y se expresaron no solo en castellano sino también en lengua materna originaria. (Observación 06-07-2023)

La vestimenta y la danza tradicional en los eventos de la carrera de EIB son fundamentales para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, así como para la difusión de las tradiciones andinas dentro de la comunidad universitaria. Estas prácticas no solo celebran la diversidad cultural, sino que también promueven el respeto por los saberes ancestrales. En este sentido, los eventos celebrados no solo sirven como espacios de expresión cultural, sino también como oportunidades para reflexionar sobre la importancia de mantener vivas nuestras tradiciones y compartirlas con las generaciones futuras, asegurando así su continuidad y enriquecimiento dentro del ambiente académico. A continuación, se presenta un resumen de los soportes para la construcción de la étnica de los estudiantes:

Tabla 2

Soportes para la construcción de la identidad étnica

⁵ Se traduce al castellano como *vivir juntos en comunidad*. Expresa un principio andino que valora la convivencia, la reciprocidad y la armonía colectiva.

Soportes para la construcción de la identidad étnica	Descripción
Actores involucrados	Profesores, egresados, compañeros y comunidad académica fomentan reflexiones sobre identidad cultural.
Cursos y actividades Académicas	Espacios diseñados para explorar y reforzar la identidad étnica.
Práctica del arte	Expresiones artísticas que vinculan con la cultura andina.
Práctica del ritual andino	Ceremonias tradicionales que conectan con la cosmovisión andina.
Compartir gastronómico	La cocina tradicional como medio para fortalecer la identidad y fomentar el intercambio cultural.
Vestimenta y danza tradicional	Manifestaciones tangibles de la herencia cultural.

Nota: Elaboración propia

En síntesis, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe se configura como un espacio integral para la afirmación y fortalecimiento de la identidad étnica de sus estudiantes. A través de la participación en actividades culturales, la interacción con compañeros y egresados, y el apoyo constante de los docentes, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también se conectan profundamente con sus raíces. Las diversas prácticas culturales, desde el arte y la música hasta los rituales ancestrales y el compartir gastronómico, se convierten en un vehículo poderoso para que los estudiantes de los pueblos originarios se reconozcan, celebren y fortalezcan su identidad, convirtiéndose en agentes de preservación y transmisión de su legado cultural. De este modo, la carrera EIB no solo forma profesionales, sino también guardianes de su cultura, comprometidos con la interculturalidad y la construcción de un futuro más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

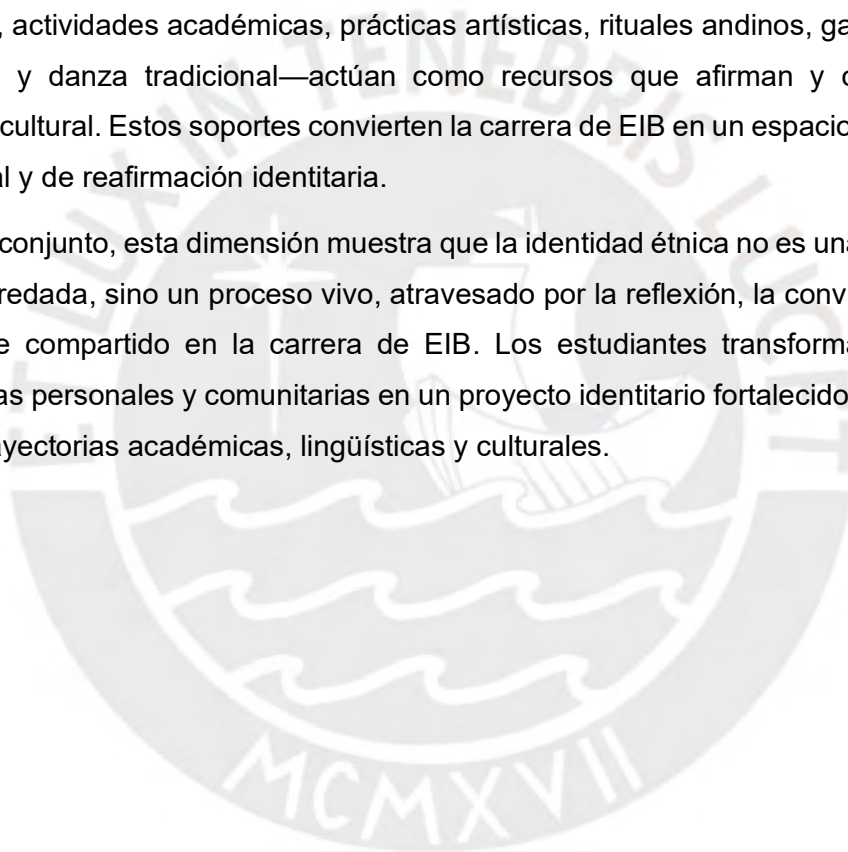
Los resultados del capítulo IV muestran que la identidad étnica de los estudiantes de la carrera de EIB se configura como un proceso dinámico y en reconstrucción permanente, influido por diversos factores. En primer lugar, la composición familiar y las comunidades de origen —marcadas por familias extensas, vínculos afectivos sólidos y modos de vida centrados en la agricultura y la ganadería— constituyen la base material, simbólica y emocional sobre la cual se edifica el sentido de pertenencia étnica.

En segundo lugar, la funcionalidad de las lenguas revela tensiones entre el quechua y el castellano, evidenciando procesos de desplazamiento intergeneracional, diglosia y bilingüismo asimétrico. Sin embargo, las lenguas originarias mantienen un fuerte valor emocional y simbólico para los estudiantes.

En tercer lugar, la construcción de la identidad étnica aparece como un proceso marcado por momentos de reconocimiento, duda y fortalecimiento. La formación universitaria constituye un hito importante, al brindar herramientas conceptuales y experiencias que permiten revalorar los saberes comunitarios, cuestionar prejuicios internalizados y fortalecer el sentido de pertenencia.

Finalmente, los soportes identitarios presentes en la carrera—docentes, egresados, actividades académicas, prácticas artísticas, rituales andinos, gastronomía, vestimenta y danza tradicional—actúan como recursos que afirman y celebran la diversidad cultural. Estos soportes convierten la carrera de EIB en un espacio de diálogo intercultural y de reafirmación identitaria.

En conjunto, esta dimensión muestra que la identidad étnica no es una condición dada ni heredada, sino un proceso vivo, atravesado por la reflexión, la convivencia y el aprendizaje compartido en la carrera de EIB. Los estudiantes transforman así sus experiencias personales y comunitarias en un proyecto identitario fortalecido, articulado con sus trayectorias académicas, lingüísticas y culturales.



CAPÍTULO V: FORMAS DE RELACIÓN INTERCULTURAL

La segunda dimensión responde al objetivo específico del estudio orientado a describir las prácticas, actitudes y percepciones de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe con Beca18 en torno a las relaciones interculturales en su vida universitaria.

Esta dimensión comprende nueve categorías analíticas: significados de interculturalidad, caracterización cultural de los estudiantes EIB, relación en la carrera de EIB, valores y actitudes, caracterización cultural de estudiantes de otras carreras, relación entre los estudiantes EIB y no EIB, actitudes y percepciones de los estudiantes EIB sobre cómo creen que los ven los estudiantes de otras carreras, relación con otros actores y relación a través de las redes sociales. Estas categorías permiten analizar los diversos modos en que los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) beneficiarios de la Beca 18 construyen y experimentan sus relaciones interculturales en el espacio universitario.

El análisis explora cómo los estudiantes articulan sus vivencias personales, los vínculos comunitarios y las condiciones institucionales que influyen en la convivencia, el reconocimiento y la participación. Las relaciones interculturales se conciben como procesos dinámicos en los que convergen prácticas, valores, afinidades y tensiones entre diversos actores con trayectorias socioculturales distintas.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se comprende tanto como un discurso formativo promovido por la carrera como una experiencia vivida en las interacciones cotidianas. En esta línea, Walsh (2005) plantea que la interculturalidad implica un proceso crítico de diálogo y transformación de las relaciones sociales, mientras que López (2012) subraya que la universidad aún enfrenta el desafío de constituirse como un espacio auténtico de convivencia intercultural, libre de jerarquías y prejuicios.

5.1. Significados de interculturalidad

En los discursos sobre el concepto de interculturalidad, podemos identificar una gran variedad de significados, que van desde perspectivas más funcionales al sistema oficial hasta enfoques más transformadores que proponen la reestructuración del Estado. Estas diferentes interpretaciones responden a los diversos lugares de enunciación que los autores asumen. En las siguientes líneas se presentan las comprensiones de la interculturalidad desde la perspectiva de los estudiantes como futuros docentes de Educación Intercultural Bilingüe.

La interculturalidad es entendida desde tres perspectivas principales. El primero se asume desde adentro, es decir, desde la comunidad. El segundo, desde una mirada descriptiva de la realidad nacional. Y el tercero, desde una perspectiva de interacción. A continuación, se explican con más detalle cada uno de estos enfoques.

5.1.1. La interculturalidad está ligada a la cultura de la comunidad.

Este enfoque se refiere a la cultura e identidad de la comunidad, abarcando los patrones culturales propios, la lengua, las costumbres, la cosmovisión y otros elementos que constituyen la forma de vida de un grupo social. En este sentido, la interculturalidad está vinculada a los aspectos más tradicionales y particulares de una comunidad, como la lengua que se habla, las prácticas cotidianas y los valores que se transmiten de generación en generación.

La estudiante JH describe cómo la interculturalidad se asocia a la cultura que uno lleva consigo, destacando la relevancia de las costumbres y tradiciones de su grupo social. En sus palabras “es cuando de alguna forma engloba la cultura que tú tienes, que tu grupo social tiene, las costumbres, tradiciones, la forma de vida en sí. Creo que ahí también juega mucho la identidad que tiene tu comunidad” (Entrevista 15-10-2021).

Otro estudiante, EC, relata cómo su entendimiento de la interculturalidad se transformó al ingresar a la universidad. Al principio, pensaba que se refería únicamente a la enseñanza de la lengua quechua y el castellano, pero más tarde comprendió que este concepto abarcaba elementos culturales mucho más amplios:

Primero entendía que la interculturalidad abarcaba a la lengua, o sea que la lengua quechua y la castellana que se enseñaban. Ahora en la universidad donde enseñaban y con lo que me enseñaron, es la forma de vida, las costumbres, todo eso engloba, la cosmovisión, no solo la lengua. Antes yo entendía que la interculturalidad era solo la lengua. (Entrevista 21-10-2021)

En este sentido, la interculturalidad no se limita a la lengua, sino que se expande a una visión más amplia de las formas de vida, valores y prácticas que definen a una comunidad, lo que refleja una concepción más compleja y enriquecida del término.

Sin embargo, una crítica a este enfoque sería que, aunque se amplía el concepto de interculturalidad más allá de la lengua para incluir la cosmovisión, las costumbres y las tradiciones, se sigue centrando principalmente en los aspectos tradicionales y homogéneos de la cultura comunitaria. Este enfoque podría pasar por alto la importancia de las interacciones entre culturas y la dinámica cambiante de las identidades dentro de contextos más amplios, como el nacional o global. De esta forma, se corre el riesgo de

ofrecer una visión estática de la interculturalidad, sin abordar las tensiones, conflictos o transformaciones que pueden surgir dentro de una comunidad diversa, como advierte Walsh (2005). La visión de interculturalidad presentada aquí podría ser vista como insuficiente al no incorporar una dimensión más dinámica, interactiva y transformadora de las relaciones interculturales.

Del primer enfoque se puede concluir que la interculturalidad está estrechamente vinculada a la cultura e identidad de la comunidad, incluyendo la lengua, las costumbres y la cosmovisión. Inicialmente, algunos estudiantes la asociaban principalmente a la lengua, pero con el tiempo, comprendieron que abarca una visión más amplia de la forma de vida y las tradiciones de la comunidad, pero aún limitada en su alcance relacional.

5.1.2. La interculturalidad se vincula a la diversidad de culturas del país.

Este enfoque reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, pero se limita a entender la interculturalidad como una situación de hecho, sin abordar directamente la interacción o relación entre las diferentes culturas. En este caso, se toma la multiculturalidad como una condición natural y estática de la sociedad.

La estudiante AA expresa su comprensión de la interculturalidad en términos de la diversidad de culturas que caracteriza al país, resaltando la riqueza cultural que abarca distintas lenguas y costumbres. "Para mí la interculturalidad es la diversidad de culturas. Yo creo que siempre el país se caracteriza por tener diferentes culturas y lenguas que abarcan diferentes costumbres, el país es muy diverso con todas las culturas" (Entrevista 18-10-2021).

Por su lado, el estudiante IC destaca la necesidad de que la Constitución peruana reconozca oficialmente la interculturalidad, sugiriendo que la diversidad cultural debe ser un principio protegido y promovido en el marco legal del país:

Creo que la interculturalidad debería ser para todos, somos un país que tiene diversidad de culturas, que cada una de ellas tiene sus formas de vivir y practicar y todo eso. Yo considero que la misma Constitución debe tener un artículo que reconozca o que haya ese punto de interculturalidad porque lo que veo hasta ahorita no está en la Constitución. (Entrevista 20-10-2021)

Sin embargo, algunas críticas señalan que las políticas de multiculturalismo, como las que promueven la discriminación positiva, según López (2019), "desvían la atención de aquellos problemas estructurales – ancestrales a los cuales apunta el movimiento indígena desde que enarbó la bandera de la interculturalidad" (p.51). Esta

perspectiva sugiere que, aunque se promueve la diversidad, las soluciones propuestas no siempre abordan los problemas fundamentales y profundos que enfrentan estas comunidades.

Esta visión de la interculturalidad se vincula estrechamente con el concepto de multiculturalismo, el cual subraya el respeto por la diversidad, la tolerancia y la discriminación positiva hacia las poblaciones originarias, pero sin profundizar en las dinámicas de interacción entre los distintos grupos culturales.

5.1.3. La interculturalidad promueve la interacción de culturas del país.

Este enfoque concibe la interculturalidad como la relación y el diálogo entre culturas, especialmente entre la cultura occidental y la cultura andina. La idea central es que existe una interacción armónica entre culturas en diversos contextos, donde diferentes percepciones y formas de ver la realidad se encuentran y enriquecen mutuamente. Se enfatiza que este intercambio cultural debe ser inclusivo y accesible para todos, con el propósito de promover una comprensión recíproca y una convivencia respetuosa.

En palabras de la estudiante GO, la interculturalidad se entiende como un intercambio de visiones y formas de entender el mundo, y no solo como una cuestión lingüística:

Yo entiendo por interculturalidad que es el intercambio que existe entre diferentes percepciones y diferentes formas de ver la realidad, no solamente es la lengua, la lengua además contiene toda esa carga cultural y ese intercambio de visión y de ambas culturas siento que eso es interculturalidad. (Entrevista 05-11-2021)

Esta concepción de la interculturalidad se basa en la idea de que, para una verdadera integración de los saberes, es necesario un diálogo entre las culturas, específicamente entre la cultura occidental y la cultura andina. En este sentido, el ámbito educativo es visto como un espacio fundamental para el intercambio de estos saberes, como menciona la estudiante VCH:

Yo lo que siento que es ... estás haciendo un diálogo con lo occidental y lo andino. Desde esa perspectiva, si vas a formar a estudiantes desde esas dos perspectivas haciendo un diálogo, entonces estos niños no van a ser ligados solo al occidental porque si lo escondes lo que tienen estos niños, ellos salen solo con la mirada occidental, entonces no hacen una comparación, entonces no son tan críticos para la realidad. (Entrevista 18-10-2021)

Para los estudiantes que adoptan esta perspectiva, la interculturalidad supone no solo el reconocimiento mutuo de las culturas, sino también la creación de condiciones de igualdad, autonomía y dignidad para todos los pueblos involucrados. Además, implica un control y manejo territorial y económico de la vida colectiva. En este sentido, Walsh (2005) afirma que la interculturalidad "es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas, un espacio de negociación entre pueblos y una tarea social y política de la sociedad en general" (pp. 10-11). Esta definición subraya la naturaleza fluida y negociada de la interculturalidad, resaltando la necesidad de un diálogo constante que no se limite a un intercambio pasivo de ideas, sino que también implique una reflexión crítica y transformadora.

Este enfoque resalta la importancia del diálogo y la interacción entre culturas, especialmente entre la cultura occidental y la andina, con el objetivo de promover la comprensión mutua. Sin embargo, presenta una visión idealizada de la interculturalidad, al enfocarse en la "armonía" y el intercambio cultural, sin considerar las tensiones y desigualdades inherentes a las relaciones interculturales. Las dinámicas de poder, particularmente entre culturas dominantes y originarias, no se abordan adecuadamente, lo que limita la comprensión completa del proceso intercultural.

En conclusión, aunque este enfoque destaca el valor del diálogo y la integración de saberes para fomentar una convivencia respetuosa, su énfasis en la armonía deja de lado las complejidades y tensiones que surgen de las relaciones de poder entre las culturas. Para lograr una visión más completa y transformadora de la interculturalidad, sería necesario incorporar una reflexión crítica sobre las dinámicas de poder y los conflictos que surgen en estos intercambios culturales.

5.2. Caracterización cultural de los estudiantes EIB

Los estudiantes de la carrera de EIB provienen principalmente de comunidades andinas quechuas y, en menor medida, aimaras, lo que les confiere características culturales comunes. Sin embargo, también existen particularidades dentro de este grupo, ya que cada estudiante aporta su propia experiencia y perspectiva. A continuación, exploraremos estas especificidades en dos grupos, según la percepción de los propios estudiantes.

5.2.1. Los estudiantes EIB se identifican con sus tradiciones propias y el reconocimiento de otras culturas.

Los estudiantes de la carrera de EIB se reconocen en sus culturas y tradiciones, las cuales provienen de sus comunidades de origen. A medida que avanzan en su formación, este reconocimiento de su identidad cultural se ve reforzado por la

convivencia en las aulas, un espacio donde también surgen las diferencias y particularidades que los hacen únicos. A través de la interacción, los estudiantes tienen la oportunidad de comparar sus culturas y tradiciones, permitiéndoles tanto identificarse con las prácticas de su comunidad como diferenciarse de las de otros.

El estudiante RP señala cómo, al principio, no conocían las costumbres de los demás, pero con el tiempo fueron reconociendo las diferentes culturas que coexistían en el aula:

Al principio cuando nos conocimos casi no sabíamos cómo era cada uno, pero con el tiempo vi que cada uno de mis compañeros tenía su propia cultura. Tenía diferentes tradiciones, saberes, formas de hacer un ritual, diferente a las costumbres que yo estoy acostumbrado. (Entrevista 22-10-2021)

Por su parte, la estudiante AA destaca cómo la identificación con su propia cultura y la posibilidad de compartirla con otros ha sido un proceso enriquecedor. A través de las actividades propuestas por los profesores, los estudiantes han podido presentar sus tradiciones y prácticas culturales, lo que no solo les permite reafirmar su identidad, sino también reconocer las diferencias y similitudes con los compañeros:

Ellos se identifican y yo me identifico de la misma manera con relación a la cultura y costumbres de nuestras comunidades porque ellos también comparten sus costumbres, sus tradiciones y se sienten orgullosos de demostrar lo que conocen e incluso hablan su lengua, y así yo también comparto algunos conocimientos, tradiciones de mi comunidad que he participado. Porque, en cada actividad de las sesiones, los profesores siempre nos piden presentar algunas pequeñas actividades que se relacionan a las costumbres y tradiciones, y las articulamos más con temas que se presentan. Me doy cuenta de que, en algunos lugares, ellos realizan una actividad que es muy diferente... (Entrevista 18-10-2021)

La oportunidad de presentar y compartir las costumbres y tradiciones en las sesiones de los cursos ha sido fundamental para que los estudiantes EIB no solo reconozcan su propia cultura, sino que también comparen y contrasten con las de otros, lo que les permite fortalecer su identidad cultural. Este proceso de intercambio y reflexión sobre las diferencias y similitudes culturales también les permite visibilizar la riqueza de su entorno comunitario, reforzando así un sentido de pertenencia y orgullo por sus tradiciones.

5.2.2. Los estudiantes andinos de EIB presentan similitudes y diferencias culturales.

Aunque los estudiantes de EIB provienen de comunidades andinas y comparten rasgos culturales comunes, cada uno refleja las particularidades de su región de origen. Estas variaciones se hacen evidentes, no solo en el lenguaje, sino también en sus costumbres y tradiciones. Algunos estudiantes resaltan las diferencias dentro del grupo, especialmente al hablar sobre las variedades del quechua y el aimara. El estudiante AH menciona que, aunque comparten un origen común, las variaciones lingüísticas y culturales los diferencian: “Como son de varias regiones, seguramente hablan más variedades de quechua y aimara. Creo que nosotros hemos nacido con este don de nuestra lengua, de nuestras costumbres y algunos decían que éramos diferentes ... pero no son como nosotros, de comunidades” (Entrevista 20-10-2021).

Este testimonio pone de manifiesto las diferencias que emergen en el contexto regional, especialmente en el lenguaje, como es el caso del quechua y el aimara. Además, refleja cómo, dentro de lo que se categoriza como "andino", hay una diversidad que va más allá del lenguaje, lo que muestra que la cultura no es homogénea sino más bien una construcción compleja que varía según la región. Las diferencias lingüísticas, como la variación en el uso de estas lenguas, son solo una manifestación de este entramado cultural mucho más rico.

Por otro lado, la estudiante GO señala que, aunque todos los estudiantes son originarios de la región andina, existen diferencias personales y culturales que van más allá de lo meramente regional. Al compartir y aprender de los otros, se hace evidente que, aunque comparten ciertas raíces, cada estudiante aporta algo único.

Ahora, por ejemplo, que estamos en trabajo con GQ y con IC, me doy cuenta de cómo, a pesar de que somos de la región andina del país, somos diferentes hasta en la forma de cocinar y hacer nuestras actividades. Somos bastante diferentes. He aprendido bastante de ellos también esta semana que estoy con ellos, y me he dado cuenta de que, por ejemplo, mis compañeros tienen bastantes ganas de aprender, son muy empeñosos y responsables en sus actividades y deberes académicos. Tienen otras habilidades también, no solamente saben quechua. IC, por ejemplo, sabe bastante de cocina y me enseña. GQ también es bastante hábil con las lecturas; nos recomienda lecturas interesantes. He tenido la oportunidad de aprender bastante de ellos. (Entrevista 05-11-2021)

Este testimonio subraya cómo las experiencias personales y las habilidades individuales también juegan un rol importante en la caracterización cultural, y cómo el

contacto con otros compañeros puede enriquecer la comprensión de uno mismo y de los demás. Aunque comparten una herencia cultural común, cada estudiante tiene su propio repertorio de saberes, que se enriquecen y complementan a través de la interacción con otros. Según Rocha (2004), la diversidad interna en las comunidades indígenas debe ser entendida no solo como una cuestión de diferencias lingüísticas, sino también como un conjunto de saberes y prácticas que varían dependiendo de las experiencias y la historia particular de cada grupo. Esta perspectiva refuerza la idea de que, aunque comparten una cosmovisión y algunas prácticas culturales, la heterogeneidad cultural dentro de las comunidades andinas es un aspecto clave en la educación intercultural.

En línea con esta idea, algunos estudiantes señalaron que, aunque los andinos quechuas y aimaras comparten una cosmovisión y prácticas culturales similares, existen diferencias notables, sobre todo en ciertas costumbres y creencias regionales. A pesar de las similitudes, las particularidades de cada región se reflejan en la diversidad de prácticas, como menciona el estudiante IC:

Bueno, en lo que son similares es la cosmovisión andina. Tenemos algunas creencias, se podría decir, prácticas culturales y tradiciones que son similares entre los aimaras y quechuas, y ahí también se reflejan las diferencias. Hay algunas prácticas que son distintas, por ejemplo, podría ser en la zona de Puno con relación a Cusco. Si hay algunas cosas propias particulares en alguna cultura, algunas cosas varían de región a región. (Entrevista 20-10-2021)

Este testimonio ilustra cómo, aunque los quechuas y los aimaras comparten una base cultural común, las influencias regionales (como las diferencias entre Cusco y Puno) generan variaciones en las prácticas, costumbres y en la propia cosmovisión. Esta diversidad en las prácticas culturales es un reflejo de cómo, a pesar de una raíz común, la cultura andina se diversifica y se adapta a contextos específicos.

Además, algunos estudiantes quechuas indican que, aunque sus compañeros quechuas comparten costumbres y modos de vida similares, existen ligeras diferencias culturales entre los quechuas de diferentes regiones, como lo expresa el estudiante FM:

En algunos casos sí tengo las mismas costumbres, las mismas formas de vida en el caso de lo que es Ayacucho y Huancavelica, pero hay una pequeña distinción en lo que es de los compañeros del lado de Cusco, lo que es la lengua y las costumbres porque son distintas a la de nosotros. (Entrevista 22-10-2021)

Este comentario subraya las distinciones entre los quechuas de diferentes áreas geográficas, como Ayacucho, Huancavelica y Cusco, especialmente en relación con la

lengua y las costumbres, lo que refleja cómo la identidad cultural quechua es a la vez común y diversa dependiendo del lugar de origen.

Por último, el estudiante RR destaca que, a pesar de las diferencias regionales, encuentra muchas similitudes culturales entre los quechuas de las comunidades y su propia cultura aimara. Desde su perspectiva, los rasgos culturales que comparten, como la amabilidad, el respeto y la hospitalidad, facilitan la construcción de relaciones amistosas entre los estudiantes, independientemente de las diferencias lingüísticas o geográficas:

A pesar de que sean de un contexto donde hablan quechua, contextos geográficos un poco más cálidos, encuentro más parecidos porque creo el contexto de las comunidades de donde ellos vienen se parece mucho al de nosotros (aimara). La cultura se comparte, diferentes rasgos, en la amabilidad, la cordialidad, en tratar al otro con respeto, recibir al otro con los brazos abiertos, sin mirar las diferencias. Por eso me acoplo más y tiendo a relacionarme fácil con ellos. Ellos también, yo también estoy dispuesto a relacionarme con ellos. Más es eso... más hago amistad con los de Cusco y Abancay, es más con los que estoy haciendo prácticas, uno es de Cusco y uno de Abancay... (Entrevista 18-11-2021)

Este testimonio resalta cómo las diferencias lingüísticas y regionales no son barreras insalvables para el establecimiento de lazos sociales. La cultura comunitaria, basada en principios como la cordialidad, el respeto mutuo y la hospitalidad, permite que los estudiantes de diversas regiones se relacionen fácilmente, fortaleciendo el sentido de pertenencia común. A continuación, se muestra un resumen de la caracterización cultural específica de los estudiantes EIB, organizados en dos grupos:

Tabla 3*Caracterización cultural específica de los estudiantes EIB*

Grupos	Descripción
1. Identificación con tradiciones propias y reconocimiento de otras culturas	
Reconocimiento de su identidad cultural	Tradiciones fortalecidas en la convivencia en aulas; diferencias y particularidades emergen en la interacción.
Comparación cultural	Diferenciación y aprendizaje entre culturas al interactuar.
Fortalecimiento cultural	Actividades académicas permiten presentar tradiciones, fortaleciendo la identidad cultural mediante el intercambio.
2. Similitudes y diferencias culturales entre estudiantes	
Rasgos comunes	Cosmovisión andina compartida (quechuas y aimaras), incluyendo creencias y tradiciones similares.
Diferencias regionales	Variaciones en lengua (quechua, aimara) y tradiciones según región (Cusco, Puno, Ayacucho, Huancavelica).
Intercambio de saberes y habilidades personales	Enriquecimiento mutuo mediante interacción, con aprendizajes únicos como cocina, habilidades académicas, y tradiciones.
Relaciones sociales fortalecidas por valores culturales	Amabilidad, respeto y hospitalidad como valores compartidos, facilitando la integración y relaciones amistosas entre estudiantes de diversas regiones y culturas.

Nota. Elaboración propia

En síntesis, los testimonios de los estudiantes EIB muestran una rica caracterización cultural dentro de las comunidades andinas. Aunque comparten una cosmovisión y prácticas culturales similares, emergen diferencias notables entre los estudiantes. Las variaciones regionales en las costumbres, creencias, lenguas y prácticas cotidianas de los quechuas y aimaras enriquecen la experiencia de los estudiantes, destacando las particularidades de cada región. Las interacciones entre los estudiantes permiten que estas diferencias sean identificadas, respetadas y valoradas, lo que favorece un entendimiento mutuo. Así, la caracterización cultural de los estudiantes no solo refleja un conjunto de rasgos comunes, sino que también resalta

una diversidad interna que se expresa a través de sus experiencias regionales y personales.

5.3. Relación en la carrera de EIB

5.3.1. Se vive la interculturalidad en la carrera de EIB, pero no en toda la universidad.

Para la mayoría de los estudiantes, la interculturalidad se experimenta en los cursos de la carrera de EIB, tanto con los docentes como con los alumnos, pero no así en las demás carreras profesionales de la universidad. Según los estudiantes, cada curso, los trabajos y los proyectos integradores siempre han estado relacionados con sus experiencias y con la formación de su identidad. Consideran que han vivido una educación intercultural bilingüe en la Facultad de Educación, que incluye el uso de la lengua originaria, lo cual les permite fortalecerla o, para algunos, aprenderla desde el principio. No obstante, en el ámbito de la universidad, sienten que todavía falta implementar de manera plena el enfoque intercultural. Aunque se están llevando a cabo voluntariados, como el de APREDI⁶ con el proyecto de salud en quechua, los estudiantes consideran que aún hacen falta más experiencias interculturales.

Este primer párrafo refleja que la interculturalidad está principalmente presente dentro de la carrera de EIB, aunque su implementación no es generalizada en toda la universidad. Los estudiantes sienten que la universidad, a pesar de contar con esfuerzos puntuales y algunos proyectos, no ha logrado integrar de manera efectiva el enfoque intercultural en todas las facultades. La formación de identidad y el uso de la lengua originaria son esenciales dentro de la carrera de EIB, pero fuera de esta, se percibe que aún queda mucho por hacer. A continuación, se presenta la experiencia del estudiante RP:

En estos momentos, sí se practica con los docentes. Los mismos alumnos se expresan en su lengua, especialmente en la virtualidad, donde se expresa más que en la presencialidad. Se trata la interculturalidad en la universidad, pero fuera de la carrera, hay pocos que hablan quechua o mantienen sus costumbres. Más que nada, es en nuestra carrera donde se da la interculturalidad. (Entrevista 22-10-2021)

Sin embargo, en el voluntariado de APREDI se enseña quechua a estudiantes de todas las facultades, especialmente en temas relacionados con la salud. Los estudiantes aprenden lo básico para poder atender a un paciente en quechua,

⁶ Sigla del voluntariado “Aprende, preserva y difunde”

conociendo más o menos lo que el paciente realmente les está diciendo y cómo pueden responder. A continuación, se presenta el testimonio de JH:

Ahora que estamos en virtualidad, pude notar que los estudiantes se interesan por aspectos de la cultura quechua. Por ejemplo, estoy en un proyecto de quechua en salud, trabajando con la directora de una organización ... pero lo que me llamó mucho la atención es que hacían talleres sobre salud y, cuando les comenté, propuse hacer un taller de quechua en salud, juntando las dos facultades. Se animaron muchísimo, y ahora lo estamos haciendo posible, Ahora hay chicos, más que todo de medicina, del grupo b que es medicina, biología, que quieren aprender. Y cuando les pregunte a algunos chicos del taller, me dijeron que la universidad de alguna forma enseña quechua, solo el básico y a ellos les llamaba la atención porque cuando tenían que salir afuera para hacer sus prácticas, tenían que relacionarse con las poblaciones quechua-hablantes, comunidades y si les interesa. (Entrevista 15-10-2021)

Este testimonio evidencia el interés creciente por aprender quechua, no solo en los cursos relacionados con la interculturalidad, sino también en otras facultades como Medicina. La iniciativa del voluntariado de APREDI muestra un esfuerzo por integrar el quechua en contextos profesionales prácticos, como la salud. Sin embargo, los estudiantes también observan que el nivel de enseñanza en la universidad es básico, lo que pone de manifiesto la falta de una enseñanza más profunda y sistemática del quechua y de la interculturalidad en otras áreas académicas.

En Medicina, algunos profesores asignan trabajos en los que se debe traducir al quechua. JH señala que “tengo una compañera de ese proyecto que está estudiando medicina y una vez me hablo y me dijo que se lo tradujera al quechua una conversación entre un doctor y una comunidad, se lo traduje” (Entrevista 15-10-2021).

La presencia de quechua en asignaciones de Medicina muestra una pequeña pero significativa apertura hacia la interculturalidad. Sin embargo, también se destaca que, a pesar de que algunos profesores lo implementan de manera puntual, la universidad no ofrece una formación completa en quechua, dejando la responsabilidad de este aprendizaje a los estudiantes y a iniciativas externas.

Según la experiencia de los estudiantes, la interculturalidad no se aborda de manera generalizada en todas las facultades de la universidad. Esta falta de integración universal de la interculturalidad en el ámbito académico resalta la necesidad de un enfoque más inclusivo y consciente. En este sentido, López (2012) señala una tarea fundamental para las instituciones educativas, recomendando que “le toca a la

universidad convertirse ella misma en espacio de efectiva convivencia intercultural y en taller de elaboración de instrumentos teóricos y prácticos para la construcción de la sociedad intercultural” (p. 26). Esta propuesta subraya la importancia de que la universidad no solo actúe como un espacio de formación académica, sino también como un lugar donde se promuevan activamente las interacciones interculturales. Sin embargo, la experiencia de los estudiantes refleja que, en la práctica, la interculturalidad aún no se vive de manera plena en toda la universidad, lo que indica que la implementación de este enfoque sigue siendo un desafío pendiente.

En este contexto, resulta útil considerar la experiencia intercultural de otras universidades, como las de Ayacucho y Cusco, que tienen una mayor interacción con estudiantes originarios. Ansión (2012) señala que:

La fortaleza potencial de estas universidades está en el recoger, articular, sistematizar, y discutir las maneras de actuar y de ser de los pueblos de su región para construir conocimiento desde ahí. Todos los campos del saber pueden abrirse de ese modo. Para señalar los ejemplos más evidentes, mucho tienen que aprender así disciplinas como la agronomía de los agricultores o la medicina y la psicología de los curanderos. (pp. 100)

Este enfoque subraya la importancia de integrar los conocimientos y prácticas originarias en la construcción del conocimiento académico, promoviendo un diálogo intercultural que permita una transformación profunda del saber occidental universitario. Así, no solo se enriquecerían las disciplinas ya existentes, sino que también se avanzaría hacia una universidad más inclusiva, capaz de reflejar y valorar la diversidad cultural del país.

En esta línea, los hallazgos de esta investigación muestran que la universidad aún no logra recoger plenamente estos saberes locales, lo que evidencia la brecha entre el ideal de la educación intercultural y su práctica institucional.

De hecho, esta falta de aplicación integral de la interculturalidad se refleja en las propias voces de los estudiantes. El testimonio del estudiante EC ilustra cómo, aunque la interculturalidad se vive en ciertos aspectos, su aplicación sigue siendo parcial. Como expresa:

Para mí, la interculturalidad se vive en partes en la carrera de EIB. Se pone en práctica, pero no en todo. Dicen que nosotros aportamos nuestras culturas, nuestros trajes típicos, solo en parte, serían en la parte cultural, pero no en la forma de vivir, por ejemplo, como en la agricultura o ganadería. Creo que eso no aborda, solo la parte donde hay más belleza se podría decir. Con mis

compañeros, en algunos momentos no más hablamos del quechua, por ahí nomás se queda. (Entrevista 21-10-2021)

Este testimonio muestra que, aunque la interculturalidad se vive en ciertos aspectos de la carrera de EIB, su aplicación es parcial. Se resalta que los aspectos más "vistosos" de la cultura, como la vestimenta, son los que se abordan con mayor frecuencia, mientras que cuestiones más profundas y cotidianas, como las prácticas agrícolas y ganaderas, quedan fuera del alcance de la formación intercultural.

Para algunos como RR y AH, la interculturalidad se vive en la UPCH a través de la interacción con otros, basada en la cultura originaria. En la universidad, existe un intercambio cultural, pero es la carrera de EIB la que fortalece la relación entre todos.

Lo que es en la universidad si es constante, ahí no hay ese riesgo. Es más, a cada persona, a cada estudiante creo que nos fortalece más, porque hay la dinámica de interactuar con otros, tener algo en común es la cultura. Y más aún todavía la carrera creo que nos fortalece, incluso hay mucha interacción entre todos. Recuerdo que cuando había presencialidad, cuando estábamos ahí era constante, siempre había actividades culturales, actividades de toda índole relacionado a la cultura y a la lengua, la rehabilitación y el fortalecimiento. Había conversatorios, todo eso. Como que iba fortaleciéndonos más, más aún que a nosotros nos gusta participar en actividades culturales. (Entrevista 18-11-2021)

En la universidad hemos visto que más que todo compartimos lo que sabemos de nuestras culturas porque como bien sabe usted, a la universidad vienen diferentes alumnos como de Apurímac, Cusco, de la selva, del norte, de todos lados y también otros lugares. También en la EBR así hay bastante de otros lugares y si hay ese compartir entre culturas, compartimos nuestros saberes. (Entrevista 20-10-2021)

Los testimonios de ambos estudiantes destacan cómo, a pesar de que la interculturalidad es más prominente dentro de la carrera de EIB, existe un espacio de intercambio cultural en la universidad. Las actividades culturales, que incluyen conversatorios y el intercambio de saberes, parecen ser vistas como una forma de fortalecer la integración de estudiantes de diferentes regiones. Sin embargo, este enfoque se limita más a la carrera de EIB, donde la cultura y la lengua originaria tienen un lugar fundamental en la enseñanza.

En resumen, la interculturalidad es vivida de manera significativa dentro de la carrera de EIB, donde se promueve el uso del quechua y se fortalecen las identidades culturales. Sin embargo, la implementación de este enfoque en otras carreras y

facultades de la universidad es limitada, y muchos estudiantes perciben que la interculturalidad no se aborda de manera integral en la institución. A pesar de los esfuerzos de algunos docentes y proyectos, como el voluntariado de APREDI, la universidad aún enfrenta desafíos para integrar plenamente la interculturalidad en el currículo, la gestión y en las actividades universitarias de otras facultades. Para que la interculturalidad se convierta en una práctica universal en la universidad, es necesario un compromiso más profundo y una estrategia más sistemática que abarque tanto el ámbito académico como el social, promoviendo un dialogo intercultural entre distintas facultades.

5.3.2. Hay un buen trato entre los compañeros de EIB.

Desde la experiencia de los estudiantes, se destaca la existencia de un trato horizontal entre compañeros de la carrera de Educación Primaria EIB. Al comienzo, las interacciones eran breves, pero con el tiempo la comunicación en quechua ha fluido, especialmente entre aquellos estudiantes que tienen esta lengua como su idioma materno. A pesar de la distancia, se ha mantenido un ambiente cálido y colaborativo.

Desde el inicio, el trato entre los compañeros siempre fue cálido, aunque en ocasiones surgían pequeños detalles. Sin embargo, el espíritu de apoyo mutuo ha sido una constante: cuando uno necesitaba ayuda, siempre hubo empatía y colaboración. A pesar de que las clases fueron en modalidad virtual por un tiempo, ese sentimiento de solidaridad y apoyo ha perdurado, como expresó la estudiante AA:

Desde un principio siempre nos hemos tratado cálidamente entre compañeros, pero no faltaban algunos detallitos, pero siempre entre todos hemos tenido el motivo de estar cuando uno necesitaba, el ser empáticos y ser colaborativos conjuntamente. Hasta ahora yo creo permanece, no importa si ha sido virtual, pero seguimos con ese sentimiento de empatía y apoyarnos colaborativamente. (Grupo focal 16-09-2021)

Por su parte, los estudiantes coinciden en señalar que la relación y comunicación con sus compañeros de carrera siempre ha sido positiva, caracterizada por el respeto y la acogida mutua. Llegaron juntos a la universidad en 2019, lo que fortaleció los lazos iniciales. Sin embargo, algunos mencionan que la armonía y el apoyo se daban más fácilmente durante las clases presenciales del primer ciclo.

La pandemia y la modalidad virtual, por otro lado, afectaron negativamente la organización grupal, limitando las interacciones sociales entre los compañeros. Además, la división de los grupos en inicial y primaria afectó la unidad de la promoción.

En este contexto, la confianza se consolidó principalmente en pequeños grupos, como lo ilustró la estudiante GO en una intervención:

Nosotros hemos tenido solo un semestre de presencialidad y en ese semestre nos hemos conocido, pero siempre se formaban grupos reducidos. Así de manera general, decir que éramos unidos, organizados, creo no podemos decir. Con el paso del tiempo, con los trabajos, formando grupos, los trabajos que nos dejaban en los cursos tal vez hemos congeniado más con ciertas personas, pero a pesar de eso ya son 4 ciclos que pasamos. Yo no siento que seamos un salón organizado, un grupo unido que se pueda comunicar, de manera grupal y solamente con el grupo de primaria. Peor es si nos juntamos con el grupo de inicial, no siento que seamos un grupo unido, pero eso sí, hay grupitos reducidos que sí hacemos trabajos y conversamos, eso es individualmente con tres o cuatro personas tal vez, pero no de manera colectiva. (Grupo focal 16-09-2021)

El regreso a la presencialidad ha permitido que la relación en pequeños grupos se fortalezca, contribuyendo a la salud emocional de los estudiantes, aunque la falta de unidad dentro de la promoción persiste. En la visita a la Playa Agua Dulce de Chorrillos, en el curso de "Buen vivir", los estudiantes participaron en diversas actividades que reflejaron ese ambiente afectuoso.

En la playa, algunos entonaron cantos andinos en coro, se tomaron selfis y participaron en juegos. Todos estaban vestidos con ropa casual o deportiva... Este espacio fue un momento de una relación muy afectuosa y bienestar emocional, donde todos participaron en alguna actividad en grupos pequeños... Los estudiantes varones jugaban al fútbol, mientras que algunas alumnas se divertían con la arena, incluidas una madre alumna y su niño. Otras caminaban por la orilla. Se observó después que un grupo de alumnos que terminaron de jugar fútbol ingresó a la playa para bañarse. Otros se tomaron fotos de recuerdo. (Observación 09-06-2023)

El estudiante FM mencionó que, durante el ciclo presencial, comenzó a construir una amistad con algunos compañeros de carrera, pero la pandemia limitó este proceso de socialización.

Yo tuve la oportunidad de conocer, tal vez no a profundidad, pero sí a tener amistad corta con algunas de mis compañeros y compañeras. Una de las cosas que yo puedo identificar de mí mismo es que siempre he sido un poco sociable, pero como en cualquier otro grupo, hay dificultades, como mis compañeras han mencionado. Yo recuerdo que, cuando eran las clases presenciales, teníamos

un grupo con mis compañeras, a veces, íbamos a un restaurante. Tratábamos de socializarnos, hacer bromas, todo eso, pero después que se dieron las clases virtuales, eso un poco que se limitó y a mí me afectó bastante personalmente cuando el grupo se separó. Yo recuerdo que en ese ciclo inicial y primaria acudíamos a un salón, trabajábamos con un solo profesor y a veces había trabajos grupales donde si te tocaban con las de inicial y allí podías conocerte y conversar un poco más y cuando se separó a veces no era igual. (Grupo focal 16-09-2021)

Aunque los estudiantes del VIII ciclo no han formado un grupo completamente unido a lo largo de los cuatro ciclos, los pequeños grupos han fortalecido su comunicación a través de los trabajos conjuntos. Sin embargo, no ha habido conflictos significativos en las relaciones interpersonales. La pandemia, por su parte, redujo las interacciones a estos pequeños círculos.

Fuera del ámbito universitario, varios estudiantes mencionaron que la amistad se construyó con aquellos con quienes compartieron la habitación, fortaleciendo la confianza gracias a la convivencia diaria. Sin embargo, este proceso tuvo lugar antes de la pandemia. El estudiante FM recordó:

Yo tuve que conocer otras personas. A buena hora también pienso así. Al menos pude implantar una amistad con esa persona. Yo recuerdo que en mi cuarto vivía con una compañera y un compañero y siempre, incluso con dos compañeras y un compañero tratábamos de juntarnos para cocinar, a ver una película, salir al parque a jugar, fue bonito. Se extrañó cuando se dio la pandemia... Ya te habías acostumbrado, ahora con la situación de que no estábamos allá de manera permanente, se retiraron del cuarto y ya creo que también eso hace que la relación y comunicación que tengas con ellas se limite. O sea, es como dicen mis compañeros cuando tu estableces trabajos de grupo, yo sé que al principio no va a ver tanto esa confianza de poder reírte o tener una conversación más abierta. Pero a menudo que va pasando el tiempo ya te acostumbras y empieza a tener confianza. (Grupo focal 16-09-2021)

En resumen, la relación entre los compañeros de EIB ha experimentado altibajos debido a factores como la pandemia, la virtualidad y la división de los grupos. A pesar de estas dificultades, el trato horizontal y la colaboración siguen siendo aspectos fundamentales, y la construcción de amistades se ha dado principalmente en pequeños grupos que han trabajado juntos.

5.3.3. Los docentes son amables mientras los administrativos son más formales.

Los estudiantes perciben una relación positiva tanto con los docentes como con los administrativos de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según ellos, con los docentes existe la posibilidad de entablar una relación más cercana, e incluso familiar, mientras que con los administrativos la interacción tiende a ser más formal y distante. El estudiante RR expresó:

Hasta donde yo sé, tenía un buen concepto con las personas que he interactuado... Son amables los docentes. El mes pasado me tocó un docente muy bueno, de *soft skills* (habilidades blandas), era comprensivo, trataba a todos por igual. Ese curso de inglés voy casi bien, solo que al profe lo noto que es un poco distanciado, como te decía, así lo noto. Ahora nos cae bien, antes no nos caía bien. Para mí, un profe EIB sí es diferente, si es familiar. Sí hay posibilidad de ir más allá, Se puede hacer amistad creo, ¿no? De las oficinas no tanto, creo que todo formal. Mas bien dentro de la universidad, me tocó una mala experiencia. Recuerdo había un miembro de seguridad, con él un poco conversábamos, estaba parado viendo partido, creo que había campeonato dentro de la universidad, entonces ahí entablamos una plática chévere. Me cayó bien el miembro de seguridad, solamente esa experiencia he tenido. (Entrevista 18-11-2021)

Este testimonio refleja una experiencia mixta de relación con la comunidad universitaria: por un lado, RR resalta las interacciones positivas con algunos docentes y su percepción de los profesores de la carrera de EIB, pero también señala cierta distancia con otros miembros de la universidad. Esta experiencia de relaciones más cercanas, especialmente dentro de su Facultad, se alinea con lo que observan otros jóvenes indígenas en el ámbito universitario. En este sentido, lo expresado por el estudiante coincide con la experiencia de jóvenes estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) de la ciudad de Iquitos. Como sostiene Hidalgo (2017):

Los jóvenes indígenas suelen agruparse, ya que es más complicado hacer amigos cuando no se domina perfectamente el castellano. La facilidad para hacer amigos depende de la personalidad de cada uno y de las características de las facultades de los estudiantes, ya que hacer amigos es mucho más factible en una facultad pequeña en donde hay más confianza, incluso con los profesores, y donde las personas son más acogedoras. (pp. 202-203)

Esta cita refuerza la idea de que las relaciones sociales en la universidad pueden estar influenciadas por el entorno académico y la capacidad de comunicación, lo que, en el caso de los estudiantes indígenas, puede generar barreras adicionales para integrarse plenamente, especialmente en facultades más grandes o donde no se comparta un ambiente de confianza.

De acuerdo con López (2012), este tipo de experiencias relacionales muestran la necesidad de que la universidad asuma un papel activo en la construcción de espacios de “convivencia intercultural efectiva”, donde se promuevan relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y la igualdad de condiciones (p. 26). En consonancia con ello, la cercanía entre docentes y estudiantes de la carrera de EIB constituye un ejemplo de cómo la práctica educativa intercultural puede fortalecer vínculos horizontales y humanizados dentro del espacio universitario.

El trato de los tutores y la psicóloga ha sido igualmente relevante para el desarrollo académico de los estudiantes. Durante las clases presenciales, los tutores brindaron apoyo, sobre todo en el primer ciclo. El estudiante RP compartió en su testimonio:

Hasta el anteaño pasado me dieron una tutora y psicóloga, pero ahora ya no. Este año no me han llamado, nada. El anteaño pasado me llamaba la psicóloga, los tutores. Ahora no sé qué habrá pasado. Algunos me dicen si, mi tutor me dice que a la hora tenemos que reunirnos, algunos que tienen problemas hablan con la psicóloga. El trato fue bueno, me ayudaban a hacer correcciones de cómo hacer, si me ayudaban mucho. (Entrevista 22-10-2021)

El estudiante IC también mencionó que la psicóloga se comunicaba con los estudiantes para saber cómo estaban, aunque recientemente su contacto se redujo debido a otros factores.

Si el año pasado, una vez me llamó la psicóloga para preguntarme cómo estaba de salud y todo eso. Ahora no, pero me comentaron que estaba gestando y por eso dejó de comunicarse. Ella se comunicaba, pero a veces también cuando se comunicaba decía que si nosotros necesitábamos alguna ayuda le llamemos y ella nos decía que normal les voy a atender. (Entrevista 20-10-2021)

Otra de las estudiantes, señaló que la profesora tutora estaba pendiente de los estudiantes, conversaba de manera individual para ver cómo se sentían y también de manera conjunta. Las profesoras les apoyaban y eran buenas docentes como dice en el siguiente fragmento

Por otro lado, la estudiante NC destacó el apoyo que recibieron de sus profesoras tutoras durante la presencialidad. También señaló que la profesora tutora estaba pendiente de los estudiantes, conversaba de manera individual para ver cómo se sentían y también de manera conjunta:

Ah sí, cuando estábamos en lo presencial, sí he conocido a otra docente que también era como de tutoría que le ayudaba a la profesora MQ y era muy buena. Nos apoyaba también y también otra profesora que le apoyaba al profesor JC era muy buena docente. Si he conocido otras personas cuando estábamos de manera presencial. Cuando teníamos charlas, conocías a diferentes personas, a diferentes profesores, licenciados, pero ahora no tanto que digamos. (Entrevista 04-11-2021)

Además, los estudiantes coincidieron en que las relaciones con el personal docente y administrativo fueron respetuosas, sin ningún tipo de discriminación por motivos como la carrera, la lengua originaria o la vestimenta. Según algunos testimonios, NC expresó:

Según mi experiencia, el trato de los docentes, la administración o secretaria siempre había un buen trato hacia nosotros como personas. Nunca he visto discriminación, tal vez por hablar el quechua o por la vestimenta, pero nunca he visto ese tipo de trato. Siempre nos han tratado igualitario. En mi experiencia yo he visto que era igualitario, los docentes de la facultad nos ayudaban, nos apoyaban, entonces el trato era muy bueno hacia nosotros. (Grupal focal 16-09-2021).

La estudiante GO también coincidió en que no percibió discriminación y destacó que la relación con los docentes, tutores y administrativos siempre fue de respeto:

El trato que yo he vivido con los docentes, tutores, personal administrativo y también con compañeros de otras facultades siempre ha sido de respeto. Nunca he sentido discriminación por parte del personal de la universidad por estudiar la carrera, por hablar la lengua originaria o por la misma vestimenta como decía Noemi. (Grupo focal 16-09-2021)

Otros estudiantes compartieron sus experiencias positivas con otros miembros del personal universitario. EC, por ejemplo, comentó: “Creo que no, era buena, normal. Como nosotros no íbamos con ropa típica, sino con ropa casual, como siempre me pongo normal, no me decían nada” (Entrevista 21-10-2021).

La estudiante FA, aunque mencionó algunas dificultades interpersonales, señaló que en general no hubo conflictos:

Sí, por lo que he visto, he podido ver que cuando estaba en la universidad, se relacionan bien...hasta la actualidad no he visto ningún conflicto, excepto con las chicas del menor ciclo... El ciclo anterior tenía un acompañante, era el compañero Isaí, pero cómo soy un poco antisocial y no me gusta recibir mucho apoyo que digamos de las personas y creo que él me escribió unas 3 veces y le dije como que no tengo tiempo, algo así. Después de eso, ya no me escribió por un buen tiempo. (Entrevista 16-10-2021)

La estudiante GO también relató una experiencia donde pudo conocer a personal no docente, lo que también contribuyó a una relación más cercana dentro de la universidad:

Cuando estaba en presencialidad pude conocer a la señora que hacía limpieza de nuestra aula. Nosotros estábamos en el aula de la Facultad que estaba junto al área administrativa de educación. A la señora que hacía limpieza la pude conocer y también conocí a la señorita de las copias porque yo era delegada y presidenta de la junta directiva. Constantemente nos mandaban a hacer copias y ya me había hecho amiga de la señora, y sí, a esas dos personas que no eran mis compañeros y docentes que pude conocer dentro de la universidad. (Entrevista 05-11-2021)

Pese a estas experiencias positivas, al inicio de la carrera algunos estudiantes tuvieron dificultades en su relación con ciertos miembros del personal administrativo. Sin embargo, esta situación fue mejorando con el tiempo. Por lo tanto, el primer contacto con la universidad ha sido distinto en cada caso. La estudiante JS, por ejemplo, compartió:

En caso de los maestros creo que sí. Desde el primer momento hemos tenido mucho diálogo. No hemos tenido ningún percance. Nos hemos llevado bien con todos los maestros, pero en cambio con personal administrativo, no con todos, excepto con la señorita psicóloga, con otras profesoras, con la decana, hay otras personas no han sido sociables con nosotras al principio, pero después ya creo poco a poco se ha ido dando un diálogo corto también, no así tan extenso. (Grupo focal 16-09-2021)

Algunos testimonios también reflejan la percepción de que ciertos docentes sin perfil EIB tienen más dificultades para integrarse a la carrera, dado su enfoque más occidental. La estudiante MM, en particular, destacó la diferencia de enfoque con el docente de inglés:

Pero el profesor de inglés es un poco más distanciado, con una mirada más occidental y moderna. Es distinto porque nosotros hemos estudiado en estos semestres con profesores con una mirada intercultural y cuando tenemos al profesor de inglés... es un poco confuso comprenderle, se me hace difícil, se me dificulta bastante. (Grupo focal 17-09-2021)

No obstante, algunos estudiantes mencionaron que el profesor de inglés mejoró su enfoque docente después de que los estudiantes informaron sobre el nivel básico de comprensión en el que se encontraban, lo que muestra una apertura para ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Para ellos, en el ciclo anterior el inglés era práctico, les enseñó los egresados y la profesora Francis.

Los testimonios sugieren que la interacción continua en el contexto universitario desempeña un papel crucial en la mejora de las relaciones entre los estudiantes, docentes y personal administrativo, especialmente en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Aunque al principio las relaciones pueden ser más formales, con el paso del tiempo, las interacciones constantes facilitan una mayor comprensión y familiaridad, lo que permite que las barreras iniciales se disipen. En particular, las relaciones con los docentes de enfoque intercultural tienden a volverse más cercanas, mientras que las interacciones con el personal administrativo también se van suavizando a medida que el tiempo y la comunicación aumentan.

En resumen, existe un trato generalmente positivo y respetuoso desde el inicio con los docentes que tienen un enfoque intercultural, pero las relaciones con algunos miembros administrativos fueron más formales al principio, aunque mejoraron con el tiempo, mientras que con otras personas se siguieron manteniendo distantes. La clave para mejorar estas relaciones es la interacción continua, que permite una mayor cercanía, comprensión mutua y un sentido de inclusión.

5.3.4. Se observa una relación focalizada entre los integrantes de la comunidad profesional de EIB.

La carrera profesional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al ser un campo especializado, ha generado, dentro de la Facultad de Educación, relaciones limitadas y focalizadas exclusivamente entre los actores involucrados en esta área. Un ejemplo claro de esta dinámica se observa en la relación entre los estudiantes, docentes y los especialistas del Ministerio de Educación (MINEDU). En este contexto, la participación de las autoridades se restringe generalmente a intervenciones protocolarias como palabras de presentación, recibimiento o agradecimiento.

En el marco de la conmemoración del Día de las Lenguas Originarias "Primera infancia el Eco de los pueblos", se realizó el taller de consulta "Actualización de la Política Nacional de la EIB para todos al 2050", el 24 de mayo de 2023, en la sala SUM de la Facultad de Educación. Este evento contó con la participación de autoridades, docentes y estudiantes del VIII ciclo de EIB, así como de especialistas del equipo técnico de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. (Observación 24-05-2023)

Durante el taller, se estableció una comunicación fluida entre todos los participantes, destacándose la relación propositiva y sin distinciones entre los miembros del MINEDU y los asistentes. El ambiente colaborativo fue favorecido por el hecho de que todos los participantes compartían un conocimiento común sobre la realidad educativa de la EIB, lo que facilitó el entendimiento mutuo.

Los estudiantes y los docentes se ubicaron en las carpetas dispuestas unas tras otras de la Sala SUM de la FAEDU desde las 10 am. Adelante se acomodaron los especialistas del equipo técnico de la DIGEIBIRA y las autoridades de la Facultad. Mientras los participantes llegaban y se acomodaban, la estudiante GH escribió en la pizarra digital la bienvenida en quechua, aimara, shipibo, askáninka, inglés y castellano. Se observó que algunos profesores que estaban cerca mostraban entusiasmo, aprobación y satisfacción ante el gentil recibimiento. Se estableció una buena relación entre los estudiantes, docentes y los invitados del MINEDU. (Observación 24- 05-2023)

Sin embargo, la interacción se limitó principalmente a los actores involucrados directamente en la carrera de EIB, ya que otros miembros de la comunidad universitaria no participaron activamente en las discusiones. Esta situación refleja cómo la convivencia intercultural se mantiene principalmente dentro de la carrera de EIB, creando una especie de "isla" en la universidad. Al respecto, López (2012) advierte que a la universidad "le toca convertirse ella misma en espacio de efectiva convivencia intercultural y en taller de elaboración de instrumentos teóricos y prácticos para la construcción de la sociedad intercultural" (p. 26). Esta idea pone de relieve que el reto no solo radica en desarrollar programas específicos como la EIB, sino en transversalizar el enfoque intercultural en toda la estructura institucional.

Los estudiantes se juntaron nuevamente en el auditorio Hernán Torres al promediar las 10:00 am para participar del conversatorio. En la primera fila se sentaron las autoridades, invitados y docentes de la Facultad de Educación. Mas

atrás se colocaron los asistentes, básicamente, eran los alumnos de las carreras de EIB, entre los que se encontraban los de VIII ciclo. (Observación 29-05-2023)

Este tipo de organización se repitió en otros eventos, como el III Congreso de Investigación, donde los estudiantes de EIB se agruparon entre ellos y no se observó una interacción significativa con estudiantes de otras carreras.

En la primera fila del auditorio se ubicaron los docentes e invitados. Detrás se colocaron un grupo pequeño de estudiantes de otras carreras de la universidad. Un grupo regular de estudiantes de EIB ciclo VIII se sentaron en bloque en el lado izquierdo del auditorio y otro grupo del VI ciclo al lado derecho, en la parte posterior. (Observación 23-06-2023)

De igual manera, en eventos festivos como el Año Nuevo Andino de 2023, la participación fue principalmente de estudiantes de VI y VIII ciclos y docentes de origen quechua y aimara mientras que otros miembros de la facultad, incluidas las autoridades, no asistieron, lo que nuevamente refleja una convivencia intercultural limitada a los miembros de la carrera de EIB.

Finalmente, en el evento académico como el Tinkuy: "Expresión de saberes y experiencias interculturales: *yachaykuna*, intercultural *ruwaykuna riqsichiy*", realizado el 6 de julio de 2023, se repitió la organización de los participantes en el auditorio, con las autoridades universitarias de la Facultad y docentes al frente, seguidos por los estudiantes de EIB en las filas posteriores. La distribución de los asientos nuevamente refuerza la separación entre los actores involucrados en la carrera de EIB y los demás miembros de la comunidad universitaria.

Las observaciones muestran que, dentro de la comunidad universitaria, la interacción intercultural se limita principalmente a los estudiantes y docentes de la carrera de EIB, creando un ambiente cerrado donde la EIB actúa casi como una "isla" dentro de la universidad. A pesar de los esfuerzos por promover la interculturalidad en eventos académicos y festivos, la integración con otras carreras y grupos dentro de la universidad sigue siendo escasa. Este "aislamiento" refleja las barreras que aún existen para lograr una convivencia intercultural más amplia y fluida en el contexto universitario, lo que podría estar relacionado con la falta de un enfoque integral que favorezca la inclusión de todas las disciplinas en los intercambios interculturales.

En este sentido, podemos asociar esta realidad con la fragmentación intercultural, un fenómeno que hace referencia a la separación entre diversos grupos culturales, académicos o sociales dentro del ámbito universitario. Esta fragmentación se manifiesta de distintas maneras, desde la segregación en espacios físicos, como aulas,

eventos o actividades, hasta la falta de integración de estudiantes de diferentes carreras profesionales y contextos culturales en la misma comunidad universitaria. La ausencia de interacciones genuinas y la exclusión de ciertos grupos impiden la construcción de un contexto intercultural, limitando el intercambio de experiencias y conocimientos entre los distintos sectores de la universidad. Como advierte Walsh (2005), la interculturalidad debería entenderse como “un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas” (p. 10), lo que evidencia que su ausencia en el ámbito universitario restringe la posibilidad de construir espacios de diálogo y aprendizaje mutuo. Esto no solo refuerza estigmas y prejuicios, sino que también obstaculiza el desarrollo de una educación de calidad que valore y respete la diversidad cultural y étnica.

5.3.5. Se evidencia un desacuerdo con las autoridades de la carrera de EIB.

En las conversaciones informales con los estudiantes, se destacaron varias preocupaciones relacionadas con la nueva jefa de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las cuales reflejan un descontento respecto a su gestión. El primero de los problemas planteados fue la falta de apoyo por parte de las autoridades académicas para desarrollar iniciativas que respondieran a las necesidades y preocupaciones de los estudiantes. Esto se vinculó directamente a un segundo aspecto que resultó ser aún más grave: la confrontación abierta entre los estudiantes y las autoridades, especialmente en lo que respecta a la especialidad de primaria EIB.

Se observó disgusto y molestia por tener una relación de confrontación con la jefa de la carrera de EIB. AA manifestó que, en una reunión, su compañera GO cuestionó el accionar de la jefa de EIB. Frente a la actitud de ella, la autoridad mostró su malestar y, desde ese momento, se volvió distante dejando de apoyar a los estudiantes de la carrera EIB primaria. En contraste, las estudiantes EIB inicial no han manifestado desacuerdo alguno, por lo que continúan contando con el apoyo de la jefa de la carrera, añadió AA. (Observación 28-10-2022)

Este contraste en las experiencias de los estudiantes de las diferentes especialidades podría indicar una falta de equidad en la atención de las autoridades hacia los distintos grupos. Los testimonios sugieren que la relación de confrontación no es un fenómeno generalizado, sino que está presente principalmente en la especialidad de primaria EIB, lo cual podría estar vinculado a diferencias en el enfoque o el estilo de liderazgo de la jefa.

En la segunda conversación, se destacó la falta de apoyo de las autoridades.

Nos reunimos con los estudiantes VCH, MM, IC, RR y FM. En la conversación manifestaron su malestar por la gestión de la carrera de EIB. En particular, expresaron su desacuerdo con la jefa de la carrera, argumentando que no contaba con un perfil profesional en educación intercultural bilingüe. (Observación 04-11-2022)

Esta crítica al perfil profesional de la jefa sugiere una preocupación profunda de los estudiantes sobre la adecuación de las autoridades al contexto académico y cultural de la carrera. La falta de una formación específica en EIB podría percibirse como una barrera para el liderazgo efectivo, ya que los estudiantes esperan que sus jefes tengan un conocimiento y compromiso cercanos al campo educativo que representan.

En una tercera conversación, los estudiantes expresaron otras preocupaciones relacionadas con la gestión de la carrera de EIB.

Los estudiantes GO y RH señalaron que observaban un debilitamiento de la carrera de EIB tras el cambio de la jefatura. Recordaron con nostalgia la gestión de la maestra Ingrid, quien implementó una gestión más cercana y constructiva con los estudiantes, según refirieron. No sienten que haya un diálogo con la jefa actual para mejorar; por el contrario, observan rigidez y verticalidad. (Observación 11-11-2022)

El contraste entre las gestiones de Ingrid y la jefa actual pone de relieve cómo el estilo de liderazgo impacta en la percepción y motivación de los estudiantes. Los testimonios sugieren que la falta de un enfoque dialogante y cercano por parte de la jefa actual está generando frustración, ya que los estudiantes no sienten que sus voces sean escuchadas o valoradas, lo que se traduce en una sensación de desconexión con las autoridades.

Por otro lado, los estudiantes presentes en la primera reunión señalaron que el nuevo jefe de EIB obedece a la directora y no cuenta con una decisión propia. Además, se sienten excluidos y sin apoyo de las autoridades.

Esta percepción de falta de autonomía en el liderazgo parece haber generado un sentimiento de frustración entre los estudiantes, quienes consideran que la falta de independencia del nuevo jefe limita su capacidad para tomar decisiones y liderar la carrera de manera efectiva.

Señalaron que el nuevo jefe de la carrera de EIB sigue las indicaciones de la exjefa, ya que en ese momento ésta había asumido el cargo de la directora de pregrado. Toda petición o iniciativa es consultada con la directora, por eso no

cuenta con una decisión propia, agregaron. Señalaron que se sienten excluidos y sin apoyo para realizar sus iniciativas. (Observación 28-10-2022)

El hecho de que los estudiantes sientan que sus voces no son escuchadas y que sus iniciativas no reciban el respaldo necesario subraya una desconexión entre las autoridades y las necesidades de los estudiantes. Esta falta de apoyo podría estar contribuyendo a un clima de desconfianza y frustración.

A pesar de este descontento con las autoridades, los estudiantes no se limitan a expresar quejas, sino que también adoptan una postura crítica y constructiva frente a la situación de la EIB, lo que demuestra su disposición a contribuir activamente a la mejora del sistema educativo.

En la conversación sobre las prácticas preprofesionales que han realizado, señalaron sus críticas a la implementación de la EIB en las instituciones educativas. Fueron críticos frente a la situación de la EIB desde la gestión del Ministerio de Educación y el gobierno mismo. Se observó que son bastante críticos ante la realidad educativa, pero también cuentan con sus iniciativas e ideas propias para mejorar la problemática. (Observación 04-11-2022)

Esta actitud crítica no solo refleja su descontento con la situación actual, sino también una voluntad de transformar esta realidad, proponiendo alternativas para mejorar la implementación de la EIB en las instituciones educativas.

Otro grupo de estudiantes también mostró una postura crítica y constructiva frente a la implementación de la EIB a partir de la experiencia de prácticas preprofesionales realizadas en las instituciones educativas EIB (Observación 11-11-2022).

Esta postura crítica-constructiva que adoptan estos estudiantes sugiere una profunda reflexión sobre la situación de la educación intercultural bilingüe en el país. A pesar de la insatisfacción con la gestión actual, los estudiantes no solo señalan problemas, sino que también proponen soluciones, lo que indica un compromiso con la mejora del sistema educativo. Este enfoque puede reflejar un deseo de mayor involucramiento y de ser agentes activos en la transformación educativa, en lugar de simples receptores de decisiones ajenas a sus necesidades.

En resumen, las críticas de los estudiantes hacia la jefatura de la carrera de EIB revelan una desconexión que no solo pone de manifiesto la falta de apoyo institucional, sino también la necesidad urgente de un enfoque más inclusivo y comprometido con la participación estudiantil para la mejora de la educación intercultural bilingüe. La falta de un liderazgo cercano y accesible, sumada a la percepción de exclusión y rigidez en las

relaciones, está contribuyendo a un clima de desconfianza y frustración. Sin embargo, los estudiantes también han mostrado una disposición a colaborar de manera crítica y constructiva, lo que señala una oportunidad para mejorar la relación entre las autoridades académicas y los estudiantes, y, por ende, la gestión de la carrera de EIB.

5.4. Valores y actitudes

5.4.1. Se enfatiza la importancia del respeto y la responsabilidad en la universidad.

La universidad prioriza, en la formación profesional, el respeto a través de sus docentes y administrativos. El otro valor que identifican los estudiantes es la responsabilidad, especialmente en relación con la carrera docente que siguen, ya que serán un modelo para seguir y una referencia para sus alumnos en el futuro.

De acuerdo con la Norma del Código de Ética Universitario (2024), los principios y valores institucionales son la sostenibilidad, excelencia, responsabilidad social, honestidad, empatía, respeto, equidad, dinamismo emprendedor, innovación, autocritica, nobleza y objetividad. Este enfoque de la universidad sobre el respeto y la responsabilidad se refleja claramente en los testimonios de los estudiantes, quienes identifican estos valores como fundamentales en su formación académica y profesional.

Los estudiantes también destacan otros valores priorizados, tales como el compromiso, la competencia profesional, el cumplimiento de objetivos y la interdisciplinariedad. Estos aspectos son esenciales para su desarrollo dentro de la carrera y, más tarde, en su desempeño profesional. En sus testimonios, los estudiantes destacan cómo la universidad transmite estos valores. Por ejemplo, IC comenta: “Creo lo que he podido percibir es el respeto más que todo y siempre ha sido comunicado de alguna manera también por los docentes y por la parte del personal administrativo” (Grupo Focal 16-09-2021). Como IC señala, el respeto es un valor fundamental que los estudiantes perciben tanto en los docentes como en el personal administrativo, lo que subraya la importancia de un ambiente académico respetuoso como base de su formación.

De manera similar, el estudiante EC resalta el compromiso de los docentes: “Por mi parte creo es el compromiso de parte de los docentes para formar buenos profesionales” (Grupo focal 16-09-2021). El compromiso mencionado por EC refuerza la idea de que los estudiantes valoran la dedicación de los docentes en la formación integral de los futuros profesionales, lo cual está directamente relacionado con la calidad educativa que reciben.

Por otro lado, la estudiante GO menciona: “El compromiso, el ser competentes, en desarrollar esas habilidades que requiere cada una de nuestras profesiones” (Grupo focal 16-09-2021). Aquí, GO también destaca la competencia como un valor crucial, lo que indica que los estudiantes están conscientes de la importancia de estar bien preparados para enfrentar los desafíos profesionales en el futuro.

Finalmente, la estudiante NC resalta la responsabilidad: “Por otra parte, la responsabilidad, el cumplimiento en todo lo que te propones, en tu objetivo para lograr” (Grupo focal 16-09-2021). Ella hace énfasis en la responsabilidad y el cumplimiento de metas, valores que están estrechamente vinculados con el desarrollo personal y profesional dentro de la universidad.

La universidad da prioridad a los valores individuales que harán más competentes a sus egresados en el mundo laboral. Los testimonios reflejan un énfasis en valores que son muy relevantes en el contexto profesional urbano, como el respeto, el compromiso y la responsabilidad. Sin embargo, surgen diferencias importantes con los valores que los estudiantes de EIB traen consigo desde su entorno cultural, los cuales suelen estar más orientados hacia lo colectivo y lo comunitario.

Este contraste puede generar una tensión entre los valores promovidos por la universidad y los valores culturales de los estudiantes, quienes podrían sentir que su formación académica y profesional no siempre refleja sus raíces o necesidades de su contexto cultural. Por lo tanto, la universidad, al priorizar estos valores individuales y relacionados con el mercado laboral, podría estar alejándose de una educación que contemple la riqueza de la diversidad cultural que los estudiantes de EIB aportan al proceso educativo.

Esta tensión puede ser una oportunidad para repensar el enfoque educativo, incorporando un equilibrio que incluya tanto los valores individuales necesarios en el mundo profesional como los valores colectivos que enriquecen la formación integral de los estudiantes.

5.4.2. Se valora el respeto, la responsabilidad y la honestidad en la carrera EIB.

Los estudiantes coinciden en que el respeto debe estar siempre presente, así como la unión, el apoyo mutuo y la inclusión. Estos valores son aspectos fundamentales dentro de su experiencia en la carrera de EIB. A través de sus testimonios, los estudiantes resaltan los principios que consideran esenciales y que, desde su perspectiva, se transmiten a lo largo de su formación.

Uno de los valores mencionados con frecuencia es el respeto hacia los demás, el cuidado del entorno y la limpieza. Así lo expresa el estudiante RP en su testimonio, quien señala la importancia de ser cuidadosos con las pertenencias y de mantener el orden en los espacios académicos:

Sí nos han mencionado, pero ya cada uno sabe algunas normas, como no faltar el respeto al docente, ayudarnos entre compañeros, eso más que nada. Nosotros teníamos que ser más precavidos en la universidad. Yo soy bien cuidadoso en eso, en no olvidar mis cosas, siempre revisaba antes de salir si tenía todo completo. Pero algunos de mis compañeros se olvidaban, y al día siguiente, en el trípode de docente aparecían sus lapiceros y cuadernos. (Entrevista 22-10-2021)

El desorden también fue una preocupación que se abordó por parte de los docentes y administrativos. RP recuerda cómo se les hizo un llamado de atención por la basura que dejaban en el salón:

Al día siguiente cuando regresábamos nos decían, ahí hemos encontrado cuadernos y nos reclamaban mucho porque dejábamos mucha basura en el salón. Algunos comían en el salón y dejaban su basura, mientras que otros dejábamos mucho desorden, papeles en el piso, y no botábamos en el tacho, que ya no entraba. (Entrevista 22-10-2021)

Este problema no pasó desapercibido, como lo menciona RP, quien también relata que se plantearon soluciones, como la solicitud de un tacho de basura más grande al rector de la carrera: "El rector vino una vez y dijo: dejan mucha basura, los de la empresa se han quejado conmigo."

En cuanto al respeto mutuo y la ayuda entre compañeros, la estudiante VCH recuerda que no hubo nunca discriminación dentro de su grupo, destacando que el ambiente fue siempre de colaboración y apoyo entre todos: "Así escrito no hay, simplemente algunas orientaciones, pero desde el primer día nunca he sentido alguna discriminación de parte de mis compañeros, simplemente nos hemos tratado de ayudarnos entre todos y vivir en armonía entre todos" (Entrevista 18-10-2021).

Por su parte, GO resalta que desde el inicio se les explicó la importancia de la responsabilidad como estudiantes, aunque las intervenciones sobre normas de convivencia fueron más generales: "Creo que al inicio nada más nos dijeron que nosotros como becarios..., nuestra única responsabilidad era ser buenos estudiantes, nada más. La profesora IG de vez en cuando también venía a nuestros salones y nos decía que debemos portarnos bien" (Entrevista 05-11-2021).

El respeto a las normas también se refleja en el compromiso con la puntualidad y la responsabilidad, como menciona NC, quien destaca la importancia de recordar constantemente a los estudiantes los valores que deben mantener durante el curso: “Siempre para cada clase ya saben los valores, la responsabilidad para entregar sus trabajos, el respeto a una persona mayor, así como que se les decía, se les hacía recordar, la puntualidad” (Entrevista 04-11-2021).

Además, los estudiantes también valoran el cumplimiento de las normas relacionadas con la seguridad, puntualidad y honestidad. La estudiante JH comenta que a menudo se implementaban reglas de seguridad, especialmente en cuanto a la permanencia en la universidad fuera del horario establecido:

En la universidad he visto como que sí hay reglas, porque en ocasiones nos quedábamos hasta tarde en la universidad y los conserjes nos decían que no podían quedarse hasta tan tarde, que tienen que cuidar sus cosas. No se va a perder, pero de alguna forma les perjudicaba porque estaban encargados en esos salones. Y también he visto que hay bastante vigilancia en esos salones porque cuando dejas algo en las aulas todo lo recogen y se lo entregan a un conserje. (Entrevista 15-10-2021)

Finalmente, FM hace referencia a cómo las normas, como el respeto y la honestidad, se aplican desde los primeros ciclos, y cómo se esperaba que los estudiantes las respetaran para evitar consecuencias negativas dentro de la universidad:

Las normas lo colocan cada docente. Sí hay reglamento que nos muestra qué no debemos hacer, que nos prohíbe hacer algunas cosas que pueden traer consecuencias a la carrera y a la universidad. Todas esas normas se tienen que respetar, normas primarias como no a la discriminación entre compañeros, no al *bullying*. (Entrevista 22-10-2021)

A través de estos testimonios, se reafirma la importancia de los valores dentro de la carrera, tales como el respeto, la responsabilidad y la honestidad, los cuales no solo guían la convivencia y las interacciones entre los estudiantes, sino que también promueven el desarrollo de un ambiente académico armónico y respetuoso, que prepara a los futuros egresados para afrontar con integridad los retos de su vida profesional.

5.5. Caracterización cultural de estudiantes de otras carreras

5.5.1. Los estudiantes de otras carreras son distintos a los de EIB, pero interactúan.

Los estudiantes de otras carreras de la universidad son frecuentemente percibidos como diferentes a los de la carrera de EIB. Por un lado, se les describe como distantes, con intereses distintos, que no socializan fuera de las clases y tienden a ser individualistas, a menudo asociados con una visión más occidentalizada de la educación. Sin embargo, también se destacan por su apertura, disposición para interactuar, liderazgo y respeto, mostrando interés por conocer las culturas originarias. A continuación, dichas percepciones se organizan en dos aspectos principales:

Tabla 4

Percepciones sobre los estudiantes de otras carreras

Aspectos negativos	Aspectos positivos
Distancia inicial y carácter individualista: Son percibidos como más distantes y menos sociales fuera del aula, a menudo centrados en sus propios grupos.	Respeto hacia las diferencias culturales: Muestran aprecio por la diversidad cultural y respetan las tradiciones originarias.
Enfoque académico occidentalizado: Priorizan áreas como el inglés y el castellano, dejando de lado conocimientos comunitarios.	Interés por aprender quechua y culturas originarias: Desean aprender quechua y conectarse con comunidades rurales como parte de su formación.
Falta de interacción fuera del ámbito académico: Las relaciones se limitan al espacio de clase, sin una conexión más profunda.	Participación y liderazgo: Aunque al principio son distantes, muestran interés en participar activamente y liderar en actividades conjuntas.
Ocultamiento del origen comunitario: Evitan mencionar que provienen de comunidades, lo que dificulta la identificación inicial.	Actitud abierta y disposición al diálogo: A pesar de las diferencias, muestran apertura para conocer las culturas originarias.
Idioma quechua como barrera: La diferencia lingüística es un obstáculo importante en la interacción, especialmente con estudiantes que no hablan quechua.	

Nota. Elaboración propia

En relación con la distancia y apertura en la interacción, RR expresa que, aunque al principio observa cierto distanciamiento entre los estudiantes de diferentes carreras, la interacción personal revela una actitud más abierta y respetuosa, destacando la importancia de crear lazos. Según él, aunque inicialmente los estudiantes de otras carreras parecen distantes, las experiencias compartidas permiten una relación más cercana:

No he compartido tanto con ellos y veo que a simple vista los veo un poco distanciados, pero según un par de experiencias con dos chicas, la verdad ha sido una bonita experiencia, les ha gustado lo que hacemos, prácticamente son, cuando ya un poco más vamos relacionándonos, tendemos a tener esa química, están abiertos a participar a interactuar con nosotros. Sí, interés, se animan, incluso creo que lideran. (Entrevista 18-11-2021)

Por otro lado, RP señala que los estudiantes de otras carreras, especialmente aquellos centrados en áreas como la lengua castellana o el inglés, tienen intereses académicos distintos. Según él, los estudiantes de otras carreras parecen no estar interesados en los saberes de las comunidades, como el uso de plantas medicinales o prácticas tradicionales. Esta diferencia de intereses resalta la desconexión que a veces sienten entre los estudiantes de EIB y aquellos de otras facultades:

Los de otras carreras son diferentes, distintos a los estudiantes de la carrera de EIB, yo he visto que se abocan a la lengua castellana e inglés y casi no desean aprender los saberes de la comunidad, como se puede curar un dolor de barriga, que plantas, eso más que nada maestro, no tenemos amigos que estudie enfermería o medicina. (Entrevista 22-10-2021)

La estudiante JS también señala que, aunque las interacciones dentro de los talleres pueden ser fluidas, no se dan interacciones fuera del contexto académico. La comunicación se limita al espacio de clase y a veces se observa una falta de identificación o conexión más profunda entre los estudiantes de diferentes carreras. En su testimonio, menciona cómo algunos estudiantes, al referirse a su lugar de origen, parecen ocultar su conexión con sus comunidades:

Son muy distintos, por ejemplo, estamos en los talleres, al dialogar con ellos es como si tu estuvieras hablando con otra persona de otro país, por decir porque tú no conoces aspectos de ellos, y ellos tampoco aspectos tuyos entonces creo es diferentes, pero en el momento se dialoga, estás hablando de ahí no socializas, nada. Pero si hay algunos, que cuando dicen que son tal, de tal sitio,

no dicen que son de la comunidad sino dicen que son de la ciudad más que todo, soy del departamento de Junín, pero no dicen de que comunidad, cuando tu mencionas que eres de tal sitio de la comunidad, ah ya sueltan, soy de tal sitio también, la confianza también hay. (Entrevista 14-10-2021)

La estudiante FA, por su parte, refiere que, aunque los estudiantes de otras carreras son respetuosos, se socializan principalmente entre ellos y tienden a excluir a quienes no pertenecen a su misma facultad. Relata una experiencia donde sintió que los estudiantes de otra carrera no la tomaron en cuenta al momento de una actividad académica de un curso complementario, lo que refleja la tendencia a mantener la interacción dentro de su propio grupo:

Ellos (Los de psicología del sexto séptimo) son bastantes respetuosos, pero creo que solo se conocen entre ellos y se socializan solo entre ellos y no es general, y a veces te olvidan, así cuando no te conocen. Por ejemplo, ayer teníamos una reunión, creo que estaban hablando para la intervención de hoy día, y no sé si se conocerán mayormente, son de psicología y se olvidan de mí. Cómo que excluyen no...Yo voy a iniciar con la presentación, te paso la voz a ti, el que continúa le pasa la voz al siguiente, y así no era un tema de avisar. Cómo que yo estoy ahí esperando que me toque a mí me turno. Pero se olvidaron de mí y tuve que decirles que me falta continuar a mí...debe ser porque soy de otra facultad y de otra carrera. (Entrevista 16-10-2021)

El factor lingüístico también juega un papel fundamental en esta distinción, como lo observa EC. Para él, el idioma, especialmente el quechua, es una de las principales barreras que separa a los estudiantes de EIB de los de otras carreras. Aunque sus interacciones han sido limitadas, él destaca que la diferencia de lengua crea una clara separación, ya que algunos estudiantes no entienden el quechua:

Lo único que le diferenciaría es el habla que es en quechua. Yo no me he relacionado mucho con otros compañeros, solo cuando jugaban partido en las noches en la universidad, nomás en ahí los conocí, alguno de EBR de medicina así... ahí jugábamos con los demás compañeros de la carrera y conocimos a compañeros que son así de Andahuaylas, Ayacucho, pero que son así EBR, estudian medicina así, y solo creo que nos diferenciamos en la lengua porque algunos no entendían. (Entrevista 21-10-2021)

Por su parte, IC también comenta sobre la falta de interacción entre estudiantes de distintas facultades, especialmente durante los primeros ciclos. Según él, la pandemia y la falta de tiempo limitó las oportunidades para establecer vínculos, lo que

llevó a que los estudiantes de otras carreras se mostraran más individualistas en comparación con los de EIB, que tienden a ser más sociables y empáticos:

No hemos tenido más acercamiento con estudiantes de otras facultades, no había tiempo por la pandemia ...pero no hay esa comunicación... Es que son, se podría decir, más individualistas. Ahí me doy cuenta de que mis compañeros son más sociables, más empáticos, tiene de lados de apoyar en cualquier momento, pero así compañeros de otras facultades son más individualistas. (Entrevista 20-10-2021)

La estudiante AA hace una reflexión crítica sobre la perspectiva más occidentalizada de los estudiantes de otras carreras, argumentando que, aunque cada grupo tiene su propia ideología, es importante convivir respetuosamente y compartir nuestras cosmovisiones. Ella observa que los estudiantes de otras facultades parecen estar más enfocados en un aprendizaje occidentalizado y no en las costumbres o cosmovisiones originarias:

Creo que ellos también tienen su propia ideología y tenemos que respetarla, así como creemos que ellos nos respeten, Y sí también ellos también tienen su propia ideología, y por qué no compartirla y así convivir sin criticar ni rechazar simplemente aceptando y entendiendo las cosas. Porque ellos, desde mi punto de vista, hasta donde he podido convivir con ellos, están más que adentrados en la parte occidental, sin tomar en cuenta las costumbres, siempre enfocados en un aprendizaje muy occidentalizado sin considerar las cosmovisiones. (Entrevista 18-10-2021)

NC, por su lado, señala que algunos estudiantes de otras carreras muestran un interés genuino por aprender el idioma quechua, lo que demuestra un respeto por las culturas originarias. Ella comparte su asombro al escuchar de sus compañeros el deseo de aprender quechua como parte de su formación académica y para poder conectarse con las comunidades rurales:

Yo me veo normal con ellos y ellos también. Yo me veo igual en la forma de vestir, entonces como que el trato es normal, no te tratan como si fueras de menos. Les dices: estudio educación intercultural bilingüe, y te dicen: ah qué chévere. No te dicen, ni te miran. Yo según mi posición veo como que te tratan normal, te conversan, yo he escuchado todavía, y me asombra que algunos de mis compañeros mencionaban que quieren aprender la lengua quechua. Me han dicho a mí misma, en mi taller. Ellos dicen lo que quieren de aquí en adelante. Dicen, yo quisiera aprender el idioma quechua, el inglés para poder certificarme,

me gustaría viajar así a pueblitos y poder hablar el quechua y quisiera aprender. Entonces escuché y me asombraba. (Entrevista 04-11-2021)

GO, también, resalta que los estudiantes de otras carreras muestran respeto por las diferencias culturales y valoran el conocimiento de los pueblos originarios. Esta apertura, que se refleja en su interés por aprender sobre las cosmovisiones de las comunidades, demuestra una actitud positiva y respetuosa hacia la diversidad cultural:

Yo siento que han tenido la oportunidad de recibir una mayor educación de calidad. Podría decirlo, son personas bastante preparadas. Siento que al igual que los compañeros, tienen bastante respeto por las diferencias que existen justamente porque pertenecen seguramente al voluntariado y tienen esa noción de interculturalidad. Son personas bastantes dedicadas, con valores, con buenos valores, ¿qué más le podría decir... Tienen noción de los pueblos, de la existencia de los pueblos originarios. Siento que también... yo percibo en ellos su interés de conocer un poco más, porque no solamente nos respetan, sino también quieren conocer y aprender de ellos. (Entrevista 05-11-2021)

A través de los testimonios de los estudiantes, se evidencia que, aunque existe una clara diferencia entre los estudiantes de EIB y los de otras carreras en términos de intereses, cosmovisiones y formas de socialización, también hay una interacción significativa. A pesar de las barreras culturales y académicas, los estudiantes de otras facultades muestran interés y respeto por las culturas originarias y por el quechua, lo que facilita la interacción y el aprendizaje mutuo en un contexto académico diverso.

5.6. Relación entre los estudiantes EIB y no EIB

Los estudiantes de las carreras de EIB y de otras facultades mantienen una relación que, aunque influenciada por sus diferencias culturales y académicas, no impide que se den interacciones significativas en diversos contextos. En este apartado se explorarán cuatro aspectos clave: En primer lugar, se analizará cómo los estudiantes de EIB interactúan con otros estudiantes en distintos espacios, considerando sus diferencias. En segundo lugar, se discutirá el trato cordial que, aunque limitado al ámbito académico, se establece entre los estudiantes de diversas carreras. A continuación, se abordará la relación entre ellos como buenos compañeros, aunque cada uno siga trayectorias diferentes. Finalmente, se examinará la interacción con la comunidad universitaria.

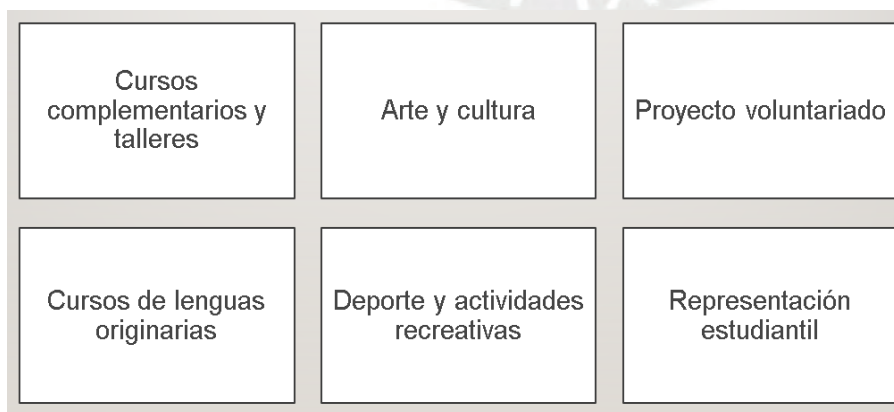
A continuación, se presenta un gráfico donde se muestran las relaciones que establecen los estudiantes de EIB con diferentes actores de la comunidad universitaria.

Figura 3*Relaciones de los estudiantes de EIB**Nota.* Elaboración propia

5.6.1. Se relacionan con otros estudiantes en diversos espacios desde sus diferencias.

Los estudiantes de EIB tienen la oportunidad de interactuar con otros estudiantes de diversas facultades en múltiples espacios dentro y fuera del ámbito académico. Estas interacciones se dan en contextos muy distintos, como cursos de lenguas originarias, voluntariados, actividades culturales y deportivas, y espacios de representación estudiantil. A pesar de sus diferencias culturales, estas interacciones permiten el intercambio de conocimientos, experiencias y perspectivas, contribuyendo a una integración gradual, aunque limitada, dentro de la universidad.

Seguidamente, se presenta de forma gráfica los diversos espacios de convivencia de los estudiantes de EIB con otros actores educativos de la universidad.

Figura 4*Espacios de convivencia de los estudiantes de EIB**Nota.* Elaboración propia

5.6.1.1. Cursos de lenguas originarias

Los cursos de lenguas originarias representan uno de los espacios más relevantes en los que los estudiantes de EIB pueden interactuar con los de otras facultades. Estos cursos no solo tienen una finalidad educativa, sino que también son un puente para la integración intercultural, permitiendo que los estudiantes de EIB compartan su lengua y cosmovisión con compañeros de otras carreras.

RR narra su experiencia en la enseñanza a del aimara a los estudiantes de la Facultad de Educación básicamente:

Ahora, para completar mis créditos, estoy ahí siguiendo con aimara. Eso que han abierto ahora es un taller del Centro de Estudiantes, te suma un crédito. Con mi compañera GH estamos llevando, nosotros dictamos. Se han escrito por lengua por 18, todos eran de educación, ya hemos pasado como 4 talleres, nos falta el cuarto para concluir, sábados a las 5pm. (Entrevista 18-11-2021)

RP relata su experiencia en la enseñanza de lenguas originarias:

Yo diría que la universidad ha incorporado el bilingüe. Vi que los compañeros, los hermanos mayores que nos recibieron a nosotros, trataron de enseñar a otras carreras de la universidad haciendo cursos de quechua, aimara, shipibo y ellos trataron de enseñar, y ahora nosotros estamos en ese proceso de enseñanza de la lengua en la universidad. Pero creo que ellos, en la universidad misma, no se habla el quechua. El sábado comenzamos con los cursos de lenguas originarias, asháninka, quechua collao, aimara y creo que ya 4 lenguas. Yo y mi compañera y Kim vamos a hacer el taller de quechua chanca. Se invitó a todos los alumnos de la universidad que quieren aprender el idioma quechua. (Entrevista 22-10-2021)

Este esfuerzo de los estudiantes de EIB es crucial para transmitir sus tradiciones y culturas a otros estudiantes, abriendo espacio para un aprendizaje mutuo. Sin embargo, como señala RP, aunque los cursos se dan, la lengua quechua sigue siendo poco hablada dentro de la universidad, lo que refleja la persistente desconexión cultural.

A través de esta interacción, los estudiantes de EIB no solo enseñan, sino que también aprenden de las motivaciones de otros compañeros que desean aprender la lengua por diferentes razones, como el trabajo de campo o el interés en sus raíces culturales. Esta perspectiva es reflejada por una de las estudiantes, quien comparte las experiencias de sus compañeros en relación con sus motivaciones para aprender el quechua:

Me han dicho que les gustaría aprender, pero por los cursos no hay tiempo para poder aprender. Me gustaría aprender porque nosotros también salimos al campo y no sabemos cómo comunicarnos, eso es lo que me han comentado. Pero no sé si llevan ... Si tengo dos alumnos en curso de quechua, de farmacología creo, peor por otros motivos. Uno de ellos es porque tienen abuelas que hablan solo quechua no castellano, entonces por esas razones también quieren aprender; otros por curiosidad quieren aprender. (Entrevista 18-10-2021)

5.6.1.2. Voluntariado y proyectos comunitarios

El voluntariado, especialmente los proyectos relacionados con la salud y el bienestar de las comunidades quechuas, es otro espacio de interacción donde los estudiantes de EIB trabajan codo a codo con sus compañeros de otras facultades, contribuyendo al desarrollo de proyectos que benefician a sectores marginados. JH comparte cómo ella y otras estudiantes de EIB han participado:

Ahora como un grupo 6. 4 de medicina y 2 de educación. Estamos trabajando ahí. Pero la universidad de alguna forma nos está patrocinando. Nació porque a mí se me ocurrió, porque cuando hacía proyectos de voluntariado con esa organización que es APREDI, que es de la salud, y ellos hacían como que proyectos de psicología e invitaban a ponentes, y en una de esas se me ocurrió, por qué no hacemos un taller de quechua en salud, porque igual hay poblaciones que necesitan estar informados de temas de salud, pero que no logran escuchar porque no hay especialista que hablen quechua. La directora después de un mes me contactó y me dijo JH hay que hacer ese proyecto, es muy innovador; y después, poco a poco lo estructuramos, contamos con profesionales que nos participaban, ahí lo estamos haciendo. Ahora estamos en dos proyectos, todos voluntariados, uno es psicología, como que estamos haciendo talleres para que los niños estén bien informados sobre las emociones, los traumas o ansiedad, lo otro también es sobre la salud, salud global, la cuestión es que nos preparan, invitan a ponentes, después de prepararnos confirman grupos y hacemos talleres a colegios a niños. (Entrevista 15-10-2021)

El voluntariado fue respaldado por la universidad y se consolidó con la participación de estudiantes de diversas carreras, como medicina y educación. A través de esta experiencia, algunos estudiantes de EIB pudieron interactuar con otros que compartían un interés por el bienestar de las comunidades, pero desde una perspectiva intercultural que incorpora las lenguas originarias.

JH observa que, en su experiencia, los estudiantes de su carrera se caracterizan por ser más emotivos y cariñosos, mientras que los de otras carreras, aunque empáticos y dispuestos a ayudar, muestran un comportamiento más frío una vez que las circunstancias personales cambian. Esto refleja cómo los estudiantes de EIB tienden a ser más estables y calmados en sus interacciones, a diferencia de sus compañeros de otras carreras:

Creo que mis compañeros de carrera son más cariñosos, emotivos, pero en las otras carreras son empáticos, te ayudan, pero por cuestiones personales ese personaje se va y actúan de manera fría, en mí no, pero he visto que a una chica le decían algo y reaccionaba, pero no en mi carrera, en mi carrera son más calmados. (Entrevista 15-10-2021)

A pesar de las diferencias, JH también destaca que los estudiantes de otras carreras muestran una gran disposición para ayudar en proyectos de voluntariado, lo cual revela una cualidad positiva de estos estudiantes: “Yo considero que son buenos y con ansias de ayudar a los demás, porque son proyectos de voluntariado: Te nace ayudar a los demás, a la sociedad y por eso si son buenos chicos”. (Entrevista, JH)

GO también participa en el voluntariado de APREDI, destacando la importancia de la interculturalidad en la educación universitaria. La estudiante coincide en señalar que, a pesar de las dificultades, existe un intento genuino de tener prácticas de interculturalidad dentro de la universidad.

Pertenezco junto con JH del salón pertenecemos a un voluntariado donde estamos realizando un proyecto de salud en quechua, y este voluntariado ha sido creado junto con nosotras y una estudiante de la carrera de medicina, por ejemplo. Este es un intento de hacer un tipo de interculturalidad, pero aun así es bastante difícil y creo que falta mucho aún en la universidad, de manera general, para nombrarla o para poder catalogarla, como que haya cierto nivel de interculturalidad dentro la universidad... por ejemplo, hemos abarcado los temas más importantes de salud pública, por ejemplo, anemia, vida saludable, sexualidad saludable, problemas respiratorios, pero cada uno de ellos está enseñado y enfocado en quechua. (Entrevista 05-11-2021)

Este esfuerzo demuestra cómo el trabajo en equipo y la cooperación entre estudiantes de EIB y otras facultades pueden llevar a la creación de proyectos que enriquecen tanto la formación académica como la conciencia intercultural.

5.6.1.3. Arte y cultura

El arte, especialmente a través de actividades como la Tuna y los talleres de danza y canto, se presenta como un espacio de encuentro donde los estudiantes de EIB y de otras facultades pueden compartir sus raíces culturales y establecer vínculos a través de la expresión artística. A través de la música y las danzas, los estudiantes pueden aprender sobre las prácticas de otros y ofrecer sus propias tradiciones, contribuyendo a la diversidad cultural de la universidad.

FM relata cómo, al pertenecer a la Tuna, encontró una conexión con estudiantes de diversas facultades a través de su amor por la música y el arte:

Tuve la oportunidad que pertenecer a la TUNA porque RP me invitó, pero desde que me vine ya no tuve contacto con los integrantes de la Tuna, perdí comunicación con el jefe de la Tuna y ya no sé... Cuando yo pertenezco a la Tuna, creo que había algo que nos unía, que era el amor por el arte. No había diferencias, al contrario, trataban un poco más de nuestras raíces, costumbres. Preguntábamos también, y nos decían que sus padres no solo venían de Lima, sino provenían de fuera de la ciudad, como Ayacucho, Cusco, Cajamarca, Arequipa, Chimbote, todos esos lugares. (Entrevista 22-10-2021)

Esta experiencia demuestra cómo el arte actúa como un lenguaje común que puede unir a los estudiantes, a pesar de sus diferencias culturales y académicas, y también permite a otros estudiantes conectarse con sus propias raíces que también pueden ser diversas.

Este tipo de actividades no solo favorece la expresión individual, sino que también genera un ambiente de convivencia y respeto mutuo, donde las diferencias culturales son vistas como una riqueza, más que como una barrera.

5.6.1.4. Deporte y actividades recreativas

El deporte, particularmente el fútbol, es otro espacio en el que los estudiantes de EIB y los de otras facultades interactúan, dejando a un lado las diferencias para formar equipos y compartir experiencias. A través de la práctica deportiva, se crean vínculos entre los estudiantes que, a menudo, se convierten en amistades duraderas.

EC comparte cómo el fútbol se convirtió en un espacio para conocer a estudiantes de diversas partes del país:

La mayoría con quienes jugábamos eran becados de diferentes zonas, por ejemplo, había uno de Pucallpa y todos era becados... El último mes, el primer semestre que estamos en el 2019 de agosto a diciembre, de octubre, casi todos

los días jugábamos y nos conocimos más ... habían de ciertas zonas, pero con los que más nos relacionamos, por ejemplo, hasta ahora yo me hablo con dos todavía, el otro es de Ayacucho y el otro es de Andahuaylas. Tenemos un contacto y también sí me podría confiar a ellos..., solo según lo que estamos hablando, solo entendían poco de quechua o algunas palabras entendían, pero no hablar. (Entrevista 21-10-2021)

El deporte actúa como un medio de comunicación no verbal que permite a los estudiantes interactuar, aprender sobre las costumbres de otros y, sobre todo, forjar una comunidad dentro de la universidad.

5.6.1.5. Representación estudiantil

Los espacios de representación estudiantil, aunque institucionales, también sirven como lugares donde los estudiantes de EIB interactúan con sus compañeros de otras facultades en un contexto de liderazgo y toma de decisiones. A través de estos espacios, los estudiantes de EIB tienen la oportunidad de involucrarse en la política universitaria y trabajar por sus intereses en conjunto con estudiantes de otras carreras.

En ese sentido, IC describe cómo los representantes estudiantiles de EIB participan en el Consejo Universitario, pero menciona que la interacción entre estudiantes de distintas facultades es limitada a los representantes.

Los compañeros de mi carrera sí participan, tienen contacto con los estudiantes que participan en ese órgano, en el Consejo Universitario, pero solo entre representantes. Creo que en el CRE está GO, en CU si no me equivoco está YY, en CIF FM⁷...esa vez si hemos participado en el CIF con GO, pero solo va el número 1 en la lista a representar. (Entrevista 20-10-2021)

Aunque estos espacios ofrecen una oportunidad para que los estudiantes se conecten, aún existe la necesidad de fortalecer los lazos entre las diferentes carreras para lograr una verdadera integración intercultural.

Mientras IC menciona que la interacción en el Consejo Universitario se limita a los representantes, JS aporta una visión diferente de su experiencia en la Junta de Fiscales, donde las interacciones, aunque limitadas a cuestiones de trabajo, facilitan cierto tipo de diálogo entre estudiantes de distintas facultades.

JS considera que la Junta de Fiscales es un espacio donde, a pesar de las diferencias de carrera y facultad, se logra cierto grado de interacción. En su relato,

⁷ Son organizaciones de representación estudiantil en la universidad: Consejo de Representantes Estudiantiles (CRE), Consejo Universitario (CU) y Consejo Integrado de Facultades (CIF)

menciona cómo, en su rol como fiscal de CEEDU⁸, mantiene diálogos con compañeros de enfermería y otras áreas, aunque estas interacciones son principalmente limitadas a temas de trabajo.

De alguna manera si me hablo con un chico de EBR⁹ con dos chicas de EBR y de ahí dialogo un poco, nos contestamos los estados, nos hacemos bromas, y como estoy en la Junta de Fiscales, ahí tenemos diálogo con dos que son de enfermería, pero no hablan mucho, solo es cuestión de temas de trabajo... Los fiscales somos de cada facultad. Yo soy fiscal de CEEDU, entonces cada uno que es medicina, enfermería, tienen su junta, y también tienen su fiscal, porque somos una Junta de Fiscales de cada uno de ellos. (Entrevista 14-10-2021)

Aunque los espacios de representación estudiantil brindan una plataforma valiosa para el liderazgo y la toma de decisiones, es crucial seguir trabajando para que estos espacios no solo sean de representación política, sino también de integración intercultural, donde los estudiantes puedan interactuar más allá de sus roles formales.

5.6.1.6. Cursos complementarios y talleres

Los cursos complementarios, como los de danza, teatro, canto, salud bucal y de *soft skills* son espacios en los que los estudiantes de EIB pueden compartir actividades con sus compañeros de otras facultades. Estos cursos no solo enriquecen el perfil académico de los estudiantes, sino que también permiten la construcción de redes de interacción que superan las barreras académicas.

FA expresa cómo, al participar en un taller de dibujo, pudo transmitir sus conocimientos sobre las danzas tradicionales a través de su arte.

Ahorita estoy participando en canto y lo que es el teatro, quería participar en lo que las danzas, pero no sé cómo, que ya no hay cupos... Lo que sí estoy intentando hacer actualmente es dibujar, a mí me encanta dibujar, y cómo nos han hablado sobre la cultura y la revitalización sobre las danzas tradicionales o danzas típicas. Bueno, eso querido dibujar y ponerle mis estados de Facebook una manera de transmitir o dar a conocer la cultura. (Entrevista 16-10-2021)

A través de este tipo de talleres, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir su cultura y conectarse con sus compañeros a un nivel más personal y creativo.

⁸ Centro de Estudiantes de Educación

⁹ Educación Básica Regular

RR también comparte una experiencia positiva con compañeros de otras facultades, particularmente en un taller de salud bucal. Aunque él fue el único estudiante de EIB, los demás mostraron una actitud abierta y respetuosa hacia su lengua y cultura, en un ambiente donde se realizaron traducciones en aimara y quechua:

El anterior semestre sí me matriculé con otras carreras. Siempre he tenido buenas experiencias, son amables, cordiales. Había un taller que había el año pasado sobre salud bucal, ahí era el único, el resto creo que era de medicina. Entonces ahí les ayudé a lo que es elaborar los materiales en Canva¹⁰, les ayudé a elaborar en aimara, claro lo hacían en castellano... Entonces, de dónde eres me decían, soy de Puno, ¿entonces hablas aimara? ¡Sí! Sí hablo aimara. A ver dinos unas palabras, ¡guau! Ellos se asombraban, ellos tenían esa apertura, les gusta a ellos, son abiertos. El taller era de lograr un producto trataba de abordar las diversas causas y soluciones a esa problemática, entonces el profesor de ese curso nos dividió en grupos, cada grupo debía hacer traducciones tanto en quechua como en aimara. Como yo era el único me toco ayudar a otro grupo también para el aimara, quechua, aimara y castellano había que hacer. (Entrevista 18-11-2021)

El estudiante también menciona su participación en otros talleres, como los de habilidades sociales (*soft skills*), resaltando el trato amable y cordial de los compañeros de diferentes carreras, a pesar de las dificultades para completar los créditos debido a los horarios. Estas experiencias contribuyen a la construcción de relaciones interpersonales más allá del ámbito académico estricto:

Sí, llevé cursos antes, llevé Tuna. Lamentablemente me tuve que retirar. Concluí el taller... me estaban pidiendo para la siguiente etapa, pero me tuve que retirar. Me gustó el trato, la amabilidad. En los talleres siempre he tenido una bonita experiencia, en Taekwondo, en karate creo también, *soft skills*. Este año lo llevé, *soft skills* son habilidades sociales, habilidades blandas para socializarse, comunicarse, escucha activa, no es lenguaje oral, expresivo, todo eso llevamos en ese taller... llevé solo ese curso. (Entrevista 18-11-2021)

En cuanto a los talleres comunes en los que participaron, tanto Jessica como Victoria comparten sus experiencias en actividades que fomentan la interacción entre estudiantes de distintas facultades, aunque con diferencias en la dinámica de participación. JS relata que, en los talleres, como el de yoga, la participación es limitada,

10 Canva es una plataforma de diseño gráfico en línea que permite crear todo tipo de contenido visual, desde presentaciones y publicaciones para redes sociales hasta infografías y vídeos.

lo que dificulta la interacción entre los estudiantes. Sin embargo, en el taller de oratoria, sí existe una dinámica de socialización, aunque simple: "Cada miércoles que nos toca, siempre comenzamos con una socialización, saludarnos entre todos, solo saludo nada más" (Entrevista 14-10-2021).

Por su parte, VCH destaca una mayor interacción en los talleres de teatro y oratoria, en los que los estudiantes tienen oportunidades más amplias para dialogar y conocerse. Ella menciona que los talleres fomentan la conversación entre estudiantes de diversas facultades, como medicina, enfermería y zootecnia: "Básicamente nos hacen hablar y conocernos, y nos dicen 'ya hablen'. Entonces, conversamos, el trato es bien" (Entrevista 18-10-2021). Así, ambos testimonios muestran que, aunque los talleres comunes ofrecen oportunidades para la interacción, la naturaleza de estas interacciones varía dependiendo de la actividad y la participación de los estudiantes.

Sin embargo, RP menciona que la convivencia entre los estudiantes de EIB y los de otras carreras fue limitada, principalmente por la pandemia y la falta de coincidencia en los horarios. Aunque hubo algunos momentos de interacción, como el taller de marinera, la situación fue difícil para establecer una conexión más profunda. A pesar de esto, el estudiante resalta que los estudiantes de otras facultades mostraron interés en aprender sobre las costumbres de las comunidades, aunque las oportunidades fueron escasas:

En realidad, casi no hemos convivido en la universidad, solo fue un ciclo que estuvimos presencialmente, luego la pandemia nos agarró y solo entre nosotros nos quedamos. En realidad, un año sí llevé un taller con otros estudiantes, pero el ciclo pasado tuve un taller de marinera, pero no hubo mucha conversación, pero sí vi que ellos tenían abuelos, abuelas, que eran de comunidades que tenían sus danzas; ellos han visitado lugares, por sus costumbres y vieron cómo eran las costumbres y todo eso. Pero ya no nos volvimos a ver, es que el horario que nos dieron se cruzó mucho. Era en marinera donde tuvimos ese pequeño encuentro con los estudiantes de otro salón. Ahora los horarios se han cruzado y no pude inscribirme en marinera. Es un poco difícil para algunos, para mí también estar así en distancia. Y el conjunto de sicuris hay de educación, pero quizás, sino se hubiera dado el caso de la pandemia sí se hubiera hecho con otras facultades. Estábamos haciendo un plan para regresar el año 2020, hemos hecho un plan para invitar a las demás facultades para que ellos participen y se enamoren del sicuri, pero la pandemia no nos permitió hacer ese proyecto. (Entrevista 22-10-2021)

Los espacios de interacción entre los estudiantes de EIB y los de otras facultades ofrecen oportunidades para el intercambio cultural y académico, pero la falta de apoyo institucional limita una integración más profunda. Aunque existen diversas actividades, como cursos y deportes, la participación de los estudiantes de EIB sigue siendo limitada, lo que puede generar una sensación de “aislamiento” dentro de la universidad, reflejando la distancia que enfrenta la carrera de EIB en el contexto universitario en general. A pesar de estas barreras, los testimonios recogidos muestran que tanto los estudiantes de EIB como los de otras facultades desean aprender unos de otros y trabajar juntos para fomentar una comunidad universitaria más inclusiva y diversa. Para lograr una integración efectiva, es crucial que las autoridades universitarias apoyen activamente estas interacciones, reconociendo las lenguas y culturas originarias como elementos esenciales del proceso educativo.

En resumen, aunque las interacciones están marcadas por diferencias en intereses y enfoques educativos, los estudiantes encuentran puntos de conexión a través de actividades compartidas como voluntariado, talleres y cursos. Las dificultades relacionadas con la pandemia y los horarios han limitado estas oportunidades, pero los estudiantes mantienen una actitud abierta hacia el aprendizaje mutuo y el respeto por las diversas cosmovisiones. Con el apoyo adecuado, estas interacciones tienen el potencial de enriquecer significativamente el ambiente universitario.

5.6.2. Hay un trato cordial con estudiantes de otras carreras, pero limitado a lo académico.

Los estudiantes de EIB relatan que existe un trato cordial con sus pares de otras carreras de la universidad en los talleres de oratoria, taekwondo, tuna universitaria, futsal, salud bucal y sikuris, pero este trato no va más allá de los trabajos de los cursos. La práctica del fútbol (espacio presencial) ha sido un generador de amistades para algunos varones.

En este sentido, AA menciona su experiencia en el taller de rondalla, donde a pesar de la normalidad de la comunicación académica, las relaciones no han trascendido más allá de lo estrictamente académico:

En mi caso estoy llevando el taller de rondalla y hasta los cursos en los que he participado, hasta donde mi experiencia veo, que aparte de lo académico y la comunicación académica, siempre ha sido normal. Pero aparte de hablar de cosas personales o comunicarse por interno con otros compañeros, nunca ha habido ese tipo de cariño o amistad positiva. Es como una programación, es decir, hacer algo solo por estudiar, no comunicarse de manera muy positiva en

el aspecto de los sentimientos o compartir algún tema específico para hablar de manera muy entretenida, siempre ha sido una cosa muy determinada. (Grupo focal 16-09-2021)

Este testimonio ilustra cómo la interacción entre los estudiantes se limita a un ambiente académico, donde no se favorece una relación más cercana o de tipo amistoso. Aunque existe cordialidad, las relaciones son eminentemente formales y centradas en la tarea académica.

NC, quien también participó en el taller de oratoria, refuerza esta idea al decir que, aunque la maestra fomenta un ambiente de conocimiento mutuo entre los estudiantes, nunca se establece esa confianza o cercanía que permitiría generar una amistad verdadera:

Solo en los talleres que dan en la universidad, solo en esos talleres convivimos y socializamos con estudiantes de otras especialidades. Por mi parte, yo estoy en taller de oratoria. Bueno la maestra es muy chévere, nos hace conocernos con todos las personas que estamos en la sala, de donde son, que les gusta, pero siempre, siempre, no hay esa confianza como tener con alguien. Pero en si socializas, te hablan, son muy sociables, aparte es muy genial, interesante conocer otras personas nuevas, pero el trato es normal. (Grupo focal 16-09-2021)

A través de este testimonio se refuerza la idea de que, a pesar de la cordialidad y la disposición para socializar, no existe una conexión más profunda que favorezca el establecimiento de relaciones de amistad. La interacción permanece dentro de lo académico, sin que se rompa esa barrera que permitiría una mayor cercanía emocional.

La modalidad virtual también ha jugado un papel crucial en esta falta de interacción más allá de lo académico. FM, quien participó en actividades virtuales, expresa cómo la distancia física y la modalidad de estudio han limitado las oportunidades para generar lazos más allá de lo estrictamente académico.

Pero solo son momentos de estudio, pero no así de formar una amistad con ellos, y tal vez eso sea por la virtualidad. Tal vez si fuera presencial, las cosas cambiarían. Pero cuando yo estuve allá, tuve la oportunidad de conocer a otras personas de otras carreras, pero también era solo momentos de juego y algunos trabajos. En otros sentidos, no mucho. No tuve la oportunidad de conversar sobre de donde era, o a que se dedica su familia, justo me inscribí en el curso de expresión artística. (Entrevista 22-10-2021)

Este testimonio subraya cómo la virtualidad ha afectado la posibilidad de construir relaciones personales, dejando a los estudiantes limitados a lo académico y a momentos de interacción sin la profundidad que se podría alcanzar en un entorno presencial. La virtualidad, aunque permite el contacto, no fomenta la creación de lazos más personales o de tipo amistoso.

A pesar de estas limitaciones, los testimonios también reflejan la cordialidad que existe entre los estudiantes. Aunque la relación se limita al ámbito académico, algunos muestran interés en conocer a otras personas. Sin embargo, se resalta que esta interacción sigue siendo superficial, centrada únicamente en el intercambio de información académica y no en una conexión personal.

En conjunto, estos testimonios sugieren que, aunque hay una cordialidad presente entre los estudiantes de diferentes carreras, la relación se mantiene superficial y limitada al ámbito académico. A pesar de los esfuerzos en los talleres para fomentar la socialización, las interacciones no trascienden hacia una mayor cercanía o amistad. La distancia, ya sea por la virtualidad o la falta de espacios adecuados, parece ser un factor determinante en esta limitación de las relaciones. Es evidente que, aunque los estudiantes se conocen de manera formal y académica, no logran establecer vínculos más profundos.

Esta falta de interacción intercultural también resalta la necesidad de crear más espacios dentro de la universidad que permitan a los estudiantes no solo compartir conocimientos académicos, sino también experiencias personales, culturales y emocionales. Como plantea Ansión (2012), las universidades deben convertirse en espacios donde las distintas formas de ser, conocer y convivir dialoguen y se enriquezcan mutuamente, promoviendo así una educación verdaderamente intercultural. La creación de espacios interculturales que favorezcan una interacción más rica y diversa podría ayudar a generar una comunidad universitaria más inclusiva, donde los estudiantes no solo se limiten a lo académico, sino que también puedan formar amistades y apreciar la diversidad cultural presente en la universidad.

Pese a la limitación de la relación a los cursos y lo académico, se destaca la cordialidad. Hace falta otros espacios para generar una interacción más enriquecedora, de convivencia intercultural, para hacer conocer la diversidad cultural y lingüística existente en la universidad. Algunos estudiantes manifestaron haber encontrado aprecio por las culturas originarias, principalmente en los estudiantes de Medicina y Educación Básica Regular. Este reconocimiento cultural es un punto positivo, que, si se potenciara

mediante actividades más inclusivas, podría favorecer una integración social y cultural más sólida.

5.6.3. Se relacionan con otros estudiantes como buenos compañeros, pero van por caminos distintos.

Los estudiantes mencionan que, a pesar de una convivencia tranquila y cordial en los talleres y foros, las interacciones se mantienen dentro de un contexto académico, sin llegar a generar una comprensión intercultural profunda o una relación amistosa que trascienda los límites del aula. Como relata NC, en su experiencia en el taller de oratoria, las interacciones son principalmente informales y académicas:

Cuando llevas taller, conoces personas de diferentes lugares. Por ejemplo, yo estoy en un taller de oratoria, donde nos presentamos y dicen de dónde son. Por ejemplo, yo soy de Jauja, otro dice soy de Ayacucho; creo que son de diferentes lugares, no mayormente de Lima. Como le digo, solamente en el taller conversamos un poquito, hablamos de dónde eres, qué cursos llevas, todo eso. De Lima no, no he escuchado en los talleres donde estoy, deben estar en otros talleres. Tenemos una convivencia cuando hay foros, nos juntamos con los EBR y cuando hay talleres nos juntamos con distintas carreras, la convivencia es normal, de compañero a compañero, afectiva, no te tratan mal, siempre con una comunicación asertiva bien. Estoy llevando solo oratoria... A veces los cursos son un poquito pesados, dije no voy a poder, con lo del proyecto y todo, solo me metí en lo de oratoria. (Entrevista 04-11-2021)

Este testimonio refleja cómo, aunque se establecen relaciones de respeto y cordialidad entre compañeros, estas son mayormente superficiales y se limitan al contexto de los talleres y foros. Los estudiantes de diferentes lugares se conocen brevemente, pero no llegan a formar conexiones más profundas. La convivencia, aunque afectiva y respetuosa, sigue siendo esencialmente académica.

Por otro lado, GO también enfatiza la cordialidad con sus compañeros, pero señala que no ha llegado a conocerlos más allá de la relación académica.

Sí llevo talleres complementarios donde hay personas de diferentes carreras, chicos de diferentes carreras. El trato siempre ha sido cómo compañeros de un curso, con respeto. No he conocido a más profundidad a los compañeros. Todavía no los conozco, pero sí nos comunicamos constantemente con los compañeros del voluntariado. Por el simple hecho también de que estamos constantemente realizando trabajos o actividades, o estamos en reunión, conversamos también seguido... Hace poco he sido elegida representante del

Consejo Integrado de Facultades y soy la representante de la Facultad de Educación ante el CIF. (Entrevista 05-11-2021)

GO también resalta la relación respetuosa y de compañerismo en los talleres, pero su testimonio pone de manifiesto que, aunque hay una interacción constante debido a los trabajos y actividades académicas, la relación no trasciende en una verdadera conexión personal. A pesar de esta interacción frecuente, los estudiantes no se conocen a nivel profundo, y la comunicación sigue siendo funcional a las necesidades académicas.

Sin embargo, algunos estudiantes expresan que, a pesar de las barreras actuales, estarían dispuestos a establecer un diálogo de saberes y colaborar en proyectos conjuntos. La estudiante AA, por ejemplo, subraya la importancia de la oportunidad de unificar esfuerzos a través de proyectos que promuevan la integración entre estudiantes de diferentes carreras.

Vamos por caminos distintos, pero si habría algún proyecto que pueda unirnos, dónde haya un diálogo de saberes, una oportunidad donde todos seamos unidos, aunque tengamos diferentes ideologías, yo creo que sí iríamos por el mismo camino ... si se genera un diálogo de saberes dentro de la escuela. (Entrevista 18-10-2021)

Este testimonio sugiere que, aunque los estudiantes vienen de distintos contextos y tienen diferentes intereses, existe la posibilidad de generar un espacio común donde, a través del intercambio de saberes y perspectivas, se puedan superar las barreras académicas y generar una mayor colaboración entre ellos. Este tipo de proyectos, según AA, sería clave para generar un mayor sentido de comunidad, donde las diferencias ideológicas no sean obstáculos, sino una fuente de enriquecimiento mutuo. En contraste, IC refleja una experiencia en la que la interacción es mínima.

Es casi nada, no hay comunicación con los demás. Solo las clases y después ya no se ven hasta la siguiente, ningún taller, ni otro curso. Estaba al inicio en el conjunto de sicuris, pero estos dos últimos ciclos ya no se está practicando, Ahora ya no practicamos y algunos de nosotros se han retirado. (Entrevista 20-10-2021)

Este testimonio muestra que en algunos casos la interacción entre estudiantes es prácticamente nula fuera del ámbito académico. IC señala que, aunque comenzó participando en el conjunto de sicuris, esta actividad ya no se lleva a cabo y, con ello, se desvanecieron las oportunidades de socialización más allá de las clases. En su caso,

la falta de actividades extracurriculares ha limitado aún más las posibilidades de establecer relaciones más cercanas con otros estudiantes.

En general, los testimonios coinciden en que, aunque las relaciones entre los estudiantes son cordiales y de compañerismo, están limitadas al ámbito académico, sin profundizar en vínculos más personales o amistosos. Las interacciones se reducen a lo funcional y a la comunicación necesaria para cumplir con los objetivos académicos. Si bien algunos estudiantes como AA proponen la posibilidad de establecer proyectos conjuntos que fomenten un diálogo de saberes, otros como IC experimentan la falta de oportunidades de interacción, especialmente cuando las actividades extracurriculares no son de interés.

Es claro que, aunque existe una convivencia tranquila y respetuosa, los estudiantes siguen caminos distintos, tanto en términos académicos como sociales. Para promover una verdadera integración y conexión, sería fundamental crear más espacios y actividades que no solo favorezcan el aprendizaje académico, sino también la interacción interpersonal y cultural entre los estudiantes. De esta manera, se podría fortalecer el sentido de comunidad universitaria, rompiendo las barreras que limitan la relación a lo puramente académico y abriendo la puerta a una mayor comprensión intercultural.

5.6.4. Se establece una interacción con la comunidad universitaria.

La Asociación de Estudiantes de la Universidad (AE) es una instancia de representación estudiantil a nivel de la universidad. A través de esta organización, los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) interactúan con sus pares de otras carreras de la universidad. Su objetivo principal es fomentar la integración estudiantil y el bienestar entre los estudiantes y la comunidad universitaria en general, promoviendo la participación de todos los estudiantes a través de diversas actividades y congresos.

Un ejemplo de esta interacción fue el III Congreso Universitario de Investigación, organizado por la AE. Este evento permitió a los estudiantes de EIB y otras carreras de la universidad interactuar y compartir sus conocimientos y experiencias, demostrando cómo la AE se convierte en un canal de integración entre estudiantes de diversas facultades. Como se observa, este evento es una manifestación clara de la función de la AE en la universidad: impulsar la integración y promover el bienestar estudiantil.

En el marco del Congreso, “los miembros de la Junta Directiva de la AE, provenientes de diversas facultades, coordinaron el desarrollo de la jornada dedicada a la temática de la Educación” (Observación 23-06-2023). Este evento no solo sirvió para compartir conocimientos, sino también para fortalecer los lazos entre los estudiantes de

diferentes disciplinas. El moderador del Congreso fue RH, un estudiante del VIII ciclo de EIB, quien, con su participación, demostró la activa inclusión de los estudiantes de EIB en estos espacios de interacción académica y profesional.

El tipo de iniciativas, como el Congreso de Investigación, facilita la interacción entre estudiantes de diversas carreras, especialmente en el ámbito de la investigación. Tales espacios no solo favorecen el intercambio de perspectivas académicas, sino que también fortalecen los vínculos dentro de la comunidad universitaria.

A través de actividades como este congreso, la comunidad universitaria trabaja en conjunto para crear redes de colaboración y reforzar el sentido de comunidad. Sin embargo, algunas observaciones indican que aún persisten barreras para una interacción más profunda entre los estudiantes de EIB y los de otras carreras, especialmente en términos de vínculos personales e integración intercultural.

Para lograr una integración más completa, es necesario continuar promoviendo espacios que no solo favorezcan la colaboración investigativa, sino que también fomenten la convivencia intercultural. Así, es importante seguir buscando formas de fortalecer los lazos entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, para construir una comunidad universitaria diversa, respetuosa e inclusiva.

5.7. Actitudes y percepciones de los estudiantes EIB sobre cómo creen que los ven los estudiantes de otras carreras

Se presentan diversas percepciones de los propios estudiantes EIB acerca de cómo consideran que son vistos y tratados por estudiantes de otras carreras. Estas percepciones —construidas a partir de sus experiencias cotidianas en la universidad— muestran una gama de interpretaciones que van desde valoraciones positivas hasta sentimientos de sorpresa o prejuicio.

A partir de sus relatos, estas percepciones pueden agruparse en tres tendencias principales. En primer lugar, algunos estudiantes EIB sienten que ciertos estudiantes de otras carreras expresan respeto hacia la diversidad cultural presente en la universidad. En segundo lugar, otros perciben aceptación tanto de la diversidad cultural como lingüística. Finalmente, un tercer grupo afirma haber percibido reacciones de sorpresa, asombro o incluso prejuicio frente a la diversidad lingüística y cultural en el espacio universitario.

A continuación, se presenta un resumen de las percepciones que los estudiantes EIB tienen sobre tres tipos de actitudes que atribuyen a los estudiantes de otras carreras dentro de la universidad:

Tabla 5

Percepciones de los estudiantes EIB sobre cómo creen que los ven los estudiantes de otras carreras

Grupos	Descripción
1. Percepción de respeto hacia la diversidad cultural	Los estudiantes EIB consideran que algunos estudiantes de otras carreras muestran actitudes respetuosas hacia sus culturas y lenguas originarias.
2. Percepción de aceptación de la diversidad cultural y lingüística	Los estudiantes EIB perciben que ciertos estudiantes de otras carreras expresan una aceptación creciente de la diversidad cultural y lingüística, valorando positivamente sus lenguas y prácticas culturales.
3. Percepción de sorpresa, curiosidad o prejuicio	Los estudiantes EIB interpretan que parte del estudiantado de otras carreras reacciona con sorpresa, curiosidad o incluso con prejuicios frente a sus prácticas culturales y lingüísticas.

Nota. elaboración propia

5.7.1. Percepción de respeto hacia la diversidad cultural en la universidad

En las entrevistas, los estudiantes EIB expresan que algunos estudiantes de otras carreras muestran una actitud respetuosa hacia la diversidad cultural presente en la universidad. Según sus relatos, este grupo valora positivamente su cultura y sus lenguas originarias, lo que contribuye a generar relaciones cotidianas más abiertas y respetuosas.

Por ejemplo, AH comenta que, durante la presencialidad, percibía que algunos estudiantes de otras carreras tenían una imagen positiva de quienes estudiaban EIB: “Siento que tiene una buena imagen de nosotros porque, cuando estábamos en la presencialidad, nos aplaudían. Justo cuando estábamos avanzado con el sicuri, con el conjunto, al conjunto también nos invitaban para el cierre de los cursos complementarios” (Entrevista 20-10-2021).

Este comentario evidencia que las presentaciones del conjunto de sicuris contribuyeron a que algunos estudiantes de otras carreras construyeran una percepción positiva sobre los estudiantes de EIB. La participación de estos últimos en actividades

culturales universitarias favoreció un clima de respeto hacia sus expresiones culturales y lingüísticas.

Por otro lado, JH comparte una perspectiva similar, pero también profundiza en cómo la cultura y la lengua originaria son percibidas por los estudiantes de otras carreras. Según su experiencia, sus compañeros muestran respeto por su cultura y lengua originaria, y además valoran su formación en educación:

Pero sí respetan, dicen que es muy importante tu cultura, y también cuando les dices que tú eres de educación, ellos cuentan más con eso. Nos dicen: entonces, tú vas a ayudar en lo dinámico, con los talleres a los niños. En cuestión a EIB no comentan, solo comentan de educación, pero con las que estamos en proyecto, ellas sí respetan mucho. Ellos dicen: ah ustedes saben una lengua bonita, yo también quisiera saber, pero voy a aprender. Así como que están animados, sí nos respetan. (Entrevista 15-10-2021)

Este testimonio muestra que, para algunos estudiantes de otras carreras, el respeto se expresa no solo hacia la lengua y la cultura originaria, sino también hacia el rol profesional que los estudiantes de EIB desempeñan en los proyectos educativos. JH observa que, en especial, quienes trabajan conjuntamente en proyectos académicos manifiestan un reconocimiento genuino hacia su lengua y su cultura, lo que evidencia que las actitudes positivas se expresan tanto en interacciones cotidianas como en espacios de colaboración académica.

5.7.2. Percepción de aceptación de la diversidad cultural y lingüística

En las entrevistas se identifica, según los estudiantes de EIB, una evolución en la aceptación de la diversidad cultural y lingüística por parte de los estudiantes de otras carreras. Aunque algunos recuerdan que antes existían dificultades para reconocer y valorar las lenguas y culturas originarias, las percepciones actuales reflejan un cambio progresivo hacia una mayor apertura y respeto, especialmente hacia lenguas como el quechua.

Por ejemplo, FM menciona que, aunque en el presente se observa una mayor aceptación, los estudiantes de las primeras promociones enfrentaron situaciones de rechazo debido a la falta de comprensión cultural en esos años: “Yo creo que sí hay una aceptación, pero también me comentaban antiguos compañeros de la primera promoción que salió de la universidad que tenían una dificultad, porque no había aceptación, los veían medios raros, había una mirada desigual hacia ellos” (Entrevista 22-10-2021).

A pesar de estas dificultades iniciales, FM destaca que actualmente existe un ambiente más favorable hacia la diversidad cultural, lo que sugiere un proceso de aprendizaje y adaptación dentro de la universidad.

Por otro lado, IC señala que algunos estudiantes de la carrera de Educación Básica Regular (EBR) muestran interés por aprender lenguas originarias. Aunque no profundiza en los detalles, menciona que ciertos estudiantes provenientes de centros poblados —que no necesariamente se identifican como miembros de comunidades indígenas— expresaron curiosidad y motivación por aprender quechua u otras lenguas originarias:

En lo que sí he escuchado, me han comentado los estudiantes de EBR que ellos tenían interés en aprender la lengua originaria, no solo quechua, sino cualquier quechua originaria, pero a más profundidad no he escuchado ningún comentario. Creo que algunos son de comunidad, tal vez no de comunidades como nosotros, pero son de centros poblados. (Entrevista 20-10-2021)

Este testimonio evidencia que el interés por las lenguas originarias no se limita exclusivamente a los estudiantes de EIB, sino que también está presente en otros grupos de la Facultad de Educación. Esto sugiere un reconocimiento creciente del valor de la diversidad lingüística en el entorno universitario.

JS, por su parte, comenta que, al inicio, algunos estudiantes se sorprenden cuando ella menciona que pertenece a la carrera de EIB y que habla quechua; sin embargo, señala que, después de ese momento inicial, la interacción continúa con naturalidad, como cualquier conversación entre universitarios. Además, menciona que, en el contexto de los talleres, algunas compañeras manifestaron interés en aprender esta lengua:

Al principio sí, cuando mencionas tu nombre y eres de la carrera de EIB y hablas quechua, dicen qué bonito que hablas quechua y se sorprenden, pero de ahí la conversación es como de cualquier universitario y como si estuvieras compartiendo con otros compañeros. No, pero en el taller sí me dijeron, que sí les gustaría aprender quechua. De alguna manera, unas dos chicas me dijeron que sí quieren aprender. (Entrevista 14-10-2021)

Este comentario evidencia la curiosidad y el interés de algunos estudiantes por aprender quechua, lo cual refleja una apertura creciente hacia las lenguas indígenas en el espacio universitario.

En una línea similar, EC menciona que, en su experiencia, no ha percibido actitudes prejuiciosas hacia los estudiantes de EIB, sino más bien un interés genuino por su lengua. Según relata:

Por lo que noté, no tienen prejuicio, ningún prejuicio, solo nos preguntan qué se siente hablar quechua, cómo has aprendido; les gusta, así nomás. Pero algún prejuicio no noté. Porque ese semestre yo también tampoco sabía mucho, estaba bajo en quechua. Sí, con poco dominio del quechua, solo términos y ni frases terminaba. Ahora, sí, mejoré un poco. (Entrevista 21-10-2021)

Este testimonio evidencia que, para algunos estudiantes, la curiosidad y el deseo de comprender el quechua predominan sobre cualquier actitud negativa, lo que refleja una disposición positiva hacia las lenguas indígenas en el espacio universitario.

Finalmente, FA resalta que, entre los estudiantes que conocen más de cerca a los estudiantes de EIB, existe un aprecio explícito por su dominio del quechua y un interés creciente por aprender lenguas originarias. En su testimonio, comenta:

Cuando empezamos con las presentaciones de los proyectos y el curso de quechua, nos dijeron que ellos también, de cierta manera, querían aprender lo que son las distintas lenguas. Todo ello porque al no saber, ellos también se sienten mal. Eso es lo que nos dijeron. Casi la mayoría de las personas nos dicen que ustedes deberían sentirse orgullosos porque ustedes al menos saben más de un idioma, o sea, más allá del castellano saben un idioma, y aparte por nuestra capacidad de aprender otro más...Sí, ellos también quieren aprender y según lo que nos dijeron, se sienten felices de participar y estar en el proyecto. (Entrevista 16-10-2021)

Este testimonio evidencia que, en general, los estudiantes de otras carreras valoran la diversidad lingüística y perciben positivamente la capacidad de los estudiantes de EIB para hablar más de un idioma, lo cual incluso funciona como una fuente de inspiración y motivación para aprender lenguas originarias.

5.7.3. Percepción de sorpresa, curiosidad o prejuicio frente a la diversidad lingüística y cultural

Las entrevistas revelan que, a pesar de ciertos avances en la aceptación de la diversidad, la presencia de lenguas y prácticas culturales originarias aún genera sorpresa, curiosidad e incluso prejuicio entre algunos estudiantes de otras carreras. Estas reacciones emergen tanto en situaciones cotidianas como en actividades académicas o extracurriculares, y reflejan que la interculturalidad universitaria aún se encuentra en proceso de construcción. En esta línea, López (2012) señala que la

universidad latinoamericana “todavía no ha logrado convertirse plenamente en un espacio de convivencia intercultural, libre de jerarquías y prejuicios entre las culturas” (p. 21).

Un ejemplo ilustrativo es el que menciona NC, quien recuerda una experiencia ocurrida durante un concurso deportivo en Lima. En aquella ocasión, los estudiantes del curso expresaron frases en quechua para alentar a sus compañeros. Aunque la actividad se realizó en un ambiente de apoyo y entusiasmo, la reacción de algunos estudiantes de otras carreras fue de sorpresa, pues no estaban habituados a escuchar quechua en un espacio universitario:

Cuando nosotros iniciamos el curso allá en Lima, justo el profesor HP... Hubo un concurso de deportes, algo así, y yo lleva un curso con el profesor HP, nos decía, hagamos barras para nuestros compañeros en quechua. Entonces todos hemos construido nuestras frases en quechua para poder alentar a nuestros compañeros que iban a participar en los deportes. Cuando mis compañeros hablaban en quechua y decían sus frases alentadoras, pasaban otros compañeros y miraban como que no sé, medio raro, decían ¿de dónde son? ¿Qué carrera?, algo así. Yo miraba y fue el único momento donde yo vi, no en otro lugar ni en otro momento volví a ver eso, el único espacio donde vi eso. (Entrevista 04-11-2021)

Este testimonio evidencia que, incluso en un contexto positivo y de celebración, el uso del quechua puede ser percibido como algo inesperado o fuera de lo común por parte de algunos estudiantes. Ello muestra que persisten imaginarios que asocian las lenguas originarias con espacios rurales o comunitarios, más que con el ámbito universitario, lo cual contribuye a que la diversidad cultural continúe generando reacciones de extrañamiento o estereotipos.

AH, por su parte, también señala que el uso del quechua en el entorno académico generaba una sensación de extrañeza entre algunos estudiantes de otras carreras. Aunque la lengua constituye un elemento central de su identidad, ella describe que ser parte de EIB la hacía destacar, justamente porque muchos de sus compañeros no compartían el mismo contexto lingüístico y cultural:

Son diferentes, cuando están en otras carreras no tienen esa habla en quechua, aimara y a nosotros nos veían como algo extraño. Nosotros hablábamos quechua y el profesor que nos dictaba las clases preguntaba a nosotros cómo se dice esto, entonces nos preguntaban qué significa este nombre. (Entrevista 20-10-2021)

Este testimonio revela que, aunque no exista un rechazo abierto, el hecho de hablar en quechua coloca a los estudiantes de EIB en una posición diferenciada. La lengua aparece como algo “extraño” en ciertos espacios académicos, lo que evidencia que la presencia de lenguas originarias aún se percibe como ajena a la norma institucional y, por tanto, genera reacciones de curiosidad o distanciamiento.

En un plano diferente, IC relata una experiencia en la que algunos docentes, al no estar familiarizados con la existencia de la carrera de EIB, se sorprendieron al enterarse de su presencia en la universidad. Este desconocimiento evidencia la limitada visibilidad y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en ciertos sectores de la academia: “Algunos de los docentes que dictan talleres no tienen conocimiento de que hay EIB en la universidad, como TH que se asombró y dijo, ¿existe EIB? Creo que es un docente que dicta en la sede la Molina” (Entrevista 20-10-2021).

Este testimonio subraya que incluso dentro del profesorado persisten vacíos de información sobre carreras orientados a promover la diversidad cultural y lingüística. Ello revela que la interculturalidad aún no es plenamente conocida ni asumida como parte constitutiva del proyecto académico institucional.

Por otro lado, AA relata experiencias compartidas por algunas compañeras que, al vestir ropa típica en el campus, sintieron que estudiantes de otras facultades las observaban con curiosidad e incluso susurraban comentarios. Aunque AA no vivió directamente esa situación, reconoce que para algunas de sus compañeras la vestimenta tradicional generó reacciones de sorpresa o incomodidad entre quienes no estaban familiarizados con estas expresiones culturales:

Nos han contado cuando han compartido sus experiencias y, por ejemplo, una de las compañeras de especialidad, cuando ella se vistió con su ropa típica las chicas de las otras facultades la miraban y como que susurraban ... Solo así nos contó y otros compañeros también. Aparecían algunas personas que realmente no conocían. Por ejemplo, de mi experiencia, lo veía algo como que normal, como si fuese algo ya normal que haya en la universidad personas que se visten con su ropa típica, y que estés ahí caminando, y era todo normal en sí desde mi experiencia, pero desde mi compañera tuvo esa experiencia. (Entrevista 18-10-2021)

Este relato muestra cómo, en ciertos momentos, la expresión visible de la identidad cultural—como el uso de ropa típica—puede desencadenar reacciones inesperadas entre estudiantes de otras facultades. Aunque para algunos estas manifestaciones son parte natural de la vida universitaria, para otros pueden resultar

“extrañas” o fuera de contexto, evidenciando que la convivencia intercultural aún enfrenta tensiones cotidianas.

5.8. Relación con otros actores

Las relaciones interpersonales desempeñan un papel fundamental, tanto en el desarrollo académico de los estudiantes como en su desarrollo integral como personas. En el ámbito académico universitario, las relaciones positivas no solo favorecen la integración de los estudiantes, sino también su apoyo emocional. Para que estas relaciones sean saludables, es esencial que exista una comunicación fluida, el respeto mutuo, el buen trato y la confianza, entre otros elementos.

A partir de los testimonios recopilados, se identificaron cuatro situaciones distintas en la relación de los estudiantes con otros actores. Estas situaciones van desde un trato indiferente al inicio, pasando por la sensación de ser observadas, hasta la experiencia de recibir un trato amable. Además, a nivel extrauniversitario, los estudiantes reconocen la amabilidad de las personas con las que interactúan fuera del entorno académico.

5.8.1. Hay un trato indiferente al inicio, pero fue cambiando tras el reconocimiento.

Algunos estudiantes coinciden en señalar que, al ingresar a la universidad, experimentaron un trato distinto, que con el tiempo fue cambiando a medida que se les reconocía. Como menciona JS:

Quería recalcar también y eso lo he escrito en mi autoetnografía respecto a otros personajes de la universidad que no nos conocían y hemos recibido tratos un poco perjudiciales respecto a eso. Pero creo eso con el tiempo se ha ido soltando también... ha cambiado, al principio sí era un poco así tímido, o sea era así que te miraban, pero después ya cuando nos han empezado a reconocer creo que ha sido más libre de caminar. (Grupo focal 16-09-2021)

Este testimonio refleja la experiencia común de muchos estudiantes que, al principio, enfrentaron una especie de "invisibilidad" o indiferencia, que se transformó en un trato más amable y reconocido con el paso del tiempo. Este cambio está vinculado al proceso de integración en la universidad, donde el reconocimiento por parte de otros actores se convierte en un factor clave para superar las barreras iniciales de desconfianza o desconocimiento.

AA también destaca este cambio en el trato:

Yo también he visto eso, por ejemplo, más cuando ibas a los servicios, las profesoras ahí estaban en lavatorio de un momento te hablaban, cuando al principio no te conocían, pero poco a poco iban soltándose, saludándote, preguntándote. Yo creo eso ha sido un inicio para poder restablecer amistades hasta que llegó la pandemia, pero sí nos hemos podido comunicar de manera asertiva, no todos, pero unos cuantos. (Grupo focal 16-09-2021)

Aquí, AA ilustra cómo la interacción pasó de ser distante a más abierta y cercana, subrayando que las primeras interacciones eran más formales y reservadas, pero con el tiempo, las profesoras comenzaron a mostrar mayor disposición a la comunicación, lo que permitió la construcción de vínculos, aunque en algunos casos limitados por circunstancias externas, como la pandemia.

Sin embargo, algunos estudiantes enfrentaron un trato más negativo al principio, especialmente en su interacción con el personal de seguridad de la universidad. Esta experiencia de discriminación en los primeros días también se fue modificando con el tiempo. RR recuerda:

En los primeros días en la universidad, me iba adaptando socialmente al nuevo contexto citadino y universitario. Recuerdo que en los primeros días sentía esas insinuaciones prejuiciosas de parte de los miembros de seguridad que permitían el ingreso al campus. Debido a que me miraban de una manera extraña, luego me preguntaban de mi procedencia y, al mencionarles lo de beca 18, se miraban entre ellos como si les hubiera contado un chiste “de mal gusto”. Todos los días estaba sujeto a esas insinuaciones que yo considero, clasistas y hasta llegaron a ponerme un sobrenombre por mi contextura física sin que yo le diera esa facultad. Yo lo tomaba en broma o en cosas sin importancia, en esos momentos no era consciente de lo sutil que podía ser, debido a que estaba enfocado en adaptarme, conocer y socializarme en el nuevo contexto. (Grupo focal 17-09-2021)

RR describe un proceso de adaptación no solo social, sino también emocional, al enfrentarse a prejuicios sutiles pero constantes que le hacían sentirse juzgado por su apariencia y su origen. Su testimonio pone de manifiesto cómo el trato de indiferencia y discriminación no solo fue un choque inicial, sino una constante a superar en su experiencia universitaria, aunque, con el tiempo, comenzó a ser reconocido y aceptado, lo que ayudó a que la situación mejorara.

IC también narra una experiencia similar:

En la puerta de la universidad, para ingresar, los señores de seguridad me preguntaron si tenía fotocheck universitario y les respondí que era estudiante nuevo de beca 18, en ese momento sentí que me miraban de los pies hasta la cabeza y en seguida me pidieron el DNI para que ingrese. Luego les pregunté en qué parte queda la oficina de PRONABEC y me respondieron “adentro, busca pues”, la respuesta lo percibí como una sensación de rechazo... En la puerta de la universidad, uno de los miembros de seguridad cada día nos preguntaba por el fotocheck universitario, pero uno de ellos respondía que son jóvenes de la beca 20 y eso era como una falta de respeto para nosotros, (Grupo focal 16-09-2021)

IC comparte una experiencia donde el trato indiferente se percibió como una falta de respeto, especialmente hacia los estudiantes becados, lo que resalta cómo la discriminación no solo se limitaba a aspectos visibles como la apariencia, sino que también estaba vinculada a estigmas sobre el origen de los estudiantes. A pesar de estas experiencias iniciales, ambos testimonios sugieren que, con el tiempo y el reconocimiento de su presencia en la universidad, estas interacciones fueron mejorando.

Aunque estos testimonios reflejan experiencias de trato indiferente o incluso discriminatorio, los estudiantes mencionan que estas situaciones fueron cambiando a medida que fueron reconocidos por la comunidad universitaria. La interpretación de estos cambios se refuerza con los relatos de los estudiantes, quienes evidencian cómo el reconocimiento dentro del contexto académico fue un factor determinante para suavizar las primeras tensiones.

Por otro lado, algunos estudiantes comentaron que, más allá de las interacciones con otros actores dentro de la universidad, no han desarrollado una comunicación amical con ellos. VCH, por ejemplo, señala:

La verdad no tengo comunicación con ellos (otros actores), con Eduardo si tenía cuando tenías al inicio clases de informática, pero así parte de clases no me comunico con ninguno... Solo con los profesores del mismo curso. A veces le digo al coordinador, he visto en casa que esta semana no ha estado subiendo los trabajos que se graba en el Zoom no se han subido y también puedo reclamar a la coordinadora porque no lo han subido, porque a veces yo también veo lo que graban. (Entrevista 18-10-2021)

VCH presenta la falta de interacción más allá del ámbito estrictamente académico, lo que señala una desconexión entre los estudiantes y otros actores dentro

de la universidad, a pesar de que algunos intentan establecer relaciones dentro del entorno académico. Esto refleja una limitación en la construcción de relaciones más allá de las estrictamente necesarias, lo que podría estar relacionado con la sensación de no sentirse completamente parte de la comunidad universitaria.

Los testimonios de los estudiantes muestran un proceso de adaptación en la universidad, donde al principio enfrentaron trato indiferente y, en algunos casos, discriminación, especialmente por parte del personal de seguridad debido a prejuicios sobre su origen o condición social. Sin embargo, a medida que fueron siendo reconocidos por la comunidad universitaria, las interacciones mejoraron, mostrando que el reconocimiento y la integración fueron factores clave para superar las barreras iniciales. A pesar de estos avances, algunos estudiantes aún experimentaron desconexión con otros actores fuera del ámbito académico, lo que sugiere que, aunque la inclusión ha mejorado, persisten desafíos para lograr una integración completa y significativa.

5.8.2. Existe la sensación de ser observadas, junto con los avances en la inclusión universitaria.

Aunque algunas estudiantes señalan que no han vivido una discriminación abierta, mencionan que la convivencia con otros no siempre es positiva. A veces nos llevamos bien con algunos chicos de otras carreras, pero con otros no.

Con ellos sí me hablaba bonito, mis compañeros también se hablaron con la de limpieza y con la persona que cuidaba la puerta. Según lo que escuchado de mis compañeros sí han notado un poquito de una mirada como que de rechazo... Supongo que los hermanos mayores ... continuando con lo que les contaba, así como que les quería botar. (Entrevista 18-10-2021)

Este testimonio refleja cómo algunos estudiantes experimentan un trato cálido y cercano con ciertos compañeros, pero, al mismo tiempo, perciben miradas de rechazo que dificultan la sensación de pertenencia. Aunque no se trata de discriminación abierta, la sensación de ser observada y juzgada persiste, lo que genera incomodidad.

A veces nos llevamos muy bien con los chicos de otras carreras, con algunos, no con todos. Algunos nos piden ayuda cuando hay tarea en quechua, por ejemplo, tienen algunos trabajos en quechua y tienen algo que traducir y nos piden ayuda... Una vez me han pedido ayuda en quechua cuando tenían que leer un libro, en quechua era alguna parte, un párrafo, me podrías ayudar a traducir esto, así... Creo que eran de medicina o farmacia... Pero hay algunos que no, nos obvian por lo que somos de comunidades. Y también los docentes,

por ejemplo, yo cuando entré al taller de gimnasia hay un profesor que es de vóley, pero enseña gimnasia y como mis apellidos son dos apellidos quechuas netos, entonces el profesor cuando llama lista llama raro, diferente de los demás y es así cuando me di cuenta de que el profesor está llamando diferente mi nombre. Siempre me llama así profesor, no sé si será algo discriminatorio o es parte de la lista. (Entrevista 20-10-2021)

En este caso, AH destaca cómo, si bien algunos compañeros buscan su ayuda para traducir quechua, también enfrenta situaciones de exclusión o indiferencia, como ser obviada por su origen. Además, el trato del profesor, que llama su nombre de manera diferente, genera dudas sobre si este acto tiene una connotación discriminatoria. Este tipo de experiencias pone en evidencia cómo pequeños gestos o actitudes pueden hacer que los estudiantes se sientan percibidos como diferentes.

Una experiencia similar es relatada por JH, quien, aunque no ha experimentado discriminación directa, describe cómo su grupo fue observado con asombro durante un evento cultural:

No he visto algo de discriminación, pero como que todos nos miraban. El personal de seguridad me pareció una persona muy amable, pero en una ocasión los estudiantes nos estaban viendo como quienes son ellas, con algo de desprecio. Eso depende de la educación que han tenido y la personalidad, hay chicos que tienen diferentes personalidades y de alguna forma tienes que relacionarte con ellos según su personalidad, pero hasta el momento no he visto algo de discriminador entre nosotros. El primer año que estuvimos en la universidad hicimos como que un campeonato entre universidades diferentes y también de facultades, y ahí entramos en una barra, música combinada con Huaylas y música de amazonas, y como que todos nos miraban. Era como algo de asombro para ellos y después de que terminamos no aplaudieron todos, creo que solo nuestra carrera aplaudió y no sé a qué se debe eso. (Entrevista 15-10-2021)

JH relata cómo, a pesar de no haber presenciado discriminación directa, experimenta una sensación de ser observada con sorpresa y curiosidad por otros estudiantes, especialmente cuando su grupo participó en un evento cultural. La falta de aplausos, que solo provino de su carrera, puede ser vista como un indicio de que la diversidad cultural, aunque atractiva para algunos, todavía genera asombro o incomodidad en otros.

VCH, por su parte, comparte una experiencia de exclusión que no está directamente relacionada con el origen cultural, sino con la aplicación desigual de las normas institucionales. Esta situación refuerza la idea de que las barreras sociales pueden manifestarse incluso en las interacciones cotidianas, como las que ocurren al intentar ingresar al campus:

Casi al principio creo que alguno ha sentido la discriminación. Creo que los que han entrado primero han sufrido discriminación un poco, porque en mi caso una semana regresé por mi papá, ya que ha fallecido, y fui con mis compañeras y ellos ya un poco se desconocían de los que estaban en la puerta y normal nos hicieron ingresar. Solo alguna fecha en la noche a nosotros no nos dejó ingresar, en eso un poco me sentí así discriminada porque a los de otras facultades les dejaba entrar. Ya eran 8 de la noche, pero nosotros queríamos entrar por su fútbol en la cancha, pero no habíamos traído nuestro carné universitario, entonces no nos dejó ingresar. Traigan su carné universitario e ingresan así. Pero algunos, en cambio, a compañeros de otras facultades sí les dejaban ingresar y al final ya estábamos unos 10 así que estábamos en la puerta, déjanos ingresar así. (Entrevista 18-10-2021)

Finalmente, RP menciona cómo, con el tiempo, la universidad ha avanzado en la aceptación de la diversidad cultural, aunque en el pasado hubo casos de discriminación hacia estudiantes graduados de la facultad de educación. Este cambio en la percepción refleja la evolución institucional hacia una mayor inclusión, aunque las tensiones y prejuicios no desaparecen por completo:

Bueno, ahora ya casi no he escuchado nada, pero anteriormente los hermanos que ya se han graduado ellos dicen que sí han sufrido esa parte de discriminación del maltrato que tenían en la universidad misma. Poco a poco ellos también fueron incorporándose a la universidad, la universidad también está aceptando poco a poco el ingreso de la facultad de educación. Ahora en estos tiempos ya no hay mucho, ya no se escucha mucho. (Entrevista 22-10-2021)

En conjunto, estos testimonios revelan que, aunque la discriminación abierta no es común en la universidad, los estudiantes experimentan una constante sensación de diferencia y exclusión, que se manifiesta en miradas, comentarios y gestos. A pesar de los avances en inclusión, aún persisten barreras invisibles que afectan la convivencia intercultural entre los estudiantes. Esto subraya que la integración cultural y social en la

universidad es un proceso gradual y complejo, donde las actitudes y percepciones siguen siendo factores clave.

5.8.3. Se establece un trato amable entre todos, en el marco del respeto.

El trato amable en el ámbito universitario se percibe principalmente en el contexto de las interacciones con el personal administrativo y de apoyo. Un testimonio ejemplar de esta experiencia es el de RR, quien menciona:

Hay trato amable con ellos, sí, por ejemplo, sí son amables el personal de limpieza, las oficinas donde están siempre hay ese trato amable, en el marco del respeto... En las oficinas había, con ellos sí, sí son amables, le pides alguna consulta, te atienden rápido, rápido te atienden, al instante, te llaman a sus oficinas, cursos de becas. (Entrevista 18-11-2021)

En este testimonio se resalta la amabilidad y el trato respetuoso del personal administrativo y de limpieza de la universidad. El estudiante menciona que las interacciones en las oficinas son rápidas, eficientes y corteses, destacando que el personal está dispuesto a atender las consultas de manera inmediata. Esto subraya una experiencia positiva en cuanto al servicio, donde se valora la atención ágil y el respeto en el trato.

Por otro lado, RP ofrece una perspectiva diferente en cuanto a su relación con el personal y compañeros: "Con el personal casi no confraternizaba, pero tampoco hubo problemas ni nada de eso. Así de pasada nomás era con ellos, no era de hablar mucho, quizás algunos compañeros tienen problemas, pero yo no, me mantengo al margen sobre eso" (Entrevista 22-10-2021).

RP enfatiza una actitud de distanciamiento con el personal, pero al mismo tiempo aclara que no hubo conflictos. Esto refleja una postura de indiferencia o reserva frente a la convivencia, donde se mantiene un trato respetuoso pero distante. Además, la mención de "algunos compañeros tienen problemas" sugiere que, si bien su experiencia fue tranquila, otros pueden haber tenido dificultades con el trato en la universidad, lo que introduce la idea de que las experiencias de convivencia pueden variar dependiendo de las circunstancias personales de cada estudiante.

Finalmente, FM ofrece una visión de cómo el comportamiento social influye en las relaciones interpersonales dentro de la universidad:

No tuve difícil. También creo que depende de ser un poco sociable, acercarte, conocerlos. Es una de las actitudes que me llevan a conocer muchas amistades. Yo tuve la oportunidad de estudiar en Lima, por Villa el Salvador, con los

compañeros como cualquier grupo de estudiantes se juntaban con las personas que más les gustaban. (Entrevista 22-10-2021)

FM señala que el trato dentro de la universidad no fue difícil para él, y destaca la importancia de ser sociable y de acercarse a los demás para establecer conexiones. Esto sugiere que, aunque el trato amable está presente, la habilidad para generar vínculos depende de la disposición y las actitudes sociales de cada estudiante. También menciona su experiencia en Lima, lo que podría implicar que su capacidad para integrarse en diferentes entornos ha sido influenciada por su vivencia en un contexto urbano diverso, donde la interacción con distintas personas es más común.

En resumen, los testimonios reflejan una convivencia marcada por el respeto y la amabilidad en la universidad, aunque la profundidad de las relaciones varía según la disposición personal y las experiencias previas de los estudiantes. Aunque el trato con el personal y entre compañeros es generalmente cordial, las interacciones tienden a ser más funcionales que cercanas, lo que sugiere que la interculturalidad sigue siendo un proceso complejo y gradual.

5.8.4. Se presentan amabilidad y desafíos en las interacciones fuera de la universidad.

Los estudiantes, en general, encontraron un trato positivo con las personas en el contexto limeño, fuera de la universidad. Los siguientes testimonios demuestran esta afirmación.

JH, por ejemplo, señala que siempre encontró personas amables en los espacios públicos, a pesar de las dificultades que podía enfrentar al desplazarse por la ciudad:

En lo personal yo siempre me topé con personas muy amables, porque como le decía, yo iba a 40 minutos y siempre tomaba carro y siempre me quedaba dormida porque siempre estaba cansada. Y en varias ocasiones los señores de mi costado me decían cuida tu celular, te van a robar, señorita te vas a caer. Siempre me topo con personas amables, pero sí he escuchado experiencias de mis compañeros que sí les han robado, les han tratado mal, no sé por qué, pero siempre me fue bien. Creo que suerte, yo a las 11 o 10 a veces me pasaba y las personas me decían, tiene que ir por ahí y no me pasaba nada. Al principio un familiar me enseñó cómo ir y ver, las siguientes veces me fui solita. Al principio me confundía, me pasaba, incluso me pasé a una zona donde había hoteles y era un espacio no sé de qué y luego me di cuenta de que era peligroso y rápido me he ido. (Entrevista 15-10-2021)

En su testimonio, JH refleja cómo, a pesar de las dificultades comunes en su entorno urbano, la mayoría de las personas que encontraba en el camino se mostraban amables y preocupadas por su bienestar. La amabilidad de los desconocidos y el apoyo brindado en momentos de vulnerabilidad contribuyó a su percepción positiva de la convivencia en Lima. Además, comparte la idea de que su experiencia fue en gran parte fruto de la "suerte" y la atención al entorno, lo que sugiere que la actitud personal también juega un papel en el tipo de trato recibido.

Por otro lado, RP describe su relación con la dueña de la casa en la que vivía, indicando que había un trato cordial, aunque limitado, debido a la rutina de cada uno:

Casi con el dueño de casa me llevaba bien, con la madre del dueño. Era una ancianita que casi siempre nos veíamos y si me llevaba bien con ella. Con los inquilinos casi no nos cruzábamos como no parábamos en el cuarto, casi no nos veíamos. Algunos regresaban en una semana y casi no hubo contacto con ellos. Hay varios inquilinos, no se conversaba porque ellos no paraban, porque en la universidad estaba mañana y tarde, se salía por los trabajos grupales y en la noche regresaba. (Entrevista 22-10-2021)

Aunque RP menciona que no hubo grandes vínculos con los otros inquilinos, su testimonio subraya la cordialidad que mantenía con la madre del dueño de casa, lo que indica que, fuera de la universidad, la relación con las personas cercanas a su entorno era tranquila y respetuosa.

FM, por su parte, también menciona su experiencia con las personas fuera de la universidad, resaltando la confianza que logró generar con su señora de la casa:

Sí, pero creo que más que nada en ese sentido mucho juega el valor que tienes en tu persona, porque yo me gané la confianza de la señora y siempre me trataba de apoyar. Solo que en una ocasión me robaron, está por la avenida Perú, cuando me robaron decidí retirarme del cuarto por seguridad, a dos cuadras de mi cuarto. Cuando yo me retiré, y ya está cerca de la universidad y a una comisaría, más seguro. (Entrevista 22-10-2021)

FM resalta cómo su capacidad de generar confianza con las personas que lo rodeaban le permitió sentirse apoyado. Sin embargo, también menciona un incidente desafortunado en el que fue víctima de robo, lo que lo llevó a tomar decisiones por su seguridad. Su testimonio revela tanto la amabilidad recibida como las dificultades que pueden surgir en el día a día, mostrando que, fuera de la universidad, la amabilidad y la seguridad son elementos clave para los estudiantes.

AH, por otro lado, no solo experimentó amabilidad, sino que también fue admirada por su identidad cultural:

Más bien ella (señora de casa) me admiraba por estudiar esa carrera, por hablar una lengua quechua. Incluso me regalaba sellos para mis alumnos en una caja, porque creo que su hija había estudiado educación. Normal nomás, como caminamos en grupo, hasta pensábamos que no teníamos peligro de que nos roben, así nosotros caminábamos con confianza; es como si estaríamos en nuestros propios distritos, en nuestros barrios... Así, normal en los buses hablábamos quechua, nos hablábamos en quechua, cuando hablábamos en quechua, algunas personas lo entienden algunas personas no. Mayormente caminábamos en los buses cuando nos conocíamos. Todavía solo estábamos un bus el azul, los chinos, el celeste creo. (Entrevista 20-10-2021)

El estudiante resalta cómo su identidad cultural fue vista de manera positiva fuera de la universidad, siendo admirada por hablar quechua. Esto sugiere que, en algunos contextos, su cultura fue motivo de respeto y aprecio, lo cual contrasta con las experiencias de otros estudiantes que, como RR, se sintieron menospreciados debido a su vestimenta tradicional.

EC también menciona una experiencia positiva en su vecindario, destacando la falta de discriminación en su comunidad: “Sí con ellos también iba a jugar fútbol, semanal iba a la loza del barrio con otros chicos, pero por lo que conocía ahí había vecinos de mi tía, era así también de provincia, por eso no había mucha discriminación” (Entrevista 21-10-2021).

La experiencia de EC muestra que en su entorno social cercano no hubo discriminación, lo que resalta la idea de que las experiencias de los estudiantes fuera de la universidad pueden variar dependiendo del contexto local y de las personas con las que interactúan.

Por su parte, FM menciona su capacidad para relacionarse con estudiantes de otras universidades fuera del ámbito académico: “No participo dentro de la universidad, pero fuera de ello sí me relaciono con estudiantes de ingeniería, enfermería, administración, pero eso es fuera de la universidad. Por ejemplo, aquí en Huancayo, de la Universidad del Centro, de la Continental” (Entrevista 22-10-2021).

A pesar de no participar activamente en actividades universitarias, FM logra establecer relaciones fuera de su universidad, lo que subraya cómo las conexiones sociales se pueden extender más allá del entorno académico formal.

Sin embargo, es importante señalar que algunos estudiantes también experimentaron discriminación. RR, por ejemplo, describe cómo, al salir de su casa con ropa tradicional, se sintió observado y menospreciado:

Otra anécdota, fue cuando yo salí de mi cuarto, rumbo a la universidad con mi ropa originaria, con motivo de participar en una actividad. Por consiguiente, sentí que, en la calle, me miraban raro; otros me silbaban desde los microbuses; otros se sorprendieron. No acabando ahí, los miembros de seguridad, al ingreso al campus me empezaron a molestar con lo de mis uñas, ya que llevaba ojota. En ese momento, sentí que se inventaban motivos para “joder”. Por una parte, me sentí un poco mal, por otra parte, muy fortalecido, ya que suponía para mí, enfrentar en carne propia los prejuicios internalizados en muchos “ciudadanos”. (Grupo focal 17-09-2021)

El estudiante no solo refleja el dolor inicial de ser señalado por su vestimenta, sino también cómo ese trato discriminatorio contribuyó a su proceso de autodefinición y fortalecimiento personal. Su testimonio muestra cómo enfrentó los prejuicios y, a pesar de sentirse mal en un primer momento, salió fortalecido al comprender que estas actitudes reflejan prejuicios internalizados en la sociedad.

En general, aunque algunos estudiantes vivieron situaciones de discriminación, la mayoría de ellos compartió experiencias positivas fuera de la universidad. Esto sugiere que, en el contexto limeño, las relaciones interpersonales fuera del ámbito académico tienden a ser amables y respetuosas. A pesar de las dificultades que algunos enfrentaron, la tendencia general refleja un ambiente en el que la convivencia y el trato cordial prevalecen, permitiendo que los estudiantes se integren de manera favorable en su entorno fuera de la universidad.

5.9. Relación a través de las redes sociales

La interacción de los estudiantes a través de las redes sociales no es masiva ni constante. En general, las redes se utilizan con fines específicos, y los testimonios de los estudiantes revelan dos aspectos clave: primero, un trato amical con sus amistades, aunque la interacción en línea es limitada; y segundo, un uso predominante de las redes sociales con fines académicos. A continuación, se detallan estas dos dimensiones a partir de los testimonios de los estudiantes.

5.9.1. Hay un trato amical con amistades y poca interacción en las redes sociales.

Los estudiantes coinciden en que el trato en las redes sociales es amical, en su mayoría, con sus pares. No obstante, al revisar sus cuentas de Facebook, se observó que no son usuarios activos de estas plataformas. En sus testimonios, destacan que no suelen recibir reacciones negativas ante la publicación de trabajos de los cursos.

JS, por ejemplo, menciona que el trato en las redes sociales es principalmente amistoso y que las interacciones suelen ser ligeras y de entretenimiento: “El trato es solo amical, amistad, hay otros que buscan más, hay otros que buscan menos jajaja... Las redes sociales para eso sirven en torno al dialogo, ¿no? Jajaja...a veces se ríen” (Grupo focal JS)

Sin embargo, para algunos estudiantes, las redes sociales no representan un espacio útil para su desarrollo personal. RR explica que se ha vuelto crítico con estas plataformas y decidió cerrar su cuenta de Facebook debido a lo que consideraba contenido repetitivo y poco relevante para su vida. A continuación, explica su decisión:

Con respeto a las redes, últimamente me estoy volviendo muy crítico. Hace prácticamente casi un mes ya no uso el Facebook, cerré mi cuenta claro por varios motivos. Primera medida que tomé limpiarme de esas noticias políticas, la verdad enferma, repiten y repiten las noticias como sigues como 5 diarios. Sentía que no me aportaba nada... apenas tengo Twitter, Telegram y WhatsApp para los cursos... yo tenía nula interacción con los amigos, no veía tanto chat, no hacia tanta interacción. Eso fue una causal... no aportaba no daba valor significativo a mi vida. (Grupo focal 17-09-2021)

A su vez, MM comparte una experiencia similar, mencionando la falta de personas con perspectivas similares en las redes, lo que la llevó a evitar la socialización virtual. En su testimonio, señala:

No tengo personas con quien conversar, no hablo con amigos porque siento que tiene distintas perspectivas que la mía, prefiero evitar discusiones. Por eso no tengo amigos en redes. Es muy pesado, quita mucho tiempo. Solo entro en las noches para distraerme y me salgo. Solo tengo WhatsApp y a Facebook lo tengo de adorno, no lo utilizo. (Grupo focal 17-09-2021)

En general, aunque los estudiantes experimentan un trato amical en las redes sociales, la mayoría no las utiliza de manera intensiva ni las percibe como una herramienta significativa para su desarrollo personal o social. Las interacciones son

principalmente informales y limitadas a amistades cercanas, sin una profunda interacción en grupos o plataformas.

5.9.2. Se usan las redes sociales con fines académicos.

El uso de las redes sociales es principalmente con fines educativos. A continuación, se presentan los testimonios de los estudiantes sobre cómo emplean estas plataformas. IC, por ejemplo, utiliza principalmente YouTube para tutoriales educativos:

En las redes sociales lo que más uso es el YouTube, es constante y a veces Facebook. Más que todo, tutoriales, por ejemplo, sobre cómo hacer un trabajo, cómo hacer un trabajo y a veces veo documentales. Esa aplicación ahorita es el más usada, pero a lo que me doy cuenta es un vicio usar las redes sociales. Esa vez que colapsaron todas las redes sociales de Facebook y se extrañaba el WhatsApp porque era un recurso que siempre se usaba para contactarse, y me di cuenta de que son herramientas digitales que nos hemos apropiado, pero en algunos momentos no le damos uso adecuado. Por ejemplo, cuando me voy a mi comunidad, no hay mucha cobertura, pero sí hay wifi. Pero cuándo voy a arrear mis animalitos, estoy todo tranquilo; más bien leo libros, pero cuando estoy con el celular, a veces utilizo en exceso, pero ahora últimamente he logrado controlar el uso de estas redes. Antes cuando recién comenzaba la carrera, solía compartir memes con mis contactos, pero últimamente ya no, casi no comparto. Pero sí hay algunas publicaciones con relación a la cultura o la salud, eso comparto. Mas Facebook es para ver noticias, como se transmite en vivo también. (Entrevista 20-10-2021)

IC muestra cómo las redes sociales, especialmente YouTube, se utilizan principalmente con fines educativos, a pesar de reconocer que pueden convertirse en un “vicio”. Su comentario sobre el control del uso refleja una conciencia crítica sobre el tiempo dedicado a las plataformas, además de señalar cómo, en su caso, las redes también son útiles para compartir información relevante como cultura o salud. Este testimonio resalta el uso de las redes de forma selectiva y productiva, pero también subraya el desafío de no dejarse llevar por la saturación digital.

NC, por su parte, usa WhatsApp y correos electrónicos para la comunicación con sus compañeros de trabajo:

Yo uso el WhatsApp y los correos para comunicarme con mis compañeros de algún trabajo. Mis compañeros me envían y hacemos en línea. Poco podría decir que estoy en Facebook, pero mayormente estoy en WhatsApp porque estoy

comunicándome con mis compañeros porque tenemos tareas. Raras veces, cuando tengo tiempo, me pongo a ver videos en YouTube y en Facebook... a veces no hay tiempo, falta tiempo... Como tenemos clases hasta los sábados, los domingos nos llenamos de trabajo, entonces como que ya no hay mucho, pero si no, podría decir que no. (Entrevista 04-11-2021)

El testimonio de NC refleja cómo la dinámica académica y la carga de trabajo influyen en su uso de redes sociales. Aunque tiene acceso a varias plataformas, su tiempo limitado hace que se concentre principalmente en WhatsApp y correos electrónicos para tareas académicas. La falta de tiempo resalta cómo los estudiantes pueden priorizar las herramientas digitales que les resultan más funcionales para su vida académica, relegando el entretenimiento o el uso social de las redes.

AH, en cambio, utiliza las redes para compartir fotos y videos de actividades relacionadas con su carrera:

Siempre estoy en las redes, Facebook, WhatsApp, Messenger, Kwai, TikTok... TikTok hace poco lo he dejado, como estaba pagando, ahí lo dejado. En TikTok publicaba sobre saberes, fotos de las danzas que he bailado. Igual, en las redes público eso referido a mi carrera, vestido con mi ropa típica, o un recuerdo sobre una danza, un paseo. Igual en la aplicación que ahora estoy utilizando, que es Kwai, cada día comparto un video sobre las fotos que he pasado con los niños, o cuando he hecho alguna actividad vivencial con los niños. A veces me pongo a cantar así. (Entrevista 20-10-2021)

El estudiante utiliza las redes sociales no solo como una herramienta de comunicación, sino también como una plataforma para compartir su identidad cultural y profesional. Al publicar contenido relacionado con su carrera, como danzas y actividades con niños, el estudiante da un ejemplo claro de cómo las redes sociales pueden ser usadas para fines creativos y profesionales, más allá del simple entretenimiento. Esto muestra la manera en que los estudiantes aprovechan las redes para expresarse y construir su presencia en línea vinculada a sus intereses y pasiones.

FA, por su parte, muestra cierta desconfianza respecto al uso de las redes sociales debido al temor de que su información sea mal utilizada:

Yo no utilizo mucho. Sí tengo Facebook, WhatsApp, pero no ingreso casi en las redes sociales para publicar algo. Apenas he puesto mi foto de perfil. Siento un poco de temor, porque en las redes sociales a veces cuando públicas tus fotos pueden utilizarlo para otras cosas, y es un poco peligroso porque te hablan personas diferentes y todo ello, y aparte porque pueden extraer información de

ti y algo así... Pero me gustaría en algún momento publicar lo que es el tema que me gusta pintar. Me gustaría publicar de ahora en adelante tal vez imágenes o dibujos acerca de lo que se hace por aquí. (Entrevista 16-10-2021)

La estudiante expresa una postura cautelosa hacia las redes sociales, principalmente debido a preocupaciones sobre la privacidad y el mal uso de su información. A pesar de esta desconfianza, muestra una intención de compartir su pasión por la pintura en el futuro, lo que indica que, aunque hay un temor inicial, las redes sociales siguen siendo vistas como un medio potencialmente positivo para la autoexpresión creativa, una vez que se controlen los riesgos asociados.

En general, aunque los estudiantes utilizan las redes sociales con fines educativos, el uso de plataformas es moderado. WhatsApp, en particular, se destaca como la herramienta preferida para la comunicación académica y la gestión de trabajos en grupo.

Los testimonios reflejan que, aunque las redes sociales tienen un papel importante en la vida académica de los estudiantes, su uso varía según las necesidades individuales, la carga de trabajo y la percepción de riesgo. Si bien algunas plataformas como WhatsApp son imprescindibles para la comunicación académica, otras, como Facebook o TikTok, tienen un uso más limitado, dependiendo de la utilidad percibida por cada estudiante. En conjunto, estos testimonios muestran cómo los estudiantes adaptan el uso de las redes sociales a sus prioridades personales y académicas.

Los hallazgos del capítulo V muestran que las formas de relación intercultural de los estudiantes de EIB se configuran en un entramado complejo de interacciones personales, comunitarias e institucionales.

En primer lugar, los estudiantes expresan significados diversos de interculturalidad, que combinan tanto la formación recibida en la carrera como sus experiencias previas en comunidades de origen. Estos significados se articulan con una caracterización cultural propia, basada en valores de reciprocidad, respeto, solidaridad y compromiso comunitario.

En segundo lugar, la relación en la carrera de EIB se distingue por una convivencia intercultural sostenida, marcada por el buen trato entre pares y la construcción de confianza con docentes que facilitan la adaptación académica, cultural y emocional. Los valores y actitudes compartidos fortalecen un sentido de comunidad que cohesiona a los estudiantes.

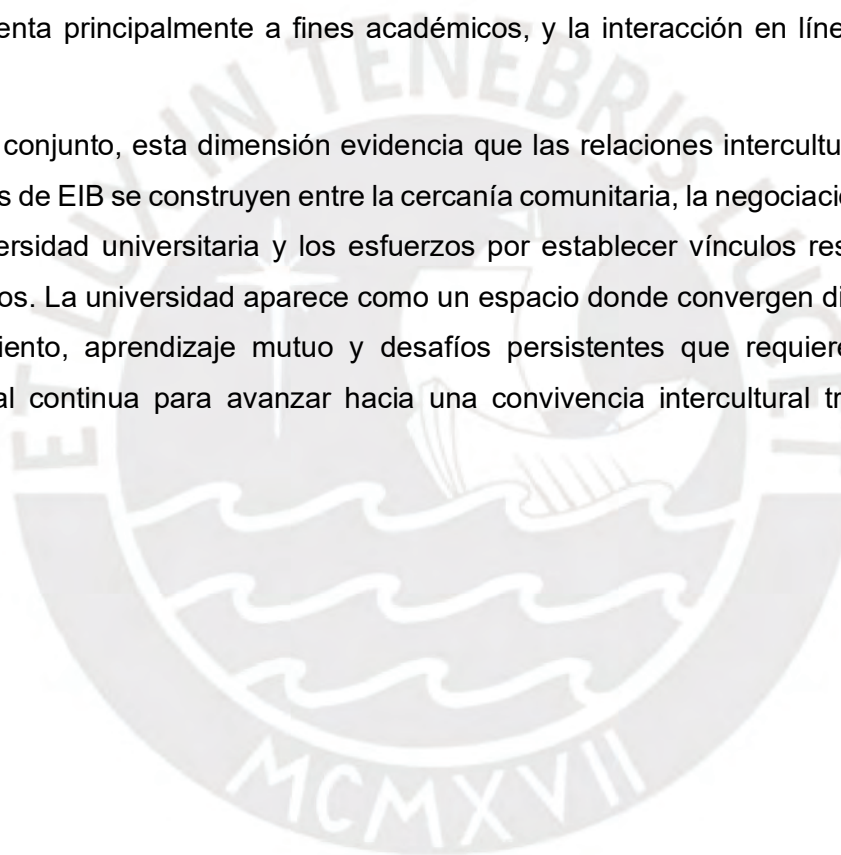
En tercer lugar, la interacción con estudiantes de otras carreras revela dinámicas complejas: los estudiantes indígenas reconocen diferencias culturales y modos de vida

distintos y niveles variables de apertura hacia la diversidad. Aunque predominan las relaciones cordiales, también aparecen situaciones de distancia, escaso acercamiento y desconocimiento de la EIB. Estas percepciones muestran que la convivencia intercultural en la universidad no siempre fluye de manera simétrica.

En cuarto lugar, la relación con otros actores, tanto dentro como fuera de la universidad, combina experiencias de trato amable, reconocimiento y acompañamiento con momentos de incomprensión cultural o barreras comunicativas, especialmente durante la etapa inicial de la convivencia.

Finalmente, las redes sociales constituyen un espacio complementario de interacción intercultural. Si bien permiten mantener relaciones amistosas entre pares, su uso se orienta principalmente a fines académicos, y la interacción en línea suele ser limitada.

En conjunto, esta dimensión evidencia que las relaciones interculturales de los estudiantes de EIB se construyen entre la cercanía comunitaria, la negociación cotidiana con la diversidad universitaria y los esfuerzos por establecer vínculos respetuosos y significativos. La universidad aparece como un espacio donde convergen dinámicas de reconocimiento, aprendizaje mutuo y desafíos persistentes que requieren atención institucional continua para avanzar hacia una convivencia intercultural transversal y plena.



CAPÍTULO VI: PROBLEMÁTICAS ESTUDIANTILES

La tercera dimensión responde al objetivo específico del estudio, que es explorar las problemáticas que enfrentan los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe durante su inserción en la vida universitaria y en la sociedad urbana. Esta dimensión abarca cinco categorías de análisis: clases virtuales, asuntos académicos, Beca 18 EIB, convivencia en la universidad y la ciudad e interacciones familiares y de salud.

En términos generales, los estudiantes investigados, actualmente egresados, atravesaron diversas problemáticas que impactaron su formación académica, su adaptación social y su bienestar emocional. Estas dificultades incluyen limitaciones en el acceso y desarrollo de las clases virtuales, desafíos académicos asociados a las exigencias universitarias, tensiones derivadas de la subvención de la Beca 18 y procesos de adaptación a la vida urbana, así como afectaciones en las relaciones familiares y en la salud emocional.

Problemáticas semejantes han sido reportadas en otras universidades del país con estudiantes indígenas. En la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, por ejemplo, Hidalgo (2017) identifica dificultades comunicativas, de socialización, académicas y económicas entre estudiantes awajún, lo que evidencia la persistencia de retos estructurales para la inserción y permanencia de estudiantes indígenas en la educación universitaria.

La identificación de estas problemáticas resulta fundamental para comprender los factores que influyeron en la trayectoria académica y personal de los estudiantes, así como para plantear oportunidades de mejora en el acompañamiento institucional.

6.1. Clases virtuales

6.1.1. Las clases no presenciales tienen ventajas y desventajas.

Las clases no presenciales han generado experiencias mixtas para los estudiantes, con aspectos tanto favorables como desfavorables. Aunque muchos se concentran en las dificultades de conectividad, también se destacan algunos beneficios, como la posibilidad de revisar grabaciones de las clases y la adaptación al uso de herramientas digitales. Sin embargo, la mayoría coincide en que la presencialidad sigue siendo esencial, especialmente para las prácticas preprofesionales en las escuelas, que no pueden replicarse completamente de manera virtual.

Un testimonio destaca la adaptación al uso de aplicaciones, pero también valora la comunicación cara a cara:

En mi caso, como dice mi compañera, las desventajas... Anteriormente no tenía dominio sobre algunas aplicaciones, pero actualmente estoy reforzando en esa parte... Ahora en la virtualidad nos podemos expresar mejor a través de una pantalla, pero lo adecuado sería expresar frente a las demás personas, o sea desenvolvernos cuando otras personas nos vean. Eso sería lo adecuado. (Grupo focal 16-09-2021)

Por su parte, GO destaca las limitaciones de la virtualidad en cuanto al desarrollo de capacidades pedagógicas durante las prácticas preprofesionales y la interacción entre docentes y estudiantes:

Yo considero que la universidad ha hecho un esfuerzo, los profesores también, para que la continuidad de la enseñanza no se interrumpa, pero siento que es necesario la presencialidad para desarrollar otros espacios. Nosotros, por ejemplo, ya estamos iniciando las prácticas, hubiera sido muy ventajoso que estemos junto con los niños y docentes, observar, y hacer nuestras primeras practicas docentes, aplicar. Ahora únicamente vamos a poder hacerlo todo a través de la virtualidad, siento que limita mucho las capacidades que podamos desarrollar.... en los cursos también a veces dificulta mucho ese contacto que necesitan el docente y el alumno. (Grupo focal 16-09-2021)

En contraste, otro estudiante presenta sentimientos encontrados. Por un lado, lamenta la ausencia de los profesores en las clases no presenciales, pero, por otro lado, menciona haberse adaptado a la virtualidad.

Ya vamos 4 ciclos virtuales...se extraña muchas cosas de cada semestre que pasa. Quizá yo extrañe a algunos profesores porque eran chéveres, algunos cursos, sobre eso. Y quizá ya he dejado de extrañar la presencialidad, ahora ya quiero la virtualidad nomás. Aunque ya parece más la resignación ya... Personalmente, yo no me he vacunado, porque desde mi pensamiento libertario nadie puede obligarme, ni el Estado, a no ser que este pisoteando mis derechos, mi libertad prácticamente. (Grupo focal 17-09-2021)

Asimismo, dos estudiantes señalan haber logrado adaptarse a la virtualidad durante la pandemia, aunque aún enfrentan problemas de conectividad. NC, por ejemplo, señala:

En el tema de adaptación creo que no sé. Yo no vivo en una comunidad donde no hay internet, estoy en una ciudad no grande, entonces adaptarme a esta virtualidad no ha sido tan difícil, pero sí nos acoplamos a ese tipo de enseñanza, pero a veces el problema más primordial es el internet. (Grupo focal 16-09-2021)

Por su parte, MM también comenta sobre su adaptación, pero con una preferencia por la presencialidad, aunque se muestra renuente a vacunarse contra el Covid-19: “Ya me estoy adaptando a las clases virtuales. Sería bonito retornar, pero no me quiero vacunar tampoco” (Grupo focal 17-09-2021).

Algunos estudiantes expresan resistencia a la vacunación por razones de libertad personal, lo que refleja una postura crítica frente a la medida impuesta por el gobierno.

Estas experiencias reflejan lo que Ansión (2012) advierte al señalar que la universidad latinoamericana enfrenta el reto de integrar los saberes y las experiencias de los pueblos en todos sus espacios de aprendizaje, tarea que la virtualidad no siempre logra cumplir. En esa misma línea, López (2012) subraya que la universidad debe constituirse en un espacio de convivencia intercultural efectiva, donde los procesos formativos reconozcan la diversidad cultural y no reproduzcan desigualdades estructurales, como las derivadas del acceso desigual a la tecnología y la comunicación.

En conclusión, aunque los estudiantes han logrado adaptarse a las clases virtuales, muchos de ellos aún prefieren la presencialidad. La virtualidad presenta ventajas, como la flexibilidad y el acceso a materiales grabados, pero también tiene limitaciones significativas, especialmente en lo que respecta a la interacción directa y al desarrollo de habilidades prácticas, como las que se requieren durante las prácticas preprofesionales.

6.1.2. Existe acceso limitado al internet y dificultades en el desarrollo de algunos cursos.

Uno de los problemas más destacados que los estudiantes han enfrentado durante la modalidad virtual es el acceso limitado a la señal de internet, especialmente en comunidades y áreas rurales donde la conectividad es inestable. JH, por ejemplo, relató las dificultades que enfrenta en su comunidad, donde las lluvias interrumpen frecuentemente la conexión a internet: “En mi comunidad de vez en cuando llueve y se me va la conectividad o se me entrecorta... pero las clases se graban y se puede escuchar” (Entrevista 15-10-2021). A pesar de que este problema afecta la experiencia en tiempo real, la opción de acceder a las grabaciones posteriores ayuda a mitigar la situación.

AH también compartió una experiencia similar, mencionando cómo la temporada de lluvias afecta la conectividad tanto en Cusco como en su provincia: “Últimamente está fallando por la época de lluvias. En Cusco total y acá (una provincia) también está empezando la temporada de lluvias” (Entrevista 20-10-2021). Este tipo de

interrupciones, aunque comunes, no solo afectan la participación en las clases, sino que también resalta las desigualdades en el acceso a tecnologías. De hecho, las dificultades de conectividad no son un fenómeno aislado, ya que se pudieron comprobar en otras ocasiones, como durante algunas entrevistas virtuales realizadas para esta investigación, donde se evidenció la persistencia de estos problemas, tal como lo experimentó GO.

Otro factor asociado a las dificultades de conectividad es el manejo de plataformas digitales, que inicialmente resultó complicado para algunos estudiantes. Sin embargo, a medida que avanzaron los ciclos, las competencias digitales mejoraron. IC, por ejemplo, comentó sobre cómo el manejo de las herramientas digitales ha evolucionado a lo largo del tiempo:

Conuerdo con esta parte, más que todo en el segundo ciclo creo que la mayoría hemos tenido dificultad de conectividad porque no hemos tenido buen conocimiento en el manejo de algunas plataformas digitales. Ahora con respecto a quinto ciclo ya hemos mejorado bastante, pero si algunos compañeros que siguen teniendo algunas dificultades de conectividad. (Grupo focal 16-09-2021)

Esta evolución en el uso de las plataformas muestra un proceso de adaptación que ha sido clave para superar las barreras tecnológicas.

Además de los problemas de conectividad, algunos estudiantes han tenido que asumir la responsabilidad de mejorar su acceso a internet para poder continuar con sus estudios. JS, por ejemplo, mencionó cómo tomó la iniciativa de mejorar su conexión a internet: “Yo hice poner internet en mi casa y aparte en mi celular porque a veces el internet es muy bajo y tengo para estudiar desde mi celular y entrar a clases. Muchos compañeros no tienen esa disponibilidad, otros tienen gratis ¿no? Porque viven en casa alquilada u otros están en familias” (Grupo focal 16-09-2021).

Esto refleja la desigualdad en el acceso a los recursos necesarios para la educación virtual, donde aquellos con más recursos han podido mejorar su conectividad, mientras que otros siguen enfrentando dificultades por falta de acceso a una conexión de calidad. Esta desigualdad tecnológica pone en evidencia que las condiciones materiales también forman parte del ejercicio de una educación intercultural efectiva. En esta línea, Walsh (2005) sostiene que la interculturalidad “es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas, un espacio de negociación entre pueblos y una tarea social y política de la sociedad en general” (pp. 10–11). Desde esta perspectiva, garantizar igualdad en el acceso a la tecnología es un requisito para que la educación universitaria sea realmente intercultural y equitativa.

La experiencia de los estudiantes resalta la importancia de contar con un acceso equitativo a la tecnología y el internet para garantizar una educación virtual de calidad para todos los estudiantes, sin excepción.

6.2. Asuntos académicos

Los problemas académicos abarcan diversos aspectos, como el tránsito de la secundaria a la universidad, la carga académica y la gestión del tiempo, y las limitaciones en el dominio de los idiomas (castellano, inglés y quechua). Además, incluyen las limitaciones en la investigación y en las prácticas preprofesionales, las cuales, en muchos casos, afectan un rendimiento adecuado en los estudios.

6.2.1. Existen desafíos en la transición de la secundaria a la universidad.

El tránsito de la secundaria a la universidad fue otro de los problemas que afrontaron la mayoría de los estudiantes. Para muchos, el acceso fue directo desde la secundaria, lo que significó un cambio brusco hacia un nivel educativo más exigente. Sin embargo, algunos tuvieron una experiencia previa de preparación al postular a una universidad, lo que facilitó su adaptación al nuevo contexto. Este es el caso de GO, quien comparte cómo su proceso de preparación le brindó herramientas clave para su transición:

Yo considero que sí me ha dado bastantes herramientas. Por ejemplo, al salir de la secundaria varios de mis compañeros han salido de secundaria y han ingresado directo a la universidad. Si hubiera sido mi caso me hubiera faltado bastante tipo de recursos hasta madurez para poder llevar bien los cursos de la universidad. Siento que me ha servido este proceso de la preparación en una universidad pública para llevar bien mis cursos en la universidad. Siento que sí me ha servido bastante. (Entrevista 05-11-2021)

Este testimonio resalta la importancia de una preparación previa, que permitió a la estudiante enfrentar con mayor seguridad los retos académicos en la universidad. A diferencia de aquellos que ingresaron directamente desde la secundaria, ella considera que haber pasado por un proceso de preparación le dio la madurez y las herramientas necesarias para manejar los cursos universitarios con mayor éxito.

No obstante, esta experiencia previa no fue común a todos los estudiantes. En el caso de los estudiantes de la universidad de estudio, ellos habían culminado recientemente la educación secundaria, por lo que no contaban con una preparación previa en la educación superior. Como resultado, enfrentaron dificultades para adaptarse a las exigencias académicas de la universidad. Esta falta de experiencia

previa se convirtió en una barrera significativa para una inserción exitosa en el ámbito académico, especialmente considerando que estos estudiantes provenían de comunidades con trayectorias educativas diferenciadas en la educación básica.

La experiencia previa, tanto educativa como familiar, también está relacionada con el clima educativo en los hogares de procedencia. Según el estudio Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, la tipología de los hogares de procedencia puede influir en la adaptación de los estudiantes al ámbito universitario. Cotignola et al. (2017) proponen una clasificación de hogares según el nivel educativo alcanzado por los miembros de la familia. Sin embargo, es importante señalar que esta clasificación se aplica a hogares urbanos y no a hogares indígenas:

- i) Clima educativo alto: con algún miembro (padre o madre) con nivel educativo universitario o superior completo, ii) Clima educativo medio: con alguno de sus miembros (padre y madre) con estudios secundarios completos o universitarios -superior Incompleto, y iii) Clima educativo bajo: con alguno de sus miembros (padre y madre) con estudios secundarios incompletos o menor nivel. (pp. 9-10)

En el caso de los estudiantes de la universidad, casi la totalidad proviene de hogares sin experiencia universitaria previa, ya que ni padres ni madres tuvieron inserción en la educación superior, salvo el caso de los padres de una estudiante.

6.2.2. La carga académica y gestión del tiempo son desafíos importantes.

La carga académica y la gestión del tiempo son desafíos importantes para los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). IC, uno de los estudiantes entrevistados, señaló que experimentó una fuerte exigencia académica durante los primeros ciclos de su carrera, y esta sensación de sobrecarga se intensificó durante las prácticas, debido a la acumulación de trabajos de los diferentes cursos. Este testimonio refleja cómo la transición a la universidad puede resultar especialmente demandante, ya que la carga de trabajo en los primeros ciclos suele ser un desafío para muchos estudiantes, quienes deben adaptarse a un ritmo más acelerado y a nuevas formas de aprendizaje.

En cuanto a la gestión del tiempo, IC también compartió: “Al inicio de mi etapa universitaria me costó organizar mi horario para realizar mis diferentes actividades diarias” (Entrevista 20-10-2021). La dificultad para equilibrar estudios, tareas y vida personal es una experiencia común en los primeros años universitarios. Esta situación resalta la necesidad de apoyo organizativo por parte de la universidad, ya que muchos estudiantes, como IC, enfrentan desafíos en la administración de su tiempo.

Como señala Ansión (2012), la universidad debe asumir el reto de integrar las condiciones y saberes diversos de sus estudiantes, brindando un entorno formativo que no solo promueva la excelencia académica, sino también el acompañamiento en sus procesos de adaptación y desarrollo personal.

6.2.3. Existen limitaciones en el dominio de los idiomas.

Uno de los desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas de la carrera de EIB es el dominio de los idiomas, especialmente la redacción en castellano. La estudiante VCH compartió su experiencia al respecto, señalando que, debido a su lengua originaria, el quechua, su nivel de castellano era muy bajo al inicio de su formación universitaria. Ella explica:

Sobre todo, en mi redacción, ya que tengo mi lengua originaria, el quechua, casi no hablaba castellano, cuando llegué era muy bajo para mí. Era aprender otra lengua para mí, yo más me enfocaba cuando llegué a la universidad en castellano y mis compañeros me entendían. Yo tenía que mejorar en castellano y por eso fallo en redacciones, por eso me hago revisar. (Entrevista 18-10-2021)

Este testimonio resalta las dificultades iniciales que los estudiantes bilingües, como VCH, enfrentan al intentar adaptarse a un entorno académico dominado por el uso del castellano. A pesar de sus esfuerzos, ella aún siente la necesidad de mejorar en la redacción y se hace revisar para evitar errores.

Por otro lado, algunos estudiantes también manifestaron problemas con el curso de inglés. FA, por ejemplo, mencionó que, aunque tenía la intención de aprender inglés, no lograba entender con claridad al profesor. Ella recuerda:

Quiero aprender inglés, pero no logro aprender. A la profesora FK sí le entendía, pero al profesor no logro entender mucho. Cuando recuerdo las clases de la profesora no me recuerdo de su nombre. Esto sí, nos lo pasó la maestra, sí tengo esa aplicación en mi celular. La anterior sí tengo esa aplicación en mi celular. Creo que también hay otros diccionarios digitales que también puedes consultar. Ahí el profesor nuevo. No sé cómo se llama la aplicación, pero también es para ver todos los avances, era como una competencia algo así, tienes que poner ahí qué es correcto, lo que es incorrecto. Así no sé cómo se llama la aplicación, pero también lo utiliza el profesor de inglés. (Entrevista 16-10-2021)

FA expresa frustración por no poder dominar el inglés, a pesar de las herramientas tecnológicas que el profesor ha incorporado para ayudar en el aprendizaje. Este testimonio pone en evidencia las dificultades que muchos estudiantes enfrentan

con el idioma inglés y cómo las herramientas tecnológicas, aunque útiles, no siempre logran resolver las barreras del aprendizaje.

Curiosamente, aunque el bilingüismo debería ser una ventaja, algunos estudiantes también expresaron dificultades con el manejo del quechua, su lengua materna. En un contexto con tendencia al monolingüismo castellano, los jóvenes hablantes de quechua a menudo presentan un vocabulario restringido. FA, nuevamente, compartió su experiencia:

Quechua no sé qué será de quechua, la verdad me preocupa porque yo estaba en proceso todavía, porque me faltaba aprender quechua... Puedo hablar en quechua y hasta puedo cantar en quechua. La escritura he aprendido, lo que me falta es ahí algunas palabras que aún no me la sé, y siento temor al momento de hablar en público en quechua. Tengo miedo en fallar algunas palabritas, cómo que me falta perfeccionar. (Entrevista 16-10-2021)

A pesar de ser hablante nativo de quechua, FA experimenta inseguridad al hablar y escribir en su lengua materna debido a la falta de vocabulario y perfeccionamiento en su uso académico. Este temor refleja un aspecto paradójico de la situación de los estudiantes bilingües, quienes, aunque dominan dos lenguas, enfrentan dificultades tanto en su lengua materna como en el castellano y el inglés.

6.2.4. Existen limitaciones en la investigación y las prácticas preprofesionales.

Uno de los problemas que percibió IC está relacionado con la falta de información por parte de la coordinación de la carrera de EIB sobre el proyecto de investigación y su articulación con la teoría. El estudiante menciona que no reciben suficientes orientaciones claras sobre cómo deben abordarlo, lo que genera incertidumbre en los estudiantes. En apoyo a la preocupación de IC, la estudiante VCH también destacó la necesidad de una introducción más estructurada a la investigación. Según su testimonio, "todavía no tenemos tan claro, cómo se debe realizar el proceso investigativo" (Observación 04-11-2022), lo cual refleja la falta de claridad en este aspecto fundamental de la formación académica.

Además, los estudiantes se cuestionaron sobre cómo se llevará a cabo la planificación de las prácticas preprofesionales. Este tema es central, ya que, según los testimonios, se observa una carencia de información sobre la implementación de estos cursos. La falta de coordinación y de comunicación entre la jefatura de carrera y los estudiantes sobre la integración y articulación de los cursos se señala como una de las principales deficiencias en el proceso formativo.

En este contexto, y a pesar de las dificultades académicas y personales que enfrentaron, los estudiantes de la segunda promoción de la carrera de EIB se mantuvieron en el programa, sin que ninguno de los estudiantes del IV ciclo (en ese momento) abandonara la carrera. Este hecho refleja, en parte, el esfuerzo por seguir adelante a pesar de los retos que implica el proceso de formación. En este sentido, una de las estudiantes compartió: “Que yo sepa ninguno, en primaria estamos los mismos que hemos comenzado. Incluso hubo un traslado de una compañera que comenzó estudiando inicial, pero para 2do semestre cambió a primaria” (Grupo focal 16-09-2021).

Un caso particular es el de FA, quien decidió cambiar de la especialidad de Inicial a Primaria. A pesar de los inconvenientes que esto generó, como la recuperación de cursos y el pago de un monto adicional, FA detalló los motivos de su cambio, que estaban relacionados tanto con sus preferencias personales como con las exigencias que encontró en la carrera de Inicial. Según contó:

No es que cuando yo ingresé a postular a la beca me dijeron que había primaria y yo dije no, los niños menores no me gustan y mis hermanos menores son majaderos, sí, me gustan, pero mi hermano mayor me dijo que en el caso de inicial ganas más dinero y aparte de qué puedes ser directora y profesora a la vez, pues me dijo mejor ingresa a inicial Porque yo quería para primaria. No hay cantidad profesoras para primaria, no va a haber para ti... Me dejé ir por eso y cuándo empezamos las clases, más lo que decían los compañeros, y aparte y yo siempre querido primaria porque ya son niños más grandecitos, y aparte me decían que tenía que atender los que tenía que llevarlos al baño, y ya me desanimé de inicial porque no me gusta atender porque soy bien asquenta y no sé, todo ello me hizo cambiar, a pesar de que me dijeron que iba a recuperar cursos y que iba a pagar un montón, y que iba a ser difícil iba a ser un proceso, decidí continuar con el cambio, y algunos meses, ya no lo vas a lograr, pero logré el cambio. (Entrevista 16-10-2021)

Este testimonio ilustra cómo las dificultades personales, la falta de adaptación a ciertas condiciones y las expectativas sobre el futuro profesional pueden influir en las decisiones de los estudiantes y su permanencia en la carrera, a pesar de los obstáculos.

6.3. Beca 18 EIB

6.3.1. La subvención de PRONABEC llega con retraso.

Los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe cuentan con apoyo financiero para seguir sus estudios profesionales. El Estado asume los pagos a través

del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), adscrito al Ministerio de educación. La Beca-18 ofrece apoyo a jóvenes talentosos de poblaciones vulnerables en sus diferentes modalidades y una de ellas es la Beca-EIB, dirigida específicamente a jóvenes provenientes de pueblos y comunidades originarias.

Un problema que se presenta es el retraso en el pago de la subvención mensual por parte de PRONABEC. GO señala que ha pedido la constancia de matrícula para realizar la transferencia de la subvención mensual. En sus palabras:

La normativa ha cambiado en PRONABEC; por ejemplo, una de esas modificaciones, ahora requieren nuestra constancia de matrícula para que nos haga nuestra subvención del mes correspondiente. Y generalmente la universidad remite la constancia de matrícula tarde, después de casi un mes y medio de habernos matriculado. Por esa razón, actualmente nos encontramos con problema de subvención. Se ha retrasado nuestra subvención de dos meses. (Entrevista 05-11-2021)

No obstante, semanas después, los estudiantes han informado que este inconveniente fue resuelto. Sin embargo, también se señaló que, si un estudiante desapruaba un curso, tiene que volver a llevar, pero esta vez pagando los costos con sus propios recursos.

Durante los ciclos siguientes postpandemia, los estudiantes señalaron que el retraso en el pago de la subvención mensual ocurrió varias veces, principalmente cuando retomaron el año académico. Sin embargo, también se superaba este atraso después de un tiempo.

Estas dificultades evidencian lo que Espinosa (2017) advierte: muchas acciones afirmativas se centran en el acceso a la educación superior, pero no garantizan mecanismos sostenidos de apoyo durante la trayectoria universitaria, lo que deja a los estudiantes en una situación de vulnerabilidad administrativa y económica. De manera similar, Rodríguez (2020) sostiene que la Beca 18 enfrenta desafíos estructurales de implementación, ya que las universidades receptoras mantienen procesos burocráticos que no siempre se ajustan al perfil de los becarios indígenas. Asimismo, Farfán (2024) destaca que, a pesar del respaldo económico, los becarios suelen experimentar carencias de acompañamiento académico y emocional, lo que limita la efectividad del programa como política integral de inclusión.

6.4. Convivencia en la universidad y la ciudad

En cuanto a la convivencia, tanto en la universidad como en la ciudad, se presentaron diversas dificultades, sobre todo en los primeros ciclos. Este apartado aborda las problemáticas relacionadas con dos aspectos: por un lado, la convivencia dentro de la universidad, y por otro, la convivencia en la ciudad. En lo que respecta a la universidad, se destacaron cuestiones como la dificultad para socializar en el ámbito universitario, así como la fragmentación y el deseo de organizarse en la carrera de EIB. Por otro lado, en relación con la convivencia en la ciudad, se mencionaron problemas como la adaptación sociocultural al contexto limeño y la convivencia compartida y desafíos en la capital.

6.4.1. Existe dificultad en la socialización universitaria.

Algunas estudiantes han señalado que tuvieron limitaciones para socializar con sus compañeros en la universidad, especialmente con los chicos, con quienes no lograban tener la confianza necesaria. Por ejemplo, VCH relata su experiencia de timidez en las clases presenciales:

En clases presenciales era bien tímida, no he hecho ningún rollo. Sí era bien tímida, casi no me socializaba. Por eso casi no conozco a los egresados, solo conozco a mis padrinos: IS y después a RL. Con los dos nomás me he hablado. Con RL me hablé porque era su padrino de JS, y JS era mi amiga, pero así nomás, no me socializaba. Era tímida y no gustaba socializarme. Era muy individualista, no me gustaba socializar. Me gustaba hacer sola mis trabajos, pero poco a poco he aprendido a compartir. Porque también en colegio me han dado mala experiencia, por eso he tenido esa costumbre de ser individualista. Básicamente, no confiaba en los demás, yo solo quería hacer y al profesor yo le decía, profesor ¿puedo hacer solita? Entonces, era individualista. La verdad no me he hablado con muchos de ellos, los conozco a mis compañeros de inicial solo de vista. (Entrevista 18-10-2021)

Este testimonio refleja la dificultad de VCH para socializar debido a su timidez y a experiencias previas que reforzaron su carácter reservado. Su preferencia por el trabajo individual y su falta de confianza en los demás indican que estas barreras se originaron en su etapa escolar y se mantuvieron en la universidad.

La autoexclusión como mecanismo de adaptación ha sido documentada en otros contextos. Por ejemplo, Hidalgo (2017), en su estudio sobre estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, señala que los estudiantes evitaban la interacción por temor a la discriminación: “Los problemas de socialización se relacionan

con el temor que tienen de ser discriminados por ser indígenas. Por otra parte, los estudiantes no indígenas y los profesores de los jóvenes awajún indicaron que muchas veces los mismos estudiantes indígenas se autoexcluyeron por temor al rechazo y preferían mantener un perfil bajo dentro del aula” (p. 209).

Si bien VCH no menciona la discriminación como un factor en su autoexclusión, su caso coincide con el de los estudiantes awajún en el sentido de que su miedo al rechazo y su falta de confianza en los demás la llevaron a limitar su interacción con sus compañeros.

Sin embargo, algunos estudiantes lograron superar estas barreras con el tiempo. Durante la pandemia, VCH encontró en los cursos complementarios de oratoria y teatro una oportunidad para mejorar su timidez, y poco a poco comenzó a relacionarse más con sus compañeros: “En oratoria hablo con personas que no conozco, los veo solo en pantalla con cámara prendida, entonces poco a poco, prenden sus cámaras y vamos perdiendo miedo”.

Este avance de VCH refleja una de las estrategias mencionadas por Najarro (2011), quien señala que los estudiantes originarios desarrollan diversas estrategias para adaptarse al entorno universitario:

Los estudiantes originarios generan una serie de estrategias para adaptarse al medio universitario. Según sus versiones se adaptan estudiando, tratando “de sobresalir”, “estudiar un poco más”, “estar en las organizaciones”. Otros, simplemente no lo piensan y siguen adelante, “casi no hice nada, bueno, la vida normal”. Asimismo, algunos estudiantes optan por asimilarse, “me adapto mirando lo que hacen mis compañeros. (p. 92)

Al igual que los estudiantes mencionados por Najarro, VCH, aunque al principio se mostró reservada, encontró una forma de adaptación a través de cursos que la ayudaron a superar su temor y a involucrarse más activamente en su entorno universitario.

Por su parte, FA compartió una experiencia similar a la de VCH. Señaló que, a pesar de ver que algunas de sus compañeras se socializaban fácilmente, ella no lograba hacerlo:

Algunas de mis compañeras he visto que tienen la facilidad de socializarse, pero yo no puedo. Siento que hay algo que me impide y no logro socializarme hasta la actualidad. Creo que con mi compañero IC nomás he socializado alguna parte a través de chat, pero con otros compañeros la verdad no. (Entrevista FA)

FA atribuye su timidez a las enseñanzas de sus padres, quienes le inculcaron que hablar con los chicos podía ser malinterpretado:

Yo era callada, no era mucho de hablar, pero mayormente porque mis papás siempre me dijeron, nunca te hables con los chicos, porque hablar con los chicos es signo de querer estar con alguien o de coqueteo, o que una mujer no debe hacer esto. Ya cuando me relacioné con MC, no sé si la conozcas, me ayudó bastante. Cuando yo llegué a la universidad, era muy callada, como que ella me ayudó a salir de eso. Me ayudó a relacionarme con los compañeros y todo eso. Ella me ayudaba bastante, me apoyaba, terminamos nuestra amistad y pues empecé una amistad con JH. Ella siempre me dice, no eres de hablar mucho con los chicos, porque los chicos siempre malinterpretan las cosas. Por tu bien no hables con los chicos. Así que yo lo tengo bien presente eso, así que no debo de hablar mucho con los chicos, no quiero problemas, y tengo miedo y un cierto temor de que pueda generar algún problema. (Entrevista FA)

La experiencia de FA refleja cómo las normas familiares y culturales influyen en la forma en que se relaciona con los demás. A diferencia de VCH, cuya timidez se originó en experiencias negativas en la escuela, FA creció con restricciones impuestas por su familia sobre la interacción con el género opuesto. Este contexto culturalmente condicionado contribuyó a su autoexclusión y limitó su capacidad de interactuar libremente en el ámbito universitario. Al mismo tiempo, la ayuda de sus compañeras de la universidad ha sido importante para su proceso de socialización.

No obstante, la adaptación social en la universidad no es una experiencia homogénea. Mientras algunas estudiantes enfrentan barreras personales y culturales que dificultan su integración, otros estudiantes con experiencias migrantes en entornos urbanos han desarrollado estrategias que facilitan su socialización. En este sentido, la historia de FM ofrece una perspectiva diferente. Antes de ingresar a la universidad, ya había vivido en un contexto urbano en el que predominaban personas con antecedentes similares a la suya, lo que contribuyó su proceso de integración: “Digamos que en Villa El Salvador no son personas legítimas de Lima, sino de provincias, porque había chicos que tenían su entorno familiar parecido al mío” (Entrevista FM).

En esta misma línea, Santana (2017) sostiene que el acceso a la universidad permite a los estudiantes con experiencia migrante ampliar sus redes de socialización y superar los prejuicios sobre su integración:

[El acceso a la universidad] ayudó a configurar formas de socialización con estudiantes de otras carreras; de esta manera, también se rompen algunos

imaginarios en los que se crea la imagen de un estudiante indígena apartado, discriminado, solo. La experiencia de los estudiantes de la LEI, particularmente los de la generación que aquí presentamos, nos muestra a un estudiante que se incorporó a la vida estudiantil, es decir, a la relación entre pares indígenas y no indígenas como cualquier estudiante universitario. (p.180)

Mientras que FA y VCH enfrentaron dificultades personales y culturales en su proceso de adaptación, FM encontró en su entorno una red de apoyo que facilitó su integración. Estos casos muestran que la socialización universitaria depende tanto de factores personales como del contexto comunitario en el que se desarrollan los estudiantes.

6.4.2. Se observa fragmentación y, al mismo tiempo, un deseo de organización en la carrera de EIB.

Los estudiantes señalaron que, en ese periodo, no existía unidad dentro de la promoción de EIB primaria, ya que no todas las iniciativas propuestas recibían respaldo colectivo. Esta falta de apoyo ha derivado en la formación de pequeños grupos, limitando la posibilidad de emprender acciones conjuntas. A pesar de ello, los estudiantes expresaron la necesidad de contar con el acompañamiento de autoridades y docentes para organizar actividades académicas y extracurriculares, lo que evidencia una demanda de orientación y una capacidad organizativa todavía en proceso de consolidación.

En una de las reuniones, JS, AA, AH y RP expresaron explícitamente que no existía unidad en la promoción EIB primaria, señalando que las iniciativas no eran respaldadas por todos y que, como consecuencia, se habían formado grupos pequeños. Asimismo, solicitaron apoyo de las autoridades y/o profesores para realizar actividades académicas y extracurriculares. (Observación 28-10-2023)

Los estudiantes también indicaron que la gestión anterior de la jefatura de EIB habría contribuido a generar cierta dependencia, al asumir un rol protagónico en la organización de actividades, lo que redujo los espacios para que la propia promoción desarrollara capacidades de liderazgo y autogestión.

Esta situación refleja lo que Cuenca (2006) denomina el reto de una inclusión que valore la identidad cultural y fomente la participación de los estudiantes, promoviendo procesos de colaboración más horizontales. De manera complementaria, Rodríguez (2020) señala que los programas educativos inclusivos, como los vinculados a la EIB, deben fortalecer las capacidades organizativas y de liderazgo de los propios

estudiantes indígenas, evitando la dependencia institucional y promoviendo una gestión compartida que refuerce la autonomía estudiantil.

6.4.3. Se observa una adaptación sociocultural al contexto limeño.

Para los estudiantes, la adaptación al nuevo entorno ha representado un desafío significativo. IC, por ejemplo, relata que al principio fue bastante complicado adaptarse al contexto limeño, ya que era la primera vez que se enfrentaba a un entorno tan diferente al de Cusco. En sus palabras: “Tuve dificultades con el tema de la comida, el clima y sobre el tema de discriminación evitaba hacer uso de la lengua quechua, porque este tema está muy instaurado en Lima” (Entrevista 20-10-2021).

En su testimonio, IC menciona que, durante las primeras semanas, tanto en la universidad como fuera de ella, se sintió aislado. No conocía a ninguno de sus compañeros y aún no había logrado establecer una comunicación fluida con ellos. Además, la situación fuera de la universidad no era muy distinta, ya que no entendía bien el comportamiento de la sociedad limeña. Por eso, evitaba hablar en quechua por temor a ser discriminado: “No hacía uso de mi lengua originaria, tanto en la calle como en la universidad, porque tenía el temor de que me discriminen”.

Este temor de ser discriminado es respaldado por Espinosa (2009), quien argumenta que: “para evitar ser discriminados, muchos jóvenes indígenas optan por ocultar los signos externos de su identidad indígena, dejando de hablar sus idiomas o reprimiendo la expresión pública de otros aspectos propios de su herencia cultural” (p.51). Este fenómeno es evidente en la experiencia de IC, quien al llegar a Lima se sintió presionado a ocultar su identidad indígena, especialmente su lengua quechua, para evitar el rechazo.

Sin embargo, con el tiempo IC comenzó a adaptarse al nuevo contexto. Poco a poco, fue conociendo la cultura limeña, desde la gastronomía y la religión hasta el comportamiento de las personas, tanto dentro como fuera de la universidad. En este proceso, IC comenzó a establecer lazos con sus compañeros y notó que compartían aspectos culturales comunes, como la lengua originaria, las costumbres y las tradiciones.

Este proceso de adaptación refleja el concepto de transculturación propuesto por Aguirre y Varela (2010), quienes afirman: “El emigrante, frente a un cambio de contexto y de entorno material, se enfrenta a un proceso de transculturación, adoptando valores, formas vinculares y estilos de vida de la localidad receptora” (p. 13). A medida que IC se adaptaba, comenzó a integrar gradualmente los valores y formas de vida de la cultura

limeña, lo que facilitó su integración tanto en la universidad como en la sociedad limeña en general.

Lo interesante de su experiencia es que, lejos de perder su identidad, IC encontró un equilibrio entre su cultura originaria y la cultura limeña. Este proceso de transculturación le permitió no solo superar su temor a la discriminación, sino también sentirse más seguro y cómodo al usar su lengua originaria en su entorno universitario. El uso progresivo del quechua entre sus compañeros es un reflejo de este cambio, donde IC, inicialmente reacio a hablarlo, lo adopta nuevamente como parte de su proceso de integración cultural.

6.4.4. Se vive una convivencia compartida con desafíos en la capital.

Los estudiantes señalaron que, antes de la pandemia, se construyó una buena amistad con los compañeros con los que compartían los quehaceres de la casa, basada en la convivencia diaria y la confianza. Así lo relató uno de ellos, quien describe una convivencia saludable:

Yo recuerdo que en mi cuarto vivía con una compañera y un compañero y siempre incluso con dos compañeras y un compañero tratábamos de juntarnos para cocinar, a ver una película, salir al parque a jugar. Fue bonito. Se extrañó cuando se dio la pandemia... ya te habías acostumbrado ahora con la situación de que no estamos allá de manera permanente, ellos se retiraron del cuarto y ya creo que también eso hace que la relación y comunicación que tengas con ellas se limite. (Grupo focal 16-09-2021)

Sin embargo, no todos los estudiantes vivieron la misma experiencia de convivencia. Uno de ellos, por ejemplo, expresó que no tiene el hábito de convivir con los demás, lo cual atribuye a su situación familiar fragmentada:

Yo vivía solo en Lima, por ahí tenía un compañero de zona norte de Puno. Casi no soy de hacer vida social. Apenas vivo con mi papá. Se separaron desde los 3 años. Mi mamá tuvo otro compromiso y ahí tiene otra hija, ya debe tener más o menos entre 10 años o 9. Casi no me veo con mi mamá. (Grupo focal 17-09-2021)

Este estudiante también reconoce que su tendencia a la reserva social se ha intensificado, y le preocupa cómo afectará su adaptación a la ciudad de Lima cuando se retomen las clases presenciales. Además, señala cómo la pandemia ha alterado su comportamiento social:

Lo que sí, algo que estoy notando en mí, es que estoy volviéndome muy asocial. Considero que ahora sería difícil socializarme. Qué voy a hacer una vez que llegue a Lima. Me encierro en mi cuarto y tranquilo va a estar, con un libro me

agarro y leo tranquilo. Esta pandemia ha traído cambios, regreso a lo que era antes, siempre he sido muy reservado. Por ese lado veo como una distorsión de mi personalidad. (Grupo focal 17-09-2021)

Por otro lado, algunos estudiantes han manifestado la inseguridad creciente en la ciudad de Lima. EC relató una experiencia en la que le robaron una laptop y un celular en el distrito de Los Olivos, donde vive. Según explicó, se bajaba en Plaza Norte y la situación ocurrió en esa zona, que se encuentra entre Angélica Gamarra y Universitaria. Además, relató otro incidente en Abancay, donde también fue víctima de un robo a mano armada: “Aquí también me robaron con arma y todo, aquí en Abancay. Hemos hecho la denuncia con mis amigos, y nos han paseado y nos han tenido hasta las 12 de la noche, luego nos han botado, ahí se han quedado” (Entrevista 21-10-2021).

6.5. Interacciones familiares y de salud

6.5.1. Se experimenta un alejamiento de la familia.

La experiencia migratoria hacia la capital ha implicado, para muchos estudiantes, el alejamiento de su familia y comunidad. Este distanciamiento resulta trascendente para aquellos que siempre han vivido con sus familias.

En algunos casos, esta nueva situación resultó ser chocante y penosa. Este sentimiento de soledad fue especialmente fuerte durante el primer semestre. Un ejemplo de este sentimiento lo expresó uno de los estudiantes: “Yo siempre he vivido con mis padres, y como que me siento solo y me siento que algo me falta”. (Entrevista 21-10-2021)

Este sentimiento no es exclusivo de los estudiantes de la segunda promoción de la carrera de EIB de 2019; los estudiantes de la primera promoción 2014 también enfrenaron el desafío de separarse de sus familias al iniciar sus estudios universitarios. Según Suxo (2024), “Era la primera vez que se separaban de sus familias. La edad de estos estudiantes fluctuaba entre los 16 y los 17 años” (p. 10). Este distanciamiento tuvo un impacto fuerte para los estudiantes, quienes tuvieron que adaptarse a un contexto desconocido y sin apoyo directo de sus padres.

Para abordar esta situación, la universidad y PRONABEC implementaron diversos dispositivos de apoyo. Los estudiantes del 2014 recibieron dos ciclos de nivelación académica y un programa de tutoría y acompañamiento con profesionales de la educación y la psicología. Este soporte, diseñado específicamente para facilitar la

adaptación, buscaba asegurar que los estudiantes pudieran adaptarse de manera adecuada tanto en el ámbito académico como social.

Tal como muestra Suxo (2024), estos dispositivos resultaron favorables: la primera promoción no registró deserción y evidenció mejoras en su adaptación académica, emocional y sociocultural. En particular, el acompañamiento de tutores quechua y aimara hablantes favoreció un proceso de adaptación más cercano y culturalmente pertinente. En el caso de la segunda promoción, aunque la sensación de soledad se mantuvo durante los primeros meses, los estudiantes reconocieron que estas formas de apoyo contribuyeron a atenuar el impacto del distanciamiento familiar. Ello confirma que el dispositivo funcionó como un soporte mitigador en su proceso de adaptación universitaria, aunque no sustituyó el soporte afectivo que brindaba la familia.

6.4.2. Se ve afectada la salud emocional y física.

Los estudiantes originarios que llegan a estudiar en una universidad urbana también atraviesan problemas de adaptación relacionados con su salud. En el caso de los estudiantes de la primera promoción, se reportaron los siguientes problemas, según Suxo (2024): “Con respecto a su salud física, se reportaron problemas gastroenterológicos, oftalmológicos, odontológicos, nutricionales, respiratorios y traumatológicos. En cuanto a su salud emocional, estos jóvenes evidenciaron problemas de baja autoestima, depresión, estrés, alteración y algunos problemas familiares” (p. 10).

A continuación, presentamos los testimonios de los estudiantes, los cuales ofrecen una visión más específica y personal de los desafíos que enfrentaron durante su adaptación a la vida universitaria en la ciudad. Estos relatos reflejan tanto las dificultades emocionales y de salud física.

EC mencionó que la depresión era uno de los más comunes entre los estudiantes. Aunque no siempre se mencionaba explícitamente, algunos estudiantes estaban claramente afectados. En estos casos, señaló, la intervención de la psicóloga resulta crucial: “Más que nada, depresión. No nos dijeron, pero así estaban. En esos casos creo que la psicóloga interviene” (Entrevista 21-10-2021). Esta intervención no solo refleja el apoyo profesional necesario para abordar estas dificultades emocionales, sino también la disposición de los estudiantes a colaborar en su proceso de adaptación, aunque no siempre se expresen abiertamente sobre sus problemas.

Por su parte, FA también mencionó que, aunque generalmente no se enferma, el estrés y la ansiedad han tenido un impacto significativo en su salud, lo cual ha afectado su bienestar emocional: “Generalmente no suelo enfermarme, excepto a

menos que sea por estrés o ansiedad. Actualmente, he estado luchando con eso que se llama ansiedad, así de eso hablé con la psicóloga también” (Entrevista 16-10-2021). En este caso, FA no solo reconoce la importancia de la intervención psicológica, sino que también resalta su lucha activa por superar sus problemas emocionales.

La estudiante FA presentó también problemas de salud permanentes, los cuales le han generado dificultades tanto físicas como emocionales. En su relato, explicó que experimentó inflamación en la zona abdominal, pero a pesar de los tratamientos recomendados, no mejoró:

Me dijeron que está inflamado la parte de mi vientre. La señorita que me sacó el examen... y pues me recetaron cuatro inyectables. Creo no sé yo pensé que con eso me iba a sentir mejor pero no. En Quillabamba no me querían atender, ahí me hice atender particularmente y tuve que pagar. Tal vez, mi mamá creo que estaba mal anteriormente Y tal vez puede que ya me puede transferir. Pero me dijo así nomás pero no sé la razón exacta. (Entrevista 16-10-2021)

Este caso refleja dificultades en el acceso a la atención médica en Quillabamba, donde la estudiante tuvo que pagar por un servicio privado. Además, muestra incertidumbre sobre su diagnóstico y tratamiento, al no recibir explicaciones claras. También menciona preocupaciones sobre la salud de su madre, lo que podría influir en su situación. En general, transmite confusión y falta de información sobre su estado de salud.

Por otro lado, otro estudiante RR, en el contexto de su adaptación a la ciudad capital, compartió problemas de salud física, como el aumento de peso y trastornos dermatológicos. A pesar de estar en un entorno rural donde la alimentación es saludable, los cambios en su vida urbana han afectado su salud:

En mi salud física estoy al borde. He subido bastante de peso últimamente, este año a pesar de que estoy en el campo y se come muy bien, buenas papas, buen chuño se come. Por ese lado estoy lidiando con mi salud física... en la ciudad Lima el año pasado era igual, me pasaba igual. Tuve algunos problemas con la piel, me salía granos. (Grupo focal 17-09-2021)

Este testimonio muestra cómo el cambio del campo a la ciudad afecta la salud física del estudiante. El aumento de peso y los problemas dermatológicos son manifestaciones de cómo los cambios en el estilo de vida y la dieta en el contexto urbano pueden alterar el bienestar físico. De esta manera, la adaptación a la ciudad no solo afecta a nivel emocional y psicológico, sino también influye en aspectos físicos.

Los hallazgos del capítulo VI muestran que las problemáticas enfrentadas por los estudiantes de EIB fueron diversas y afectaron simultáneamente su desempeño académico, su bienestar emocional y su proceso de adaptación a la vida universitaria.

En primer lugar, las clases virtuales representaron uno de los principales desafíos, debido a las limitaciones tecnológicas, la falta de conectividad y la disminución de la interacción pedagógica durante la pandemia.

En segundo lugar, los asuntos académicos evidenciaron dificultades relacionadas con la transición entre niveles educativos, el cumplimiento de tareas y la gestión del tiempo. También, se identificaron limitaciones en el dominio de idiomas, en el desarrollo de habilidades investigativas y en el desempeño durante las prácticas preprofesionales, especialmente en un contexto de alta exigencia universitaria y de modalidades de aprendizaje distintas a las vividas en la educación básica.

En tercer lugar, la gestión de la Beca 18–EIB generó tensiones y preocupación en los estudiantes, quienes experimentaron incertidumbre económica y administrativa respecto a la continuidad de sus estudios debido a los retrasos en las transferencias.

En cuarto lugar, la convivencia en la universidad y en la ciudad, reveló dificultades de socialización, experiencias de fragmentación y, a la vez, un deseo de organización estudiantil. Estas dinámicas se desarrollaron en un proceso de adaptación sociocultural al contexto limeño, marcado por desafíos propios de la vida urbana.

Finalmente, en quinto lugar, las interacciones familiares y de salud evidenciaron impactos emocionales significativos, asociados tanto por el alejamiento de sus familias y comunidades como por afectaciones en la salud emocional y física.

En conjunto, esta dimensión muestra que las problemáticas estudiantiles no son circunstancias aisladas, sino factores estructurales que atraviesan la experiencia universitaria de los estudiantes indígenas y condicionan su permanencia, bienestar y desarrollo académico. Su reconocimiento permite comprender la complejidad de sus trayectorias y la necesidad de fortalecer los mecanismos de apoyo institucional.

CAPÍTULO VII: TRAYECTORIAS ACADÉMICAS, CULTURALES Y SOCIALES

La cuarta dimensión analiza las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes mediante dos historias de vida que muestran recorridos diversos pero complementarios. Estas trayectorias se organizan en cinco temas: mi origen, familia y comunidad, el quechua y mi identidad cultural, mi educación básica, mi formación universitaria; y mis acciones de revitalización cultural y lingüística en la carrera EIB.

En esta dimensión se presentan las historias de vida de IC y GO¹¹, que ofrecen una mirada comparativa sobre sus experiencias como estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Ambos relatos exploran las raíces familiares, la relación con la lengua materna y la comunidad de origen, así como los procesos educativos que han moldeado su identidad cultural y sus aspiraciones profesionales.

El análisis organizado en torno a los cinco permite identificar similitudes y diferencias en sus vivencias, subrayando los retos y oportunidades que enfrentaron en su ingreso y permanencia en la universidad. Este enfoque no solo permite comprender cómo sus historias reflejan la complejidad de la educación intercultural bilingüe en el ámbito universitario peruano, sino también cómo sus trayectorias individuales contribuyen a la revitalización de las lenguas y culturas originarias. Tal como señalan Bracchi (2016) y Ames (2020c), las trayectorias de los estudiantes indígenas no son lineales ni homogéneas, sino procesos dinámicos de adaptación, resistencia y reconstrucción identitaria que articulan la experiencia académica con la pertenencia cultural y comunitaria.

La elección de las historias de IC y GO responde al objetivo específico de identificar las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes de EIB a lo largo de su experiencia universitaria. Se optó por trabajar con dos casos para profundizar en el análisis comparativo de sus recorridos. Ambos participantes fueron seleccionados porque representan perfiles distintos pero complementarios que reflejan la diversidad del estudiantado de EIB, y porque mostraron una destacada disposición para reflexionar sobre su proceso formativo.

¹¹ Nota: Por motivos éticos, se emplean las iniciales de los participantes y de sus familiares; y se generalizaron datos específicos de sus trayectorias para preservar su anonimato.

7.1. Mi origen, familia y comunidad

7.1.1. Narración de las historias de vida

7.1.1.1. Historia de IC

Mi nombre es IC. Nací en febrero de 1999 en una región andina. Tengo 20 años, estoy estudiando Educación Intercultural Bilingüe en la universidad. Hablo dos lenguas, quechua y castellano. Mi mamá se llama CSP, tiene 58 años. Ella, al igual que yo, es del mismo lugar, habla quechua y un poco de castellano. Mi papá se llamaba SCH, falleció cuando yo tenía apenas dos años. Mi madre, con quien vivo actualmente, se dedica a la agricultura y ganadería. Ella tiene educación primaria incompleta, pero tiene mucha sabiduría sobre la crianza de la chacra.

Según me cuenta mi mamá, desde que salí de la posta me cuidó mi abuela paterna, GH, porque ella no se recuperó y tuvo que ser internada nuevamente y esto duró varios meses. De niño fui alegre, juguetón y llorón. Cuando estuve al cuidado de mi abuela, ella me engreía mucho. De hecho, era majadero. Cuando volví con mi mamá, ya no me engreía como mi abuela. Sólo me gustaba la leche que preparaba mi abuela, también tenía un perrito que me regaló ella. Él fue mi compañero hasta el final de sus días.

A la edad de un año y medio, mis padres me bautizaron en el templo de mi tierra. Mi padrino de bautizo se llama MC, a quien mi papá apreciaba bastante. En el año 2001, mi padre tuvo un accidente. Le llevaron al hospital, sin embargo, no se pudo recuperar. Por esa razón falleció, según mi mamá. Ella no me contó que mi padre había muerto para que no llorara, solo me dijo: "Papá se fue lejos". Yo pensaba que había viajado, que pronto regresaría. Así esperé hasta los cinco años, fue cuando mi mamá recién me contó que mi padre había fallecido y que nunca regresaría. Esos años fueron las etapas más difíciles y tristes de mi vida. Desde el fallecimiento de mi papá, mi mamá fue padre y madre para mí.

Tuve la oportunidad de conocer a mis cuatro abuelos. Mi abuelo FC era una persona alegre y graciosa, cuando tenía tiempo él me acompañaba a jugar con mis amigos. También solía contarme cuentos, anécdotas y hechos de su vida de cuando era joven. Cuando tenía seis años falleció. Su partida me afectó bastante anímicamente, le extrañé bastante porque ya no tenía quien me contara cuentos ni quien me acompañara a jugar. Un año después, tuve la gran tristeza de perder a mis dos abuelas, G. y A. A la que más le extrañé fue a mi abuela GH, ya que ella me cuidó desde que nací y fue, en cierto modo, la representación de mi padre, su hijo. Yo la apreciaba bastante. En el año 2016 falleció mi abuelo JS, papá de mi mamá.

Tengo cuatro hermanos mayores que yo. Ellos viven en diferentes ciudades de los Andes. Todos somos bilingües. Mi hermana S. sólo tiene secundaria completa, C. estudió idiomas y mi hermana E., industrias alimentarias, y mi hermano estudió gastronomía. Hoy trabajan cada uno en sus rubros.

7.1.1.2. Historia de GO

Me llamo GO. Nací en la región andina central. Soy hija de los comuneros COC y EAM. Somos cuatro hermanos, a quienes admiro mucho por lo que hacen y han logrado. Mi papá nos inculcó el hábito de la lectura desde que éramos pequeños, y a mí me gusta leer. Me gusta mucho leer las obras de Isabel Allende, conocí a esta autora gracias a mi hermana mayor, E. Cuando leo sus novelas, me inspira mucha fuerza y ganas de luchar por la igualdad de género, pero también me sensibiliza por la forma como ella describe el amor a su familia. Siento que el amor por nuestras familias es uno de los más puros y nobles que existe.

Con mis papás estoy y estaré eternamente agradecida por la educación que nos dieron en casa, a mí y a mis hermanos, y por el esfuerzo que hicieron y hacen para darnos la oportunidad de estudiar.

Mi mamá nació en el año de 1964 en el mismo distrito que yo, en la casa de mi abuelo. Cuando su mamá, mi abuelita, estaba en labor de parto, tuvo complicaciones. Ya había pasado más de un día y no podía dar a luz, entonces llamaron a una comadrona. La comadrona le dijo a mi abuelita que había tenido “*mipa*” de venado y que necesitaba que le trajeran el cuero de este animal para que le “*jubeo*”, porque así se curaba la *mipa*. Las hermanas mayores de mi mamá nos cuentan que cuando la comadrona *jubeó* a mi abuelita con el cuero de venado, ella pudo dar a luz a mi mamá fácilmente. La *mipa*, según Cerrón Palomino, es la acción por la cual un recién nacido adquiere las características de alguien o algo que impresionó a la madre durante su gestación. Esta es una de las creencias que tenemos en mi pueblo.

Mi papá nació en el año de 1971 en una ciudad del centro del país. Su nacimiento felizmente no tuvo complicaciones. Cuando mis papás terminaron su carrera profesional, mi mamá en el año de 1991 y mi papá en 1990, se fueron a vivir al distrito donde nació mi mamá, allí trabajaban. Poco después nos tuvieron a todos nosotros, a E., Ch., a mí y a JA.

Mi mamá trabajaba en la municipalidad de nuestro distrito. Mi papá trabajaba en el pequeño establo que teníamos. Él se encargaba de la administración y buen cuidado de nuestros animales. Teníamos vacas, caballos y una gran cantidad de perros que nos acompañaron durante toda nuestra infancia. Con nuestra principal materia prima, la

leche, mi papá hacía productos lácteos como quesos, yogurt, manjar blanco y mantequilla; la producción y venta de estos productos eran nuestro principal ingreso económico. En casa siempre teníamos una jarra que estaba llena de yogurt. Nuestros papás siempre nos decían que podíamos tomar el yogurt, queso, mantequilla y manjar blanco que quisiéramos. A mí particularmente me gustaba mucho tomar un vaso grande de yogurt con pan con queso.

En nuestro pueblo sabían que mi papá había estudiado Zootecnia. Cada vez que un vecino tenía algún percance con sus animales, como un parto difícil o cuando por las épocas de lluvia, enero y febrero, los establos se inundaban y todo estaba lleno de barro, las vacas, por tener ese contacto directo con el lodo, se les inflamaba sus patitas, les daba “pedera” y eso les imposibilitaba caminar. Mi papá les ayudaba en todo eso, era nuestro veterinario del pueblo. Mis hermanos varones, Ch. y JA, junto conmigo, muchas veces íbamos a esas curaciones que hacía mi papá. Allí aprendimos mucho del cuidado de las vacas.

En esos tiempos aún sembrábamos algunos terrenos, pero principalmente nos dedicábamos a la crianza de vacas. Por lo que sembrábamos pastos, como avena o alfalfa. En mi distrito, la municipalidad daba accesibilidad al uso de tractores a los campesinos. Eso nos beneficiaba mucho, porque ahorrábamos tiempo y dinero. Para realizar el riego de los terrenos, la comunidad se organiza a través de las asambleas comunales, haciendo las faenas. Las faenas consisten en la limpieza de todas las acequias, este trabajo lo realizan los mismos campesinos, nadie cobra ni paga por esta labor, porque al final todos salíamos beneficiados.

En los meses de julio y agosto, se realizan una de las más grandes celebraciones del año, el Santiago o Herranza como le decimos en mi pueblo. En mi familia, a pesar de que teníamos vacas, nunca celebramos el Santiago, pero sí lo hacían nuestros vecinos. El Santiago es una fiesta de agradecimiento a los Apus Wamanis por la fertilidad de nuestras tierras y nuestros animales. En estos meses, llegan de todas partes los parientes de las familias que hacen Santiago. Llegan a comer el rico mondongo que se hace en esta época y a bailar con sus familias y sus animales.

Mi tía ML, que también tiene sus vaquitas, no hace la fiesta del Tayta Shanti, pero ella todos los 24 de julio en la noche prende una velita por cada vaca que tiene y se sienta junto a sus velitas a seleccionar las hojas de coca más bonitas, mientras *chakcha* su coquita y encomienda a los Apus el cuidado de sus animales. Estas formas de agradecimiento que hay en mi comunidad son expresiones de cuán importante es

para nosotros nuestra tierra y nuestros Apus, que son los que nos proveen de alimento y protección.

Los productos lácteos que hacíamos, los vendíamos en las ferias dominicales en la plaza del principal distrito de mi provincia, que se encontraba a diez minutos de nuestro distrito. Mis papás ya tenían caseros que siempre nos compraban, yo me encargaba de llevarles sus pedidos. Dependiendo de la cantidad de los pedidos, yo llevaba uno o dos baldes, pero a veces era necesario que me despacharan con un taxi para llevar todos los pedidos.

Los caseros ya me conocían. Recuerdo que un día me había confundido con la cantidad de quesos que nos habían pedido, había llevado veinte quesos más. Cuando terminé de repartir mis quesos, me quedaban veinte en mi baldecito, entonces compré un paquete de bolsas de plástico y me fui a una empresa de transportes para ofrecerles quesos a todas las personas que se estaban yendo a la ciudad principal del centro del país. Felizmente pude terminar de vender todos los quesos.

Mis papás nos enseñaban así a nosotros, a tener mayor responsabilidad. Esto me recuerda mucho a una lectura del curso de Naturaleza, Sociedad y Persona, donde reflexionaban que en el campo se enseña haciendo y efectivamente así es: en el campo uno aprende haciendo. Sin embargo, en cuanto a los saberes agrícolas como señas, secretos y rituales, mis papás no los ponían en práctica. Fue tal vez por el tipo de educación que tuvieron. Ellos nos enseñaron a emplear el conocimiento empírico ante las situaciones de crianza de animales y así nosotros aprendimos, pero no significa que no aceptamos ni respetemos estos saberes ancestrales, solo que nunca los conocimos ni los pusimos en práctica.

Parte de mi historia de vida se ha desarrollado en mi distrito de nacimiento, por eso considero importante contar sobre ella en esta autobiografía. Mi comunidad es una Comunidad Campesina. Se ubica en un distrito que tiene 5203 pobladores (Censo 2017).

Sus principales actividades económicas son la ganadería y la agricultura. La lengua oficial de mi comunidad, de acuerdo con las documentaciones, es el quechua; sin embargo, la que posee mayor prevalencia es el castellano, casi todos nos comunicamos a través del castellano. Las autoridades oficiales son el alcalde y los regidores, y en la actualidad ya no contamos con autoridades tradicionales. La religión que mayor prevalencia tiene es el cristianismo a través del catolicismo, pero, esta se encuentra fusionada con la adoración a nuestras deidades andinas como los Apus o Wamanis principalmente.

En mi comunidad se conserva algunas sabidurías ancestrales de crianza de la biodiversidad de la chacra. Por ejemplo, en mi comunidad se tienen estas prácticas de crianza como el *chakmiyu* y barbecho usando la *chakitaklla*, las prácticas de rituales como: el *pagapu*, *anqoso* y *sami*, las festividades donde se celebra y pide de corazón a los Apus tutelares que protejan nuestro ganado, y el intercambio de semillas y de productos (trueque). Sin embargo, lamentablemente estas prácticas van cada vez disminuyendo y ya casi no se puede apreciar en mi comunidad.

Es importante decir además que la agricultura técnica moderna también llegó a mi comunidad. Se inició aproximadamente a partir de los años setenta, cuando la hacienda “San Juan de Pio” de mi comunidad comenzó a hacer uso de la agricultura técnica moderna y los gobiernos de turno comenzaron a aportar e implementar estas prácticas para mejorar la rentabilidad agrícola de los campesinos. Con esta agricultura llegó la maquinaria agrícola, como los tractores para arar la tierra y camiones para transportar los productos generados. Se empezó a utilizar fertilizantes químicos como urea y cal, que se usan para adicionar nitrógeno al suelo y, por ende, a las plantas, y para reducir la acidez de los suelos característicos de la Comunidad Campesina de mi distrito. Estos productos se usan cuando realizan cultivos de papa, maíz, quinua, alverjas y habas. También se usan insecticidas como el carbofurano para controlar las plagas que atacan principalmente a los cultivos de papa. También, se hace uso de las semillas mejoradas para realizar el cultivo de papa. Estas prácticas han sido recomendadas e incorporadas por instituciones como Cáritas, FOVIDA, organismos estatales, etc.

7.1.2. Narrativa comparativa

A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume las historias de vida, resaltando las similitudes y diferencias entre ambos casos.

Tabla 6*Origen, familia y comunidad*

Aspecto	IC	GO
Origen y familia	Crece en una comunidad rural con fuerte conexión agrícola y ganadera. Familia dedicada al cultivo y crianza de animales.	Crece en una comunidad rural, pero con menos conexión directa con las tradiciones y actividades agrícolas de su familia.
Lengua materna	El quechua es la lengua predominante en su hogar y comunidad. Habla quechua desde los 4 años.	El quechua es hablado solo por su tía, pero no se utiliza activamente en su hogar.
Educación bilingüe	Educación en quechua desde la primaria, con clases en su lengua materna.	Educación monolingüe en castellano, sin acceso a clases de quechua.
Vinculación con las tradiciones	Participa activamente en rituales y festividades como el pago a la Madre Tierra y el Año Nuevo Andino.	Conoce las tradiciones a través de su tía, pero no participa activamente en festividades comunitarias.
Relación con la agricultura	Crece en un entorno agrícola, trabajando activamente en la chacra con su familia.	Tiene conocimientos básicos de agricultura a través de su tía, pero sin una inmersión tan directa como IC.
Enfoque familiar	Familia pequeña, marcada por la pérdida de su padre.	Familia más grande con padre con formación profesional.

Nota. Elaboración propia

Las historias de IC y GO comparten varias similitudes en cuanto a su origen y la influencia fundamental de la familia en su desarrollo, pero también presentan diferencias notables en cuanto a sus vivencias personales y la relación con las tradiciones de sus comunidades.

Ambos provienen de comunidades rurales donde la agricultura y la ganadería son esenciales para la vida cotidiana. En los dos casos, los padres desempeñan roles centrales, aunque las circunstancias familiares varían. IC, quien sufrió la pérdida temprana de su padre, destaca a su madre como una figura central en su vida. GO, por otro lado, subraya el impacto de sus padres en su educación.

Sin embargo, una de las diferencias significativas entre sus historias se encuentra en la relación con las tradiciones y las lenguas. IC tiene una relación más cercana con el quechua, ya que lo habla desde pequeño y lo sigue usando en su vida cotidiana. Por su parte, GO menciona que el castellano predomina en su comunidad y hogar, por eso tiene al quechua como lengua de herencia o segunda lengua.

En cuanto a la conexión con las practica tradicionales, GO parece estar más inmersa en las prácticas ancestrales de su comunidad, como los rituales a los Apus y la agricultura tradicional. Aunque IC también tiene una relación con sus abuelos y ciertas sabidurías, su relato pone menos énfasis en los rituales y más en las experiencias de vida relacionadas con el trabajo y las costumbres rurales cotidianas.

Con relación al hogar, la familia de IC, al ser más pequeña y marcada por la pérdida de su padre, tiene un contexto distinto al de GO, cuya familia está más completa, con su padre vivo y una formación profesional específica en Zootecnia. Este contexto familiar diverso marca una diferencia en los tipos de saberes y prácticas familiares que cada uno experimenta.

En cuanto a las prácticas agrícolas y ganaderas, GO describe cómo su comunidad ha integrado prácticas modernas junto con las tradicionales, mientras que IC parece tener una conexión más arraigada con las prácticas tradicionales y los conocimientos empíricos que han sido transmitidos de generación en generación.

En conclusión, IC y GO nos ofrecen dos relatos que, aunque comparten un trasfondo común de origen rural y un fuerte vínculo con la familia y la comunidad, muestran cómo las circunstancias personales y los enfoques familiares pueden influir en el tipo de saberes que se transmiten. IC, con su conexión más profunda con el quechua y las enseñanzas prácticas de su madre, representa una figura que continúa con las tradiciones de su comunidad. GO, en cambio, al contar con una educación más formal y el conocimiento técnico transmitido por su padre, muestra cómo la modernidad y la tradición pueden complementarse para generar una visión más académica del campo y sus prácticas.

Ambos relatos destacan la importancia de la familia en la construcción de su identidad y la preservación de los saberes ancestrales. Pero, también reflejan cómo las diferentes experiencias y recursos disponibles han permitido a IC y GO acercarse a esas tradiciones de maneras únicas y personales.

7.2. El quechua y mi identidad cultural

7.2.1. Narración de las historias de vida

7.2.1.1. Historia de IC

Cuando tenía cuatro años, ya hablaba un poco de quechua. Mi mamá y mis abuelos son monolingües, siempre la conversación que tenían era en quechua. A los cinco años aprendí hablar bien el quechua con mis amigos de mi localidad. Cuando solíamos jugar, nuestra comunicación era en nuestra lengua. Así mismo, la mayoría de los comuneros de mi localidad habla nuestra lengua originaria.

A los seis años, fui por primera vez a la inicial de mi pueblo, que se ubica a una hora de mi casa. Allí me enseñaron cómo saludar a los profesores y a los mayores. Todos los días tenía que caminar ida y vuelta para ir a mis clases. La profesora hacía sus clases en quechua, solía contarnos cuentos, y también nos enseñaba los números en quechua.

La lengua quechua me acompañó desde de mi niñez hasta hoy en día, ya que nací con esta lengua, y todos estos 20 años la sigo practicando. No me avergüenzo de ello, más bien, me siento muy orgulloso al hablarla, ya que no todos tienen ese privilegio.

Sobre mi pueblo, quiero comentar que se ubica en el Valle Sagrado, entre las montañas cubiertas de nieve. Es conocido por su complejo arqueológico, una enorme fortaleza inca con grandes terrazas de piedra en una colina. También es conocido como la Ciudad Inca viviente ya que siguen vigentes las costumbres, tradiciones, vestimenta y su forma de vivir de los Incas.

En mi pueblo también se realiza la escenificación del Ollantay Raymi cada 30 de junio, en la cual tuve la gran oportunidad de participar. Asimismo, el Año Nuevo Andino (se realiza el pago a la Madre Tierra para el comienzo de los sembríos) es otra tradición muy importante que se realiza cada 1 de agosto en un sitio arqueológico del Valle Sagrado.

En mi pueblo, la mayoría de sus habitantes se dedica a la agricultura y la crianza de animales. Como antes mencione, mi mamá se dedica a la agricultura, al cultivo de papa, maíz, quinua, trigo y haba. También cultivamos frutas como durazno pera, palta y capulí, todo de manera orgánica. Una parte es para nuestro consumo, y el resto es para la venta. En cuanto a la crianza de animales, mi mamá cría ovejas, vacas y cuyes, mayormente, los vacunos y ovinos son para la venta.

Cada primero de agosto acostumbramos a hacer el pago a la Madre Tierra y pedir permiso a las deidades para que los cultivos produzcan bien. De igual manera, se

hace también para que los animales vivan en buena salud. Mis tíos ayudaban a mi mamá a cultivar la chacra, ya que no podía hacerlo sola. Yo, cuando salía de las clases en las tardes, iba a mi chacra a desyerbar y los días sábado y domingo iba junto con mi hermano mayor a aporcar y deshierbar. Entonces, podría afirmar que conozco relativamente bien la crianza de la chacra.

7.2.1.2. Historia de GO

El primer contacto que tuve con el quechua fue en mis primeros años de infancia, gracias a mi tía ML, hermana de mi mamá. Ella fue mi única pariente cercana que hablaba en quechua, mi mamá lo entiende, pero no lo habla, y mi papá ni lo entiende ni lo habla.

Mi tía ML vivía a dos cuadras de mi casa y yo pasaba gran parte del día con ella. Jugaba con su hija, mi prima I., que era cuatro años mayor que yo, sin embargo, nos entendíamos muy bien y nos gustaba mucho jugar juntas. Pero no solo jugábamos, también ayudábamos a mi tía. Ella tenía vacas, gallinas, cerdos y una ovejita que la llamábamos Juanita. Juanita seguía a mi tía a todas partes, parecía que era una más de sus hijas. En las mañanas, antes de salir al campo, mi tía hacía el desayuno. Preparaba esa sopita verde que tan rico le salía, le agregaba huevos de corral que recogíamos de nuestras gallinitas y tostaba maíz en el tiesto de arcilla, pero ese desayuno debía esperar hasta que regresáramos de hacer el ordeño y dejar a nuestras vacas comiendo en su potrero. Ellas comían antes que nosotras, pero comíamos gracias a ellas.

Mi tía nos enseñó muchas cosas a mí y a I. Ella me enseñó a ordeñar, a cómo cuidar a los cerdos y también a tejer, pero no quería enseñarnos quechua. Ella nunca nos hablaba en quechua, decía que sería malo que nos acostumbráramos a hacerlo, porque en mi distrito y en otros distritos cercanos a este no había escuelas bilingües. Que los padres no les hablaran en quechua a sus hijos no era raro, era común y lo considerábamos normal. Solo escuchábamos a mi tía hablar en quechua cuando hablaba con nuestros vecinos mayores o con algunos ancianitos que venían a comprar quesos a la casa. Mi prima I. y yo entendíamos algunas palabras que ella decía cuando estábamos en el campo y hablaba con sus peones, es por eso que conozco algunas palabras y entiendo vagamente algunas conversaciones en quechua.

Cuando tenía siete años, llegó a mi pueblo una señora desde el Surandino con sus tres hijas, ellas no sabían hablar castellano, solo hablaban quechua. La señora se llamaba J., pero todos le decíamos “mama gringa”, porque ella y sus tres hijitas tenían los ojos verdes, la piel clara y los cabellos castaños. Trabajó por una temporada en la

casa de mi tía, ayudándonos con las vacas. Ella nos contó que había llegado al distrito porque se estaba escapando de su esposo, quien la maltrataba. Un par de veces nos contó lo que le hacía, mi tía le decía que era una mujer valiente por tomar a sus hijas y largarse de ese lugar. Todo lo que decía la señora me enteraba después, cuando preguntaba a mi tía por lo que había dicho, porque yo no le entendía, ella solo hablaba quechua. Jugaba con su última hija, que tenía la misma edad que yo. Se llamaba S., cuando jugábamos, ella no hablaba, era muy tímida y le daba vergüenza hablar su quechua. Yo reforzando esa conducta, le enseñaba algunas palabras en castellano, pensando que de alguna manera la estaba “salvando” ¡Qué ingenuidad!

Tuve una educación monolingüe en castellano. Recuerdo que el tema del uso de nuestra lengua materna nunca se tomó en cuenta, por eso los padres de familia nunca se preocuparon por enseñarnos el quechua. En mi distrito, el quechua solo se habla entre las personas mayores. Ahora, con los cursos que llevo en la universidad y con una mejor comprensión del tema, entiendo que el quechua en mi zona, de acuerdo con su vitalidad, se encuentra en peligro.

Frente a esta realidad, me encuentro en Lima estudiando Educación Intercultural Bilingüe. Es irónico porque yo nunca creí que el quechua sería una herramienta necesaria para poder desarrollarme académicamente. El dominio que tengo actualmente del quechua es aún deficiente, pero tengo el compromiso de aprender esta lengua, mi lengua materna.

7.2.2. Narrativa comparativa

A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume las historias de vida, resaltando las similitudes y diferencias entre ambos casos.

Tabla 7

El quechua y la identidad cultural

Aspecto	IC	GO
Primer contacto con el quechua	IC desde muy pequeño, en un entorno familiar y comunitario donde el quechua era predominante.	GO lo escuchó a través de su tía, pero no fue parte activa de su educación.
Desarrollo de la lengua	Desde los 5 años, IC aprendió y siguió utilizando el quechua de forma continua en su vida diaria.	GO entiende algunas palabras en quechua, pero su conocimiento es limitado debido a la falta de educación bilingüe.

Educación en quechua	Recibió educación en quechua desde la primaria en su comunidad.	Nunca tuvo la oportunidad de estudiar en una escuela bilingüe, su educación fue monolingüe en castellano.
Vinculación con tradiciones	Participa activamente en festividades como el Año Nuevo Andino y el pago a la Madre Tierra.	Aunque tiene conocimiento de las tradiciones, GO menciona que en su comunidad el quechua no se usa en las generaciones jóvenes.
Sentimiento hacia el quechua	IC se siente muy orgulloso de hablar el quechua, lo considera parte integral de su identidad.	GO siente una desconexión con el quechua, pero se ha comprometido a aprenderlo en la universidad.
Contexto social y familiar	La familia de IC sigue viviendo en un contexto rural con costumbres ancestrales activas.	La familia de GO, aunque rural, está menos vinculada con la práctica del quechua en el día a día.

Nota. Elaboración propia

Respecto a las similitudes, IC y GO tuvieron un contacto temprano con el quechua, aunque en diferentes niveles. IC desde su niñez fue inmerso en un entorno donde el quechua era la lengua predominante en su familia y comunidad. En contraste, GO lo escuchó en su tía, aunque no fue parte activa de su educación en la lengua. Pese a ello, ambos comparten una conexión con las tradiciones y festividades andinas, como el pago a la Madre Tierra. Sin embargo, IC tiene una vivencia más profunda de estas celebraciones debido a su interacción con la lengua quechua.

Ambos estudiantes muestran un compromiso por mantener o aprender el quechua. IC lo habla con orgullo, mientras que GO, a pesar de no haber recibido una educación bilingüe, estaba comprometida a aprenderlo en la universidad.

Las diferencias en su vínculo con el quechua son claras. IC creció en un entorno donde el quechua era la lengua principal de su familia y comunidad, aprendiendo a hablarla de forma natural. GO, en cambio, tuvo un contacto limitado con la lengua; aunque su tía hablaba quechua, su familia no lo usaba cotidianamente, lo que la dejó sin la oportunidad de desarrollarla de manera activa. Además, mientras, IC recibió educación en quechua en su comunidad desde la primaria, GO nunca tuvo la oportunidad de estudiar en una institución educativa bilingüe, lo que hizo que su conocimiento del quechua fuera más limitado y aprendido de forma indirecta.

Asimismo, IC se siente muy orgulloso de hablar quechua y lo considera una parte integral de su identidad. En cambio, GO experimenta una desconexión con el quechua; a pesar de tener ascendencia quechua, no fue incentivada a hablarla. En su formación universitaria, ha tomado conciencia de la importancia de aprenderla.

En cuanto a la relación con las tradiciones, IC vive en un contexto donde las tradiciones y costumbres ancestrales están vivas y son activamente practicadas, especialmente en relación con la agricultura y los rituales. GO, en cambio, menciona que su comunidad, aunque mantiene ciertas tradiciones, no usa el quechua de forma generalizada, y las generaciones más jóvenes no están aprendiendo ni transmitiendo la lengua.

Así, las historias de IC y GO nos presentan dos realidades contrastantes en cuanto al uso y la transmisión del quechua. Mientras que IC creció en un entorno donde el quechua era una parte esencial de su identidad y cultura, GO, a pesar de su ascendencia quechua, fue parte de un sistema educativo que no favoreció la enseñanza ni el uso de su lengua de herencia. Sin embargo, ambas historias también reflejan un compromiso común con la preservación del quechua. IC continúa siendo un defensor y practicante de la lengua, mientras que GO está determinada a aprenderla y revitalizarla.

Este contraste subraya cómo factores como el contexto familiar, la educación y el entorno social juegan un papel crucial en la transmisión de lenguas indígenas. En el caso de GO, la falta de acceso a una educación bilingüe y la desconexión familiar con la lengua dificultaron su vínculo con el quechua. Sin embargo, su historia también refleja la importancia de la conciencia cultural y el compromiso personal para revitalizar lenguas que están en proceso de desplazamiento.

7.3. Mi educación básica

7.3.1. Narración de las historias de vida

7.3.1.1. Historia de IC

A los 6 años, recién entré a la escuela de inicial. Siempre lloraba en las clases cuando mi mamá me dejaba porque no estaba acostumbrado a tanta gente. Durante mi estadía en inicial, estuve rodeado de niños que conocía, nuestra conversación y la enseñanza eran en quechua. Allí aprendí a escribir y a pintar.

En esta misma institución cursé la primaria en el año 2006. No ofrecía el servicio de EIB y la infraestructura estaba en muy mala condición, además de no contar con materiales adecuados para la enseñanza en EIB. En el año 2007, cuando estuve en el segundo grado, el alcalde DC de mi distrito hizo la demolición de la infraestructura, para

una nueva construcción, pero el proyecto no se concretó y fuimos obligados a estudiar en aulas prefabricadas. Así terminé en esas aulas el sexto grado de primaria.

En el primer grado de primaria, tuve a un profesor llamado MD, quien dictaba sus clases en castellano pues no sabía quechua. Un día me gritó por no hablar castellano y no entenderlo: "Solo los retrasados hablan quechua". En ese momento sentí una gran indignación, me puse a pensar si era verdad o no lo que me dijo; por un momento, pensé dejar de hablar quechua.

En el segundo grado, tuve a una profesora que se llamaba EM. Ella dominaba las dos lenguas y hacía sus clases alternando ambas. Eso me dio confianza para contarle lo que me había sucedido, preguntarle si era verdad o no lo que me dijo el profesor de primer grado. Al escuchar mi testimonio, la profesora sintió una gran impotencia y me dijo que debo sentir orgullo de hablar quechua, ya que no todos tienen el privilegio de hacerlo.

Las aulas de mi colegio eran prefabricadas y en la temporada de helada las condiciones eran muy malas, hacía bastante frío, y había mucha precariedad en los servicios higiénicos y en la energía eléctrica. Además, para ir a mis clases tenía que caminar todos los días una hora de ida y de vuelta.

Durante el año escolar, se realizaban diversas actividades en mi institución educativa. Cuando llegaba la celebración por el día del padre, y todos los estudiantes tenían que venir acompañados de sus papás, yo me sentía muy triste porque mi papá ya no estaba junto a mí. A pesar de no haber gozado de su amor y compañía, pues crecí sin su imagen, él me hacía mucha falta.

Cuando llegué a tercer grado, en las clases era muy parlanchín. Me gustaba jugar con mis compañeros y a veces no hacíamos las tareas. Por ese entonces, tuve un maestro muy malo que se llamaba GD. Cuando llegaba tarde a la clase, me sobaba con un caucho y nos contaba que así lo habían tratado sus maestros.

De la misma manera, era un hombre machista, lo cual se manifestaba en su comportamiento y en sus expresiones. Por ejemplo, siempre mencionaba a las mujeres diciendo que solo sirven para cocinar y no deberían estudiar.

En cuarto grado, un 7 de diciembre del 2012, hice mi primera comunión junto con mis compañeros. Consistía en llevar un ramo de flores y una vela blanca en la mano, además de contar todos nuestros pecados al cura, lo que yo siempre censuraba porque pensaba que no era adecuado contar tu pecado a una persona que algún día también fue pecador.

Durante mi estadía en la primaria, aprendí muchas cosas. Mis maestros me enseñaron muchos valores, los mismos que mi mamá me ha inculcado a lo largo de mi vida. Algunos de mis maestros fueron muy estrictos, pero gracias a ellos tengo carácter y soy una buena persona.

En el año 2013 estaba culminando mis estudios de primaria. No teníamos fondos para viajar a algún lugar por el viaje de promoción, por lo cual el asesor de promoción organizó actividades con los padres de familia para reunir fondos y finalmente pudimos viajar a la Selva. Es así como el 23 de diciembre de ese año me despedí con tristeza de mis compañeros y compañeras, a quienes consideraba como mis hermanos.

Ese año también me permitió conocer al tío VSP, hermano de mi mamá, quien radica en una ciudad de la costa. Él volvió a mi pueblo después de 40 años de su partida y fue un reencuentro muy emotivo porque, además, no sabía del fallecimiento de su papá, o sea, de mi abuelo materno. Nos narró sus vivencias y los lugares que había conocido y luego de siete días, partió nuevamente.

Al año siguiente ingresé a la secundaria en la I.E. Técnico Agropecuario de otro distrito, por lo cual mi madre y yo nos mudamos, ya que no tenía donde quedarme. Esta fue una etapa de nuevas experiencias y muy divertida, ya que dejaba de pensar como un niño y veía las cosas de otro modo. También conocí a nuevos profesores y compañeros: HE, V., L., LB. y E. que hasta hoy son mis mejores amigos. En lo académico, fui un alumno muy responsable con los deberes que tenía que cumplir como estudiante.

Cuando salía de las clases, todas las tardes le ayudaba a mi madrina JT, quien se dedicaba al cultivo de hortalizas y flores. Cada tarde preparaba su mercadería para llevar al mercado al día siguiente. A veces me pedía que la acompañara al mercado para ayudarla a vender sus productos, a pesar de ello, siempre estuvo al tanto de mis estudios. A cambio, ella me ayudaba con propinas que me permitían colaborar con mi madre.

Una de las famosas tradiciones del nuevo distrito es la gran festividad patronal del señor de Torrechayoc, en la que se hacen actividades durante casi un mes, pero con un día central, que es el más importante. El día grande del Señor de Torrechayoc es el 9 de junio y se realizan diferentes eventos del 31 de mayo al 23 de junio. Una semana antes del día central de la festividad se desarrolla la peregrinación al abra de Sicllaccasa, cuya caminata se realiza toda la noche y dura un promedio de once a doce horas.

Según cuenta la historia, los orígenes de esta festividad se remontan a 1860, cuando un grupo de comuneros encontró una cruz en una zona de la cuenca de Puma Huanca, en el abra de Sicllaccasa, totalmente rodeada de nieve. Allí, los que viajaban de Lares a la Perla del Vilcanota encomendaban para que les vaya bien en el viaje, lo cual era concedido.

Con el paso de los años, varios los habitantes de esta zona aseguraban haber oído voces al pasar por el lado de la cruz. Todos coincidían en su testimonio: el señor les hablaba sobre el intenso frío que hacía en aquel lugar.

Al escuchar esto, el párroco de la comunidad más cercana ordenó el traslado de la cruz a la Perla del Vilcanota, donde el Señor de Torrechayoc alcanzó tanta fama que fue nombrado patrón de la provincia.

En el mes de junio, el colegio técnico agropecuario acostumbra a hacer la gran huatiada, cercana a las fiestas de Inti Raymi, para lo cual las secciones de cada grado se organizan para realizar dicha actividad.

Cuando estaba en el segundo grado de secundaria, fui nombrado brigadier del salón. Fue recién en ese año que nuestro batallón ganó, como premio en el concurso de colegios, un gallardete. Desde ahí no dejé de desfilar por mi colegio.

Cada 23 de setiembre, aniversario de mi colegio técnico agropecuario, se realizan diferentes actividades, como el concurso de danzas intersecciones y concurso de platos típicos, en las cuales he participado activamente.

En el tercer grado, el profesor EFA fue el encargado de dictar el curso de historia. Era muy estricto en el dictado de clases, pero quería lo mejor para nosotros. El 15 de abril del 2015 fui nombrado sub-brigadier general de colegio por la directora de la institución educativa, por ser un alumno responsable, cargo que mantuve hasta el quinto grado. Siempre fui un alumno muy responsable con los cursos, así como con los deberes que tenía que cumplir como brigadier. Asimismo, este cargo me dio lecciones para ser un líder y ser más responsable de lo habitual.

En el año 2017 estaba culminando la secundaria gracias al apoyo de mi mamá. Fue en ese año donde pasé la peor vergüenza de mi vida, ya que la directora de la I.E, me cortó el cabello frente de todo el alumnado por tenerlo largo. Fue ahí donde me di cuenta de que es muy malo desobedecer a los mayores, ya que fui advertido por el auxiliar días antes.

En un momento pensé que terminar el colegio sería una alegría y también un momento de reflexión, pues ya no iba a contar con el apoyo de mi mamá, tenía que depender de mí mismo.

En el mes de noviembre fuimos de viaje de promoción a los departamentos del sur del Perú. Fue una bonita experiencia con todos mis compañeros, maestros y padres de familia. También realizamos un compartir con la participación de alumnos, profesores y padres de familia e intercambio de regalos. La despedida fue muy triste, ya que compartí momentos de alegría y de tristeza durante cinco años.

7.3.1.2. Historia de GO

A la edad de cuatro años, mis padres hicieron el intento de llevarme al jardín. Recuerdo que asistí unos días y no me gustó; estaba en el salón sin entender por qué no me dejaban salir e irme a mi casa a estar con mis papás y mis hermanos.

Recuerdo que una mañana mi papá llegó a la hora del recreo para traerme frutas y galletas. Yo le pedí que me llevara a casa; mi papá no lo hizo y me quedé llorando. No entendía qué había hecho para estar lejos de mi casa. Pronto, mi papá notó que no lograba acostumbrarme y que sufría mucho. Dejó de llevarme al jardín, con el entendimiento de mi papá y el disgusto de mi mamá, y no hice jardín. Me quedé en casa, donde quería estar.

Pasó el tiempo y pronto cumplí cinco años. Ahora sí, nada me libraba de ir a la escuela; tenía que ir, de esta nadie me salvaba. Mi hermano Ch. tenía seis años y él iba a empezar a estudiar primer grado de primaria. Mis papás hablaron con la directora del colegio y me permitieron que ese año yo estuviera en primer grado de primaria como alumna libre. Ese año estudié junto con mi hermano Ch.. Recuerdo que logré acostumbrarme rápidamente, conocí a muchas personas, pero de quien más me acuerdo es de R., una niña muy callada y respetuosa. Era la niña que sacaba mejores notas en mi salón provisional; me gustaba jugar con ella y casi siempre me sentaba a su lado en las clases. Ese año no aprendí a leer, me sentía un poco mal por eso, porque mi hermano Ch. ya había aprendido a hacerlo.

Al siguiente año estaba comenzando oficialmente mi paso por la primaria. El primer día de clases, nuestros profesores nos esperaban en las puertas de nuestras aulas y nos daban la bienvenida con un beso y un abrazo. Cuando veía a algunos de mis compañeros tristes o que parecían no querer estar allí, yo me sentía en la obligación de ayudarlos. Era como si de alguna manera quisiera devolver el apoyo que recibí de R.. Sin embargo, mi mejor lugar seguía siendo mi casa. Es muy curioso: no recuerdo mucho de mis primeros años en la primaria; específicamente, no recuerdo los momentos

en los que estaba en clases, pero sí recuerdo mucho y hasta ahora es muy grato recordar las tardes de juegos con mis hermanos. Mi papá siempre nos contaba de sus caballos y cómo los entrenaba para participar en las carreras que se realizaban en los meses de febrero de todos los años, por las fiestas del carnaval Tipaki Tipaki. En la casa hasta ahora tenemos monturas y jácquimas de los caballos de mi papá, y también guardamos las copas que ganaba en las carreras.

Mis hermanos y yo siempre escuchábamos maravillados sus historias, y cuando era hora de jugar, hacíamos una especie de dramatización de lo que mi papá nos contaba. Nos conseguíamos palos de más o menos un metro y los convertíamos en nuestros indomables corceles. Les hacíamos jácquimas con la corteza fresca de los retoños de eucalipto y también organizábamos nuestra propia carrera de caballos, donde los ganadores se llevaban fardos de billetes, que eran hojas de eucalipto.

Cuando estaba en tercer grado de primaria, mi profesora se llamaba R.. Era una mujer pequeña, de cabello corto; siempre tenía las manos frías. Cuando nos acercábamos a saludarla, nos tomaba de las manos y nos decía: "Hijita(o), tus manitas están calientitas", con una tierna voz. Le decíamos miss R.; todos la queríamos mucho. Ella me enseñó a leer. A la edad de ocho años, yo aprendí a leer.

La miss R. nos motivaba a leer, contándonos cuentos que ella sabía. Cuando la miss R. contaba uno de sus cuentos, todos hacíamos silencio. En mi mente, imaginaba a cada uno de los personajes de los cuentos; mi profesora lograba cautivarnos. Mi mamá siempre estaba pendiente de nuestras notas y de que estudiáramos todos los días, especialmente cuando eran épocas de exámenes. Esos esfuerzos eran bien recompensados por mis dos hermanos mayores. Ellos siempre sacaban los primeros puestos en su salón. Cuando las clases del año terminaban, el colegio acostumbraba a hacer una ceremonia de clausura con presentaciones artísticas de cada salón. Casi siempre eran villancicos porque era en épocas de las fiestas navideñas. En la ceremonia de clausura daban diplomas de honor a los tres primeros puestos de cada salón; siempre me emocionaba cuando mis hermanos mayores salían a recibir sus diplomas.

Cuando entré a sexto grado de primaria, tuvimos por primera vez para nosotros polidocencia; teníamos un profesor diferente para cada curso. Nosotros estábamos maravillados por eso, y además fue el año en que ya nos permitían usar lapiceros en reemplazo del lápiz y del chequeo.

Para iniciar este año, en mi colegio no habían terminado de construir completamente el tercer piso, que estaba destinado para que nosotros estudiáramos. En mi salón no había ventanas en la parte final del aula y hacía mucho frío. Como

estábamos en el tercer piso, se generaba una corriente de aire y esto hacía que la puerta, que estaba mal encuadrada, se abriera y cerrara de manera continua. Nosotros poníamos una silla en la puerta para que dejara de sonar cuando el aire la empujaba.

El patio que teníamos para jugar y hacer las clases de educación física era muy pequeño; además, estaba cerca de los demás salones y continuamente rompíamos las ventanas con nuestras pelotas. Ese año, el colegio arrendó el campo que estaba detrás. Ese campo era grande y muy bonito, tenía pastito verde. Allí jugábamos con más tranquilidad; ya no teníamos miedo de hacer mucho ruido e interrumpir las clases de los otros salones o de romper sus ventanas con un pelotazo.

Ese año hicieron en el colegio un concurso de dibujo para toda la primaria. Las indicaciones del concurso eran que nosotros podíamos usar cualquier tipo de material para pintar y dibujar, y el dibujo que seleccionáramos era el que nosotros quisiéramos. Yo dibujé un jarrón de flores. De materiales, usé lápices de colores y pintaba aplastando muy fuerte el lápiz; por eso, mi dibujo tuvo un acabado acrílico. A mí me gustaba mucho pintar. En el concurso obtuve el segundo puesto, y me dieron como premio un juego de acuarelas y varios pinceles.

Cuando ingresé a primer año de secundaria, ya no estábamos en el mismo local que en primaria. Nos cambiaron a otro más grandecito y este local tenía una cancha con piso de cemento. Nuestro salón era muy bonito, estaba en el segundo piso y tenía una alfombra; eso hacía que en las épocas de helada no sintiéramos tanto frío. En secundaria había ciertas reglas que debíamos cumplir, además de asistir temprano, estudiar y no faltar a clases. Las chicas teníamos que ir con dos trenzas francesas y nuestras trencitas debían estar sujetas con dos listones de color azul marino. Los chicos debían tener el cabello corto; la directora decía: "¡Corte escolar!" A los pobres chicos, cuando tenían el cabello largo, el auxiliar les hacía un hoyo en su cabello con unas tijeras. Eso les obligaba a cortarse más corto de lo que ellos pensaban hacerlo. Cuando llegábamos tarde, la directora nos castigaba con tres puntas; a esa directora le teníamos mucho miedo.

En primero de secundaria, me delegaron ser brigadier de limpieza; usaba un cordón blanco. Ese cargo lo tuve hasta cuarto de secundaria. En secundaria fue cuando comenzamos a tener cursos nuevos; a mí me gustaban mucho esos cursos: Ciencia, Tecnología y Ambiente, Química, Física y todas las matemáticas. Pero con los cursos con los que siempre estuve frustrada fueron Comunicación, Literatura e Historia. Estos cursos consistían en largos y somnolientos dictados. En Literatura, el docente nos exigía que nos aprendiéramos las obras de los autores y a qué corriente literaria pertenecían

estos autores; sabíamos cuáles eran las características más importantes de cada corriente literaria, pero nunca leímos ni una sola obra. En Historia, la cosa no era tan distinta; para aprobar los exámenes debías saber fechas exactas de sucesos que habían ocurrido en el pasado, pero nunca nos explicaron qué había desencadenado esos hechos o qué consecuencias tenían.

En vacaciones de enero y febrero, mis papás nos enviaban a mí y a mi hermano menor, JA, a las academias gratuitas que organizaba la municipalidad de mi distrito. A nosotros nos gustaba mucho ir a esas academias. Allí nos enseñaban muy bien; JA y yo aprendimos un poco más de matemáticas en estas academias. Además, era bien chévere porque estudiabas junto a tus amigos del barrio.

Así terminé secundaria, con compañeros que nos conocíamos desde los seis años. Fue muy nostálgica la despedida, pero es muy grato tener esos recuerdos que compartimos juntos; con algunos de ellos, todavía mantengo una amistad muy especial.

7.3.2. Narrativa comparativa

A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume las historias de vida, resaltando las similitudes y diferencias entre ambos casos.

Tabla 8

La educación básica

Aspecto	IC	GO
Inicio de la educación	Ingresó a la escuela a los 6 años, comenzó en inicial con dificultades.	Ingresó a la escuela a los 5 años, inicialmente no le gustó el jardín.
Lengua materna	Había crecido hablando quechua, pero enfrentó discriminación por hablarlo.	Creció en un ambiente de habla castellana, pero con gran cercanía a la familia.
Condiciones educativas	Escuela precaria, clases en aulas prefabricadas, falta de material.	Escuela en construcción y con condiciones limitadas, pero más estable.
Relación con los maestros	Enfrentó abusos y discriminación por parte de	Tuvo una relación cercana con su profesora en primaria y fue apoyada por su familia.

	algunos maestros, pero también recibió apoyo de otros.	
Retos familiares	Vivió la ausencia de su padre y la pobreza, lo que impactó su desarrollo emocional.	Creció en un hogar con una estructura familiar estable, pero también enfrentó dificultades.
Actividades extracurriculares	Ayudó a su madrina en el mercado y participó activamente en actividades escolares.	Participó en actividades escolares y en juegos tradicionales de la familia.
Valores y educación	Aprendió valores en su hogar y en la escuela, a pesar de las dificultades.	Recibió valores de su familia, especialmente de su papá, en un entorno más amable.
Experiencia en la secundaria	Fue un estudiante responsable y participativo, lideró en su colegio, como brigadier y luego subbrigadier.	Se destacó en ciencias y matemáticas y tuvo liderazgo en el cargo de brigadier de limpieza.

Nota. Elaboración propia

En las similitudes, encontramos que ambos narran su paso por la escuela primaria, donde enfrentaron desafíos personales que los moldearon. IC, por ejemplo, experimentó la dificultad de la separación familiar al perder a su padre y la discriminación por hablar quechua. GO, por su parte, también enfrentó dificultades de adaptación y aprendizaje al principio de su educación. A pesar de estos obstáculos, ambos continuaron su proceso educativo con el apoyo de algunos profesores y familiares.

La familia desempeña un papel fundamental en ambas historias. IC expresa la importancia de su madre en su vida y su educación, mientras que GO destaca la influencia de sus padres y hermanos, especialmente el apoyo de su papá cuando decidió no ir al jardín.

Tanto IC como GO estudiaron en condiciones escolares precarias en ciertos momentos. IC vivió en un contexto donde su escuela tenía una infraestructura deficiente, con aulas prefabricadas y sin servicios adecuados. GO, aunque también enfrentó

condiciones difíciles, como el frío en su aula, no experimentó la misma gravedad en la falta de recursos.

Ambos participaron activamente en las actividades escolares. IC formó parte de desfiles y concursos en su colegio, asumiendo roles como brigadier y luego sub-brigadier. GO también fue brigadier de limpieza, participando en actividades como un concurso de dibujo y asumiendo responsabilidades dentro de la escuela.

Un aspecto crucial en ambos relatos es el papel de los profesores en su educación. IC menciona cómo sus maestros lo enseñaron a ser responsable y cómo sus vivencias marcaron su desarrollo personal. GO recuerda con cariño a su profesora Miss R., quien fue fundamental en su aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, también existen diferencias notables en sus experiencias. IC vivió en un entorno donde el quechua era una parte central de su vida, desde la familia hasta la comunidad. Su historia está marcada por su identificación con la cultura quechua. En contraste, aunque GO es de origen quechua, no tuvo la misma inmersión en la lengua y las costumbres de su comunidad, lo que hizo que su educación fuera más influenciada por un entorno urbano y en castellano.

IC comenzó su educación escolar en un ambiente donde su lengua materna no era reconocida ni respetada. En primer grado, enfrentó la discriminación por parte de un profesor que lo hizo dudar de su identidad. GO, aunque comenzó su escolarización de manera inusual al estar temprano en primer grado, no experimentó un choque tan fuerte con su lengua o su cultura, ya que su proceso educativo fue menos conflictivo en este aspecto.

La experiencia de IC en la escuela estuvo marcada por la pobreza y la falta de infraestructura adecuada. Aunque GO también mencionó algunas dificultades en la infraestructura de su colegio, no enfrentó las mismas condiciones extremas de pobreza y falta de recursos que IC experimentó.

IC desarrolló una relación muy cercana con sus compañeros, a quienes considera como una familia, especialmente al despedirse de ellos al final de la primaria. GO también tuvo buenos amigos, pero no menciona una conexión tan profunda como la de IC, enfocándose más en su relación con la familia y la figura de su profesor de primaria.

En cuanto a su experiencia en la secundaria, IC asumió roles de liderazgo y responsabilidad, participando en diversos eventos escolares. GO, en cambio, tiene una visión más crítica de la educación secundaria, especialmente de materias como Historia y Literatura, las cuales le parecían monótonas y poco relevantes. Esta diferencia en la

percepción del proceso educativo resalta cómo cada uno vivió su paso por la secundaria de manera distinta.

En conclusión, las historias de IC y GO reflejan trayectorias educativas muy diferentes, influenciadas por el contexto familiar, social y cultural en el que crecieron. A pesar de estas diferencias, ambos comparten una profunda conexión con su educación, la cual los formó tanto en el ámbito académico como personal. IC, a pesar de enfrentar discriminación y condiciones escolares precarias, se mantuvo orgulloso de su identidad quechua y valoró el papel de su familia en su crecimiento. GO, por su parte, muestra una relación más cálida con su familia y un proceso educativo marcado por el apoyo de su madre y los recuerdos de su niñez.

Ambos relatos subrayan la importancia del apoyo familiar y la influencia de los maestros en el proceso educativo. Sin embargo, también resaltan las diferencias estructurales en las condiciones escolares, como la infraestructura deficiente en el caso de IC y las dificultades de adaptación en la escuela de GO. Las experiencias de ambos nos invitan a reflexionar sobre cómo el contexto social y cultural, así como las oportunidades educativas, afectan el desarrollo de cada persona, y nos muestran la importancia de valorar y proteger nuestras lenguas y tradiciones para que futuras generaciones puedan crecer en un entorno que respete y celebre su identidad.

7.4. Mi formación universitaria

7.4.1. Narración de las historias de vida

7.4.1.1. Historia de IC

En el año 2018, postulé a la Universidad de mi región para educación, pero no alcancé el cupo. Después, me dediqué a trabajar en una empresa para juntar algo de dinero y así poder continuar con mis estudios superiores. En mi lugar de trabajo, observé a jóvenes y señoritas realizando prácticas de institutos superiores, quienes estaban estudiando con becas. Un día, pregunté acerca de los requisitos para obtener una beca y descubrí que cumplía con ellos. También me informaron amablemente sobre dónde obtener más detalles y me proporcionaron la dirección de PRONABEC.

Al visitar la sede de PRONABEC, encontré una lista de universidades y programas elegibles en la puerta. Para acceder a carreras universitarias, se requería un promedio de notas de tercer, cuarto y quinto año de secundaria superior a 15, mientras que para institutos superiores y la Beca 18 EIB, el promedio debía estar entre 12 y 14. Dado mi interés en estudiar educación o electricidad, opté por la Beca 18 EIB.

Los especialistas de PRONABEC me brindaron orientación detallada sobre este programa. Dada mi procedencia de una comunidad rural, junto con los promedios del colegio, me ayudaron en el proceso de postulación a la beca EIB. Finalmente, firmé varios documentos y me indicaron que debía regresar la siguiente semana para elegir una universidad donde estudiar.

Con relación a mi acceso a la universidad, al inicio no conocía la universidad privada donde estudiaría finalmente. Cuando me acerqué a la sede de PRONABEC en mi región para explorar opciones de estudio en Educación en las regiones de Piura, Tumbes y Lima, descubrí que la universidad era una de las opciones disponibles. Las otras universidades estaban ubicadas lejos y no tenía familiares en esas zonas, mientras que en Lima sí tenía familia. Esta cercanía familiar influyó en mi decisión de elegir la universidad.

Después de postular, los trabajadores de la Facultad se pusieron en contacto conmigo y me destacaron los beneficios de formar parte de la comunidad universitaria. Un mes más tarde, estudiantes de la carrera de Educación Intercultural se comunicaron conmigo y compartieron sus experiencias, subrayando las oportunidades que la universidad me ofrecería.

Posteriormente, un representante de la universidad privada, presente en mi región, se puso en contacto conmigo y me proporcionó información detallada sobre la universidad, así como el cronograma del examen que se llevaría a cabo en mi tierra. El día del examen, acudí y por la tarde recibí la noticia de que había sido admitido en la Facultad de Educación, cumpliendo así con uno de los requisitos establecidos por PRONABEC.

Escogí la carrera de Educación Intercultural Bilingüe porque me gusta compartir mis conocimientos con los demás, sobre todo enseñar a los que necesitan, y mucho mejor si lo hacemos en su propia lengua materna, para revalorizar la lengua quechua y así impedir que se extinga.

El 5 de agosto de 2019, me encontraba trabajando en mi región, como cualquier otro día, cuando de pronto recibí una llamada por parte de la secretaría de la universidad privada. Me comentó que las clases iniciaban el lunes 12 de agosto del mismo año. La noticia me llenó de alegría y tristeza, pues por un lado se cumplía mi sueño de continuar mis estudios superiores y, por otro lado, me alejaba de mi familia y de mi comunidad. El día 14 de agosto, me alisté para viajar a la ciudad de Lima.

El 15 de agosto de 2019, llegué a la ciudad de Lima, a un contexto diferente al que no encajaba por su clima, ambiente, personas individualistas, comida, etc. Al día siguiente, iniciaba una nueva etapa en mi vida en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Al inicio, enfrenté grandes desafíos al tener que adaptarme al nuevo contexto y al ambiente universitario. La transición no fue fácil; me encontraba en un entorno completamente diferente al que estaba acostumbrado. Los primeros días fueron especialmente complicados mientras intentaba familiarizarme con los horarios, las dinámicas de estudio y las expectativas académicas. Sin embargo, con el tiempo y el apoyo de mis compañeros y profesores, comencé a sentirme más seguro y cómodo.

El primer ciclo de estudios fue fundamental en mi formación docente, ya que durante estos meses profundicé en el conocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe con la valiosa guía de mis docentes. A través de sus enseñanzas, pude comprender mejor los derechos y las leyes que protegen a los pueblos originarios, aspectos que previamente desconocía. Además, este período me ayudó a fortalecer mi identidad cultural. Al ingresar a la universidad privada, me di cuenta de que estaba dejando de hacer uso de mi lengua originaria y no me identificaba plenamente con mis raíces. Sin embargo, poco a poco fui superando esta situación y dejando atrás el miedo a la discriminación. A medida que avanzaba en mis estudios, aprendí a valorar y amar mis orígenes, sintiéndome cada vez más seguro de mi identidad y más comprometido con la promoción y el respeto de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Como mencioné anteriormente, el primer ciclo fue muy fructífero para mi formación, pero los dos años de virtualidad debido al COVID-19 representaron un desafío considerable. Adaptarme al contexto virtual no fue igual que la presencialidad, donde podía interactuar, dialogar y compartir mis aprendizajes directamente con mis compañeros y docentes. Ahora, todo se reducía a verse a través de una pantalla, lo cual cambió completamente la dinámica y la experiencia educativa.

Además, enfrenté dificultades con mi conexión a internet, lo cual a menudo me generaba frustración y obstaculizaba mi participación en las clases y actividades virtuales. A pesar de estos obstáculos, aprendí a manejar estas adversidades y a adaptarme a esta nueva forma de aprender. La virtualidad me enseñó la importancia de la autodisciplina, la organización y la perseverancia, habilidades que considero fundamentales en mi desarrollo académico y profesional. Estos años también me permitieron explorar nuevas herramientas tecnológicas y métodos de estudio que, aunque desafiantes al principio, me han enriquecido como estudiante y me han

preparado para enfrentar los futuros desafíos educativos con mayor confianza y resiliencia.

Por esta razón, considero que la educación a distancia en la carrera de EIB no fue beneficiosa para nuestra formación ni para el desarrollo eficiente de nuestras capacidades para enfrentar los diversos retos en nuestra práctica docente.

Durante este periodo, experimenté dificultades significativas en mi aprendizaje, especialmente durante mi primera práctica. Enfrenté desafíos considerablemente altos en el manejo del aula, la implementación de estrategias efectivas y la elaboración de sesiones de aprendizaje, entre otros aspectos clave. Estas dificultades me enseñaron importantes lecciones sobre la práctica docente y la necesidad de una preparación exhaustiva y continua. Aunque inicialmente fue desalentador enfrentar estas barreras, cada obstáculo se convirtió en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal y profesional. Estas experiencias me motivaron a buscar constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y a comprometerme aún más con mi desarrollo como educador.

Tuve el privilegio de realizar mis prácticas preprofesionales en Cusco, Huancavelica y Ayacucho, lo cual me permitió obtener una visión integral sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en estas regiones e identificar diversas problemáticas que enfrentan las escuelas EIB. Entre ellas se encuentran la precaria infraestructura, la falta de materiales en la lengua originaria y la falta de compromiso de algunos docentes con la EIB, quienes no consideran la lengua, la cultura, la cosmovisión y los saberes de los estudiantes. Esto se refleja en sesiones impartidas únicamente en castellano, sin considerar el bagaje cultural de los estudiantes, a pesar de que muchos niños no dominan esta lengua, lo cual vulnera su derecho a recibir una educación de calidad y pertinente. Este hecho me permitió corroborar que la EIB no se desarrolla como se describe en la teoría ni como lo establece el Ministerio de Educación, el cual debería velar por el cumplimiento de las diversas normativas sobre EIB.

Mis prácticas fueron muy fructíferas, ya que me permitieron adquirir nuevos conocimientos tanto de los docentes como de los estudiantes. Además, pude poner en práctica las diversas teorías de enseñanza-aprendizaje y estrategias metodológicas aprendidas en los diferentes cursos de la universidad. Estas experiencias no solo enriquecieron mi aprendizaje, sino que también me acercaron y fortalecieron mi formación como futuro docente de EIB.

En los primeros ciclos de estudios, la enseñanza fue altamente efectiva gracias al profundo conocimiento que los docentes tenían sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Esto permitió que las enseñanzas impartidas no solo fueran pertinentes, sino que también se adaptaran de manera precisa a nuestras exigencias y necesidades académicas. La presencia de docentes bien preparados en la EIB facilitó un aprendizaje enriquecido y contextualizado, que valoró y promovió la diversidad cultural y lingüística. Esta base sólida sentó los cimientos para nuestro desarrollo académico y personal, proporcionándonos las herramientas necesarias para enfrentar los retos futuros.

A mediados de mi formación académica, la calidad de la enseñanza disminuyó considerablemente, ya que muchos docentes que impartían los cursos carecían de conocimientos sobre nuestra cultura y, en particular, sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta falta de familiaridad con nuestras realidades culturales generó desmotivación hacia la carrera de EIB y una profunda decepción con respecto a la enseñanza universitaria.

En esta etapa, el autoaprendizaje fue fundamental para superar las dificultades y deficiencias que enfrentábamos en diversas temáticas. Esta iniciativa personal me permitió compensar las carencias en la enseñanza recibida y profundizar en conocimiento de manera autónoma.

El último ciclo de mis estudios fue muy retador y pesado. Por un lado, tenía que avanzar en el informe de la tesis, dado que los tiempos para la entrega se estaban recortando. Esto requirió un gran esfuerzo tanto de mi parte como del grupo de investigación. Por otro lado, estaba realizando mis prácticas preprofesionales, lo cual representaba un gran reto, ya que era la primera vez que las realizaba en Lima y en un contexto urbano.

Realizar las prácticas en la ciudad de Lima me brindó la oportunidad de realizar una comparación detallada entre la educación que se imparte en las zonas rurales y la educación urbana. Esta experiencia no solo me permitió conocer diferentes realidades educativas, sino también adquirir habilidades prácticas en la implementación de estrategias educativas innovadoras.

Explorar nuevos espacios educativos y trabajar con diversas estrategias de enseñanza en el contexto de la educación básica regular fue crucial para mi desarrollo como futuro docente. Esta experiencia me ha enriquecido académica y profesionalmente, preparándome de manera efectiva para enfrentar los desafíos que puedan surgir en mi carrera como docente EIB.

Los factores que influyeron para la culminación de la carrera EIB fueron: la motivación personal y familiar, desarrollo personal y profesional, vocación de servicio a la comunidad, la formación académica y las experiencias de las practicas preprofesionales.

7.4.1.2. Historia de GO

Me estaba preparando para postular a una universidad pública de mi región, donde estudió mi hermana mayor, pero no contaba con los puntos suficientes para ingresar.

En la etapa de convocatoria en la que yo postulé a la beca, antes de ingresar a la universidad privada, tuvimos un taller de introducción. Nos llevaron a la capital de mi región a todas las personas que éramos de allí. Nos llevaron con una docente, quien nos enseñó más o menos en qué consiste la carrera y cómo es ser un docente EIB. Fue un taller en el que participamos en dos oportunidades; cada uno duró 4 días y estuvimos en una institución EIB. Fue un taller de inducción antes de ingresar a la universidad, con una duración de un mes y medio. En este caso, solo estuvimos R., M., F. y yo, pero N. no estuvo porque ella ingresó a la beca en la segunda convocatoria.

El objetivo era que nosotros conociéramos cómo era la carrera y tuviéramos nociones sobre su contenido. La profesora era de la misma región, de una institución EIB de allí, se llamaba E., y tenía contactos con la profesora IG, quien nos recibió. Estuvimos allí en dos oportunidades y vimos cómo les enseñaba a los niños; hicimos algunas actividades, como, por ejemplo, el calendario comunal.

Esto también lo hicieron con las chicas de Cusco, Apurímac, y creo que de Puno también, pero sí lo hicimos. Durante un mes y medio, nos llevaron con los profesores especialistas para que nosotros viéramos en qué consiste la carrera y cómo trabaja un profesor.

Ha sido bastante bonito poder conocer a la profesora E.. Ella nos dio un trato muy bueno, nos llevó a su escuela y nos enseñó cómo se hace, incluso nos enseñó un poco de quechua. Lamentablemente, la profesora E. falleció hace unos meses a causa del COVID, lo cual fue bastante penoso para mi grupo, porque la conocíamos y nos habíamos encariñado con ella. Fue el primer contacto que tuvimos con ella y fue una pérdida fuerte. A mí me ha gustado mucho la experiencia de esas dos oportunidades que tuvimos para viajar.

El profesor US también fue nuestro supervisor y él también pudo conocerla. Lo que sé es que para los grupos de Cusco y Puno fue la profesora FK quien actuó como supervisora.

En mi casa pensaban que, por mis notas de colegio en matemáticas, iba a estudiar alguna ingeniería. Cuando les dije que no estaba en mis planes estudiar nada relacionado con ingeniería, se sorprendieron un poco, pero tampoco me obligaron a hacerlo. Mis papás siempre respetaron las decisiones que tomamos, ayudándonos con todo lo que podían.

Ahora que me encuentro estudiando Educación, tengo el apoyo de mi familia. Ellos saben que no es la carrera que quise estudiar, ya que tuve otras aspiraciones. Pero esta oportunidad que me están dando no la voy a desaprovechar. Hace poco, un profesor de la universidad nos dijo: "Las cosas que nosotros hacemos, las debemos hacer bien". Voy a dar lo mejor que tengo para hacer de esta profesión mi pasión. Ese es mi compromiso.

Al estudiar Educación Primaria Intercultural Bilingüe, comencé a descubrir el gran valor de las sabidurías de nuestros pueblos originarios y la necesidad de integrar todos estos saberes al currículo escolar para que, de esta manera, los niños reciban una educación de acuerdo con su contexto, necesidades y demandas. Ahora mismo, me encuentro desarrollando mis capacidades académicas para lograr este objetivo en mi comunidad.

Por las experiencias que estoy viviendo al hacer mis prácticas preprofesionales, siento que solo por el nombre entienden EIB, porque no se practica una enseñanza adecuada. En muchos casos, no se considera la lengua. Aunque la EIB no es solamente la lengua, no se contempla esto en la enseñanza, ni la contextualización de los textos que reciben los docentes del Ministerio de Educación. Hasta ahora, las experiencias que he tenido me llevan a sentir que, por el momento, no he percibido una aplicación verdadera de la educación intercultural bilingüe.

A partir de todo este relato, puedo afirmar que en mi comunidad se están perdiendo de manera preocupante las prácticas ancestrales que antiguamente se realizaban. Y yo, como futura docente EIB, debo trabajar arduamente en este problema, partiendo de la reflexión colectiva de los pobladores de nuestra comunidad para que, de nosotros (los pobladores), surjan las alternativas de solución. Sin embargo, no debemos creer que únicamente una de estas prácticas o modos de vida posee la razón; debemos establecer un diálogo intercultural de saberes que nos permita construir una mejor vida para nosotros y nuestra Pachamama.

7.4.2. Narrativa comparativa

A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume las historias de vida, resaltando las similitudes y diferencias entre ambos casos.

Tabla 9

La formación universitaria

Aspecto	IC	GO
Contexto de Inicio	Intentó ingresar a la universidad de su región en 2018, pero no alcanzó el cupo, por lo que trabajó para ahorrar dinero.	Se preparó para postular a una universidad pública en su región, pero no obtuvo los puntos necesarios.
Acceso a la Beca	Descubrió la Beca 18 EIB a través de un trabajo, postula y obtiene la beca para estudiar Educación.	No menciona postulación directa a la beca, pero participó en un taller de inducción relacionado con EIB.
Elección de la universidad	Escogió la universidad privada debido a su cercanía familiar en Lima.	No menciona una universidad específica; su ingreso estuvo más vinculado a la oportunidad de la beca.
Motivación para la carrera	Eligió Educación Intercultural Bilingüe por su interés en enseñar en lengua materna para preservar el quechua.	Inicialmente no era su primera opción, pero optó por Educación Intercultural Bilingüe por el apoyo familiar.
Desafíos iniciales	Tuvo dificultades de adaptación al entorno y la vida universitaria en Lima.	Experimentó retos por el cambio de carrera y el poco conocimiento previo de la EIB.
Impacto de la virtualidad	Los dos años de educación a distancia debido al COVID-19 representaron un desafío, especialmente en la conexión a internet.	No menciona específicamente la virtualidad, pero los problemas en la enseñanza EIB en su comunidad son similares.
Prácticas preprofesionales	Realizó prácticas en varias regiones (Cusco, Huancavelica, Ayacucho),	Ha realizado prácticas preprofesionales, pero siente que no se aplica la EIB de

	donde identificó problemas en la implementación de EIB.	manera adecuada en las comunidades.
Desarrollo profesional	A pesar de las dificultades, se comprometió a mejorar como educador, sobre todo en la implementación de EIB.	Buscó integrar las sabidurías de los pueblos originarios en el currículo escolar y reflexiona sobre el impacto social.
Percepción de la EIB	La EIB teóricamente no se implementa adecuadamente en las escuelas, lo que ha sido una constante preocupación.	También observa que la EIB no se practica como debería, especialmente en cuanto al respeto por la lengua y la cultura.
Aspiraciones futuras	Busca mejorar la educación en su comunidad a través de su carrera en EIB.	Aspira a revitalizar y proteger las prácticas ancestrales de su comunidad a través de la enseñanza EIB.
Contexto familiar	Recibió apoyo familiar, pero sentía tristeza al alejarse de su comunidad.	Su familia le dio apoyo, aunque inicialmente sorprendidos por su elección de carrera.

Nota. Elaboración propia

En cuanto a las similitudes, ambos estudiantes, IV y GO, provienen de contextos rurales y enfrentaron dificultades económicas que limitaban su acceso a la educación superior. Sin embargo, ambos se beneficiaron de la Beca 18 EIB, lo que les permitió continuar con sus estudios a pesar de las adversidades financieras.

Tanto IC como GO experimentaron dificultades iniciales al adaptarse al contexto universitario. IC enfrentó un fuerte choque cultural y la distancia de su familia, mientras que GO, aunque no menciona específicamente estos aspectos, también atravesó un proceso de adaptación al tener que comprender los objetivos y desafíos de la carrera, lo que facilitó gracias a un taller previo que le dio una visión más clara de lo que implicaba estudiar Educación Intercultural Bilingüe.

Ambos estudiantes están profundamente comprometidos con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y con la preservación de las lenguas originarias. IC expresa su deseo de enseñar en quechua para evitar su extinción, mientras que GO, aunque no tenía claro su camino al principio, llegó a reconocer la importancia de la EIB y su conexión con la comunidad. Destaca cómo esta carrera le permitió comprender mejor su entorno y el valor de la educación intercultural.

Las prácticas preprofesionales fueron fundamentales en la formación de ambos. IC realizó prácticas en diversas regiones, lo que le permitió observar la implementación de la EIB en distintos contextos y detectar problemáticas como la falta de infraestructura, materiales en lenguas originarias y el desinterés de algunos docentes hacia la EIB. GO también considera que las prácticas fueron cruciales, ya que le permitieron aplicar sus conocimientos y comprender mejor los desafíos reales de la carrera. Sin embargo, ella se enfocó más en las deficiencias dentro de su comunidad, especialmente en la falta de consideración por la lengua materna de los estudiantes y la poca contextualización de los textos educativos.

Las diferencias entre ambos se encuentran principalmente en su proceso de toma de decisiones y adaptación. IC, inicialmente interesado en estudiar Educación o Electricidad, optó por la Beca 18 EIB debido a su procedencia rural y eligió la universidad privada por la cercanía de familiares en Lima, lo que influyó en su decisión de estudiar allí. Por otro lado, GO, a pesar de que inicialmente sus notas en matemáticas la orientaban hacia una carrera en ingeniería, descubrió la EIB tras asistir a un taller de inducción en su región. Su elección fue más un proceso de descubrimiento personal que una decisión clara desde el principio.

IC experimentó un choque cultural considerable al mudarse a Lima, enfrentando desafíos relacionados con el clima, las personas y la vida urbana, además de la distancia con su familia y comunidad. En contraste, GO, aunque también tuvo que adaptarse, tuvo la ventaja de haber vivido en una gran ciudad del centro del país, lo que le permitió familiarizarse con el contexto urbano. Esta experiencia probablemente facilitó su adaptación en comparación con IC.

En cuanto a la virtualidad, IC menciona dificultades técnicas, como los problemas de conexión a internet, que dificultaban su participación en las clases. Este reto, sin embargo, le permitió aprender habilidades como la autodisciplina y la organización. GO, por su parte, no hace mención directa a problemas tecnológicos, pero sí expresa su preocupación por la falta de una verdadera implementación de la EIB en las prácticas educativas, lo que pudo haberse agravado con las limitaciones del aprendizaje virtual.

Por último, las motivaciones de ambos estudiantes para estudiar EIB también difieren. IC, desde el principio, tenía una visión clara de su vocación hacia la educación bilingüe, impulsado por su deseo de enseñar en quechua y preservar su lengua y cultura. Su enfoque fue directo y decidido. En contraste, GO descubrió su vocación a través de un proceso gradual de autodescubrimiento, facilitado por su experiencia en el taller de inducción y el contacto con la realidad educativa de su comunidad.

A pesar de las diferencias en sus trayectorias y enfoques iniciales hacia la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tanto IC como GO han demostrado una profunda conexión con sus raíces culturales y un firme compromiso con la mejora de la educación en sus comunidades. En ambos casos, la Beca 18 EIB fue una herramienta clave para superar las barreras económicas y sociales que limitaban su acceso a la educación superior.

Sin embargo, sus vivencias también reflejan las complejidades del sistema educativo, como la falta de infraestructura, recursos adecuados y el desafío de aplicar de manera efectiva los enfoques pedagógicos de la EIB. IC, con su experiencia en distintas regiones, pudo observar las dificultades de la implementación de la EIB desde una perspectiva más amplia, mientras que GO, desde su experiencia preprofesional más personal, destacó la desconexión entre la teoría y la práctica de la EIB. Esto refuerza la necesidad urgente de una implementación más coherente y eficaz de este modelo educativo.

El relato de IC refleja la importancia de contar con una sólida base educativa y el desafío de mantener la motivación y la identidad cultural en un entorno académico distante de su contexto original. Por su parte, GO demuestra cómo la formación académica y las experiencias vividas en su comunidad la impulsan a reflexionar sobre los valores y saberes ancestrales. Esto indica la necesidad de un enfoque integral que no solo considere los aspectos lingüísticos, sino también los cosmovisiones y prácticas de los pueblos originarios.

En definitiva, ambas historias refuerzan la idea de que la Educación Intercultural Bilingüe debe ser entendida como un proceso continuo de aprendizaje, reflexión y acción. Los futuros docentes deben ser agentes de cambio comprometidos con la equidad educativa y la valorización de la diversidad cultural. Estas historias también evidencian el impacto significativo de la formación académica en el desarrollo personal y profesional, mostrando que, a pesar de los retos, el camino hacia la educación intercultural es una oportunidad para transformar realidades y aportar soluciones en el ámbito educativo.

7.5. Mis acciones de revitalización cultural y lingüística en la carrera EIB

7.5.1. Narración de las historias de vida

7.5.1.1. Historia de IC

Antes de comenzar a estudiar en la universidad privada, tenía temor de hablar mi lengua originaria e identificarme con mi cultura. Sin embargo, en la universidad, el

desarrollo de los diferentes cursos y temas me permitió comprender la importancia de mi cultura y su aporte a la sociedad. Esto permitió que me empoderara de mi cultura y lengua, es decir, que me identificara con mi pueblo y cultura, y empezara a hacer uso de mi lengua originaria en diversos espacios.

Asimismo, soy integrante del conjunto de sikuris desde el primer ciclo. Ser parte de este grupo me ha permitido fortalecer, valorar y difundir mi cultura. También me brindó la oportunidad de interactuar y realizar presentaciones con el grupo en diversos espacios dentro de la universidad.

El conjunto de sikuris estaba conformado por algunos jóvenes y señoritas del décimo ciclo. Cuando me integré al equipo, me enseñaron a tocar la zampoña con mucha amabilidad y dedicación. Las melodías que practicábamos en cada sesión me conectaban con mi cultura, y me sentía como en familia, ya que todos nos apoyábamos para mejorar nuestras prácticas cada día. Además, aprendí sobre la importancia de compartir, por ejemplo, al final de cada sesión se hacía un "compartir de fiambres", y también se rociaba vino sobre los instrumentos nuevos.

Nuestros antecesores dejaron sus legados a través de pinturas, tejidos, templos, entre otros, y por ello el arte es un reflejo de nuestra cultura. ¿Qué mejor manera de transmitir, preservar y fomentar nuestras culturas que a través de ella?

Practico diversas actividades que solía realizar en mi comunidad, como el uso del quechua, la preparación de diferentes platos de comida, la música, etc. Cuando tengo la oportunidad de ir a mi región, participé activamente en las actividades de mi comunidad. Además, gracias a la tecnología, me mantengo informado sobre los acontecimientos que ocurren allí.

7.5.1.2. Historia de GO

Desde el inicio de mis estudios en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, he realizado diversas actividades que buscan revitalizar, revalorar y difundir la lengua y la cultura andina a la cual pertenezco. Entre estas actividades, aprendí de manera autodidacta la lengua originaria quechua, a través de las clases gratuitas de quechua promovidas por la Municipalidad de Lima, a través del programa "Risinakusunchik".

Una de las actividades destacadas fue mi participación como voluntaria en el proyecto "Ayúdame a Aprender" durante las vacaciones de enero y febrero de 2021. Este proyecto fue implementado por la UGEL 07 de Lima Metropolitana con la colaboración de voluntarios y del Centro de Estudiantes de la Universidad. Su objetivo

era reforzar los aprendizajes de los niños del nivel primario, afectados por las clases virtuales debido a la emergencia sanitaria. Fue en este contexto que conocí a APREDI, una de las organizaciones voluntarias que colaboró en este proyecto.

Desde entonces, formo parte de APREDI, participando activamente desde 2021 hasta la culminación de la carrera. En este tiempo, he desempeñado diversas funciones, desde voluntaria hasta formar parte de la junta directiva. Actualmente, soy parte del Comité de Donación Voluntaria de Sangre, donde desempeño el rol de subdirectora. En este equipo, realizamos campañas de donación en convenio con diferentes bancos de sangre, promovemos la sensibilización sobre la donación y capacitamos a promotores para cambiar la cultura de donación de sangre en nuestro país.

Pertenecer a este voluntariado me ha permitido aplicar estrategias y metodologías de enseñanza en los proyectos que hemos desarrollado. Además, personalmente, he mejorado mis habilidades sociales, cognitivas y comunicativas, al mismo tiempo que he comprobado que trabajar con niños genera cambios sostenibles a mediano y largo plazo. Para mí, este voluntariado se ha convertido en un espacio seguro para aprender y compartir estos aprendizajes con el resto de la población, tal como indican las siglas de APREDI: aprende, preserva y difunde.

Otro de los proyectos importantes en los que he participado fue el "Proyecto Salud en Quechua", donde promovimos el aprendizaje del quechua entre estudiantes del área de salud (médicos, enfermeras, obstetras, etc.). Junto con JH, compañera de mi salón, formamos parte de este voluntariado, que se creó en conjunto con una estudiante de la carrera de medicina. Este proyecto busca promover un tipo de interculturalidad, pero aun así es bastante difícil y creo que falta mucho aún en la universidad de manera general para nombrarla o para poder catalogarla como que haya cierto nivel de interculturalidad dentro la universidad. Por ejemplo, hemos abarcado los temas más importantes de salud pública, como anemia, vida saludable, sexualidad saludable, problemas respiratorios pero cada uno de ellos está enseñado y enfocado en quechua.

Aunque, a pesar de nuestros esfuerzos, aún enfrentamos desafíos, especialmente al buscar profesionales que hablen quechua. En este proceso, hemos encontrado muy pocos ponentes que puedan dar charlas en quechua. Y ahí hemos encontrado muy poco, incluso ahora estamos a mitad de proyecto y se nos han acabado los ponentes y seguimos buscando, hemos encontrado algunos estudiantes de Medicina

de la misma facultad, de otras universidades que nos han estado apoyando en las capacitaciones, pero son escasos, son bien poquitos.

Desde que me uní al voluntariado en enero de 2021, he tenido la oportunidad de colaborar en varios convenios y proyectos. En enero del 2020, el voluntariado firmó un convenio con la UGEL 07 para extender el programa “Ayúdame a aprender” enfocado en reforzar el aprendizaje de los chicos que han estado con bajos resultados en primaria. Y les hemos reforzado habido una convocatoria de voluntarios y se ha enseñado a estos niñitos, a cada uno de los voluntarios nos han designado 5 niños de todas las regiones y hemos reforzado algunos temas de personal social, matemática, comunicación y comprensión lectora. Así conocí yo al voluntariado APREDI y después continuó con otro proyecto con “Healthy Kids”, dónde dábamos capacitaciones a niños sobre temas de salud sexual, también les enseñábamos sobre la alimentación y el *bullying* y con la ayuda de médicos, también porque para hacer esas capacitaciones nos ayudaban los médicos, Ellos nos capacitan primero a los voluntarios y después con la preparación de materiales que es principalmente diapositivas vamos a la intervención en las escuelas.

El voluntariado APREDI tiene diferentes enfoques, Ahorita, a la par, se está dando otros proyectos de donación de órganos y de sangre, y el otro es de Salud Mental. El voluntariado de APREDI, fundado en diciembre de 2020 por una estudiante del quinto año de medicina, ha crecido considerablemente y ha sido catalogado oficialmente por la universidad. Desde que recibió este estatus, hemos obtenido el apoyo de la universidad a través de Durvis,¹² como constancias de participación y créditos por nuestra participación en los proyectos.

Más recientemente, fui elegida representante del Consejo Integrado de Facultades (CIF) y represento a la Facultad de Educación en este consejo, trabajando en conjunto con las Facultades de Psicología y Salud Pública. Mi función principal como representante es recoger las quejas, sugerencias y necesidades de los estudiantes y transmitirlos a las autoridades correspondientes. Además, participamos en reuniones ordinarias cada 15 días, donde también se tratan temas importantes como el regreso a la presencialidad y la situación de la vacunación de los estudiantes.

Por ahora, por ejemplo, tenemos ahora el tema del regreso a la presencialidad y también estamos viendo que en algunas facultades en algunas promociones si quieren regresar a la semipresencialidad... también estamos viendo el tema del vacunómetro, cuántos estudiantes ya están vacunados con la segunda dosis porque también de eso también depende nuestro regreso a presencial. La mayor parte, por lo menos en

12 Dirección Universitaria de Responsabilidad y Vinculación Social

educación, pero por ahora le podría comentar que mi promoción ya casi el 85% ya estamos vacunados con las dos dosis. En el caso de primaria sí hemos manifestado que queremos regresar, justo ayer hemos realizado la solicitud a la decana para pedir de regreso a presencial, pero las chicas de inicial aun no quieren.

A lo largo de estos años, también he sido parte del Programa de Semillero de Investigación Acción junto a la Facultad de Estomatología. Este proyecto consistió en la elaboración de charlas informativas sobre la importancia de la higiene bucal en el contexto de la pandemia por COVID-19, en las que también abordamos los beneficios de las plantas medicinales frente al virus.

Por último, elaboré las “Cartillas de Saberes”, que contienen información sobre las señas y secretos de mi comunidad campesina. Saberes de la ganadería de vacunos y el cultivo de agricultura de papas y pastos. Se evidencia la progresiva pérdida de los trabajos colectivos como el ayni o la minka. las celebraciones más representativas de la comunidad como el Santiago y el Carnaval Tipaki Tipaki, en honor a nuestro Apu principal de la comunidad es Yanachaqa.

Como parte de mi labor educativa, también he enseñado la lengua originaria de manera virtual a niños de una institución educativa primaria privada, promoviendo el uso y la preservación de la lengua quechua en distintos contextos.

7.5.2. Narrativa comparativa

A continuación, se presenta una tabla comparativa que resume las historias de vida, resaltando las similitudes y diferencias entre ambos casos.

Tabla 10

Las acciones de revitalización cultural y lingüística en la carrera EIB

Aspecto	IC	GO
Contexto personal	Inicialmente fue temeroso de hablar su lengua originaria y identificarse con su cultura.	Desde el inicio de sus estudios, buscó revitalizar, revalorar y difundir su lengua y cultura andina.
Empoderamiento cultural	Se empoderó de su cultura y lengua a través de los cursos universitarios y la	Aprendió quechua de manera autodidacta y participó en proyectos que promovían la lengua y cultura andina.

	participación en un conjunto de sikuris.	
Actividades culturales	Participación como integrante de sikuris; práctica de música, uso del quechua y preparación de platos tradicionales.	Participación en el voluntariado "Ayúdame a Aprender"; proyecto "Salud en Quechua"; enseñanza de quechua a niños y participación en actividades comunitarias.
Interacción con la comunidad	Participación en su comunidad en Cusco, conectándose con sus raíces culturales.	Participación en proyectos educativos y de salud, con énfasis en la lengua quechua, y colaboración en campañas de donación voluntaria.
Trabajo en la universidad	Participó en actividades culturales en la universidad, especialmente en el ámbito musical con el sikuri.	Fue voluntaria y miembro activa de APREDI, trabajando en la promoción de la salud, educación, y la lengua quechua en la universidad.
Impacto de la tecnología	Utilizó la tecnología para mantenerse informado sobre los eventos de su comunidad.	Usó la tecnología en el voluntariado y en la enseñanza de la lengua quechua.
Proyectos específicos	Participación en actividades de difusión cultural a través de la música y el uso del quechua.	Participación en diversos proyectos de voluntariado: "Ayúdame a Aprender", "Salud en Quechua", campañas de donación de sangre, y la elaboración de materiales educativos en quechua.
Desarrollo profesional y formación	Participación como socio de un grupo musical que le permitió fortalecer su vínculo con su cultura.	Participación en diferentes voluntariados, desarrollo de proyectos educativos y en salud, y representación estudiantil en la universidad.

Nota. Elaboración propia

En cuanto a las similitudes, ambos estudiantes, IC y GO, se han comprometido profundamente con la revitalización de su cultura y lengua originaria, el quechua, dentro

de su formación en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). IC, a través de su participación en el conjunto de sikuris, ha utilizado la música como un medio para conectar con su cultura, mientras que GO ha aprendido quechua de manera autodidacta y también ha promovido el uso en su comunidad y en su voluntariado. Ambos comparten el objetivo de fortalecer su identidad cultural y contribuir al bienestar de sus comunidades, aunque lo hacen a través de diferentes métodos y enfoques.

IC participa activamente en su comunidad, manteniendo vivas tradiciones como la música, la gastronomía y el uso del quechua. GO, además de sus estudios, se ha involucrado en proyectos de voluntariado, como "Ayúdame a Aprender", y ha trabajado para promover la lengua quechua en diversos espacios, entre ellos, el Proyecto Salud en Quechua. Ambos aplican los conocimientos adquiridos en la universidad en proyectos prácticos: IC se enfoca en la enseñanza y la práctica cultural dentro de su comunidad, mientras que GO desarrolla proyectos educativos y de revitalización lingüística en diferentes contextos.

Respecto a las diferencias, IC prioriza actividades culturales tradicionales, como la participación en el conjunto de sikuris y el uso del quechua, mientras que GO se involucra en actividades más académicas y organizacionales. Su voluntariado en APREDI y su trabajo en la elaboración de materiales educativos en quechua reflejan su enfoque en la difusión del idioma en sectores profesionales, un ámbito en el que IC no ha estado tan presente.

GO tiene una participación más amplia en voluntariados y proyectos sociales. Ha sido voluntaria en varias iniciativas, como "Ayúdame a Aprender" y en el Comité de Donación Voluntaria de Sangre, asumiendo roles de liderazgo, como su participación en la junta directiva y su actual rol como representante del Consejo Integrado de Facultades. IC, aunque igualmente se involucra en actividades comunitarias y universitarias, no menciona un trabajo tan extenso en proyectos de voluntariado o liderazgo institucional. GO también ha estado involucrada en proyectos más formales, como el Proyecto Salud en Quechua, que busca implementar la lengua quechua en sectores profesionales.

En cuanto a la diversidad de roles, GO ha asumido una mayor variedad de funciones en proyectos que abarcan desde la educación y la salud hasta la donación de sangre. Su actividad se extiende a un amplio espectro de temáticas y públicos. IC, en cambio, se dedica principalmente a actividades culturales relacionadas con la música y las tradiciones de su comunidad, reflejando un enfoque más arraigado en la práctica comunitaria.

En relación con el uso de la tecnología, ambos estudiantes la emplean como un recurso complementario en sus procesos formativos: IC la utiliza para mantenerse informado y en contacto con actividades de su comunidad, mientras que GO la integra con mayor sistematicidad en sus voluntariados y en la enseñanza de la lengua quechua.

En conclusión, tanto IC como GO reflejan una profunda conexión con sus raíces culturales y lingüísticas, mostrando cómo su formación en la carrera de EIB ha impactado en sus trayectorias y en sus esfuerzos por revitalizar el quechua. Aunque sus enfoques son diversos, ambos buscan fortalecer la identidad cultural y lingüística de las nuevas generaciones, adaptando las lenguas y culturas originarias al contexto globalizado.

IC ha adoptado un enfoque más tradicional y comunitario, centrado en la práctica cultural, mientras que GO ha tomado un enfoque más académico y organizacional, orientado hacia la creación de proyectos que buscan difundir y enseñar la lengua quechua en diversos espacios. Estas diferencias no solo evidencian la diversidad de estrategias para fortalecer la identidad cultural, sino que también demuestran que la revitalización del quechua no se limita a una única vía, sino que requiere un esfuerzo conjunto desde la comunidad, la educación y las instituciones.

En conjunto, sus experiencias resaltan la importancia de integrar la tradición con la innovación para garantizar la preservación y fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias en un mundo cada vez más interconectado.

Los resultados del capítulo VII muestran que las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes de EIB están profundamente marcadas por su origen familiar, su relación con la lengua quechua y su tránsito por espacios educativos diversos. Las historias de vida de IC y GO evidencian que sus recorridos no son lineales, sino experiencias complejas donde se entrelazan continuidades culturales, aprendizajes escolares, desafíos urbanos y estrategias de resistencia y afirmación identitaria.

En primer lugar, los relatos sobre el origen, la familia y la comunidad revelan el papel central de los lazos familiares, el trabajo comunal y la participación en actividades agrícolas y culturales como base de la identidad y del sentido de pertenencia. Estas raíces fortalecen su compromiso social, su vínculo con la comunidad y su vocación docente intercultural.

En segundo lugar, la relación con el quechua y la identidad cultural muestra trayectorias diferenciadas, pero igualmente significativas. Mientras algunos estudiantes crecieron en contextos plenamente quechuahablantes, otros vivieron procesos de desplazamiento o uso restringido de la lengua. Sin embargo, en ambos casos, la

formación universitaria promovió una resignificación positiva del quechua como recurso identitario, académico y profesional.

En tercer lugar, las experiencias en la educación básica ponen en evidencia desigualdades en el acceso, la calidad y las oportunidades de participación. A pesar de estas limitaciones, IC y GO desarrollaron estrategias de superación académica que se fortalecieron en la universidad, mostrando capacidad de adaptación e iniciativa en sus trayectorias educativas.

En cuarto lugar, la formación universitaria aparece como un espacio crucial de transformación personal y profesional. Las historias muestran procesos de adaptación a las exigencias académicas, la construcción de redes de apoyo, la afirmación de la identidad cultural y la ampliación de expectativas profesionales. También se evidencia el impacto del acompañamiento docente y de la tutoría en la consolidación de sus trayectorias.

Finalmente, las acciones de revitalización cultural y lingüística realizadas en la carrera —como el uso del quechua en clases, la participación en rituales, expresiones artísticas y la promoción de prácticas comunitarias— fortalecen el rol de los estudiantes como agentes culturales dentro de la universidad y como futuros docentes comprometidos con sus comunidades de origen.

En conjunto, las trayectorias de IC y GO revelan cómo la formación universitaria en Educación Intercultural Bilingüe se convierte en un proceso de crecimiento personal, reafirmación identitaria y proyección profesional. Sus historias muestran que la educación superior puede ser un espacio de continuidad y transformación, donde los estudiantes articulan sus experiencias familiares y comunitarias con nuevas responsabilidades académicas, culturales y sociales orientadas al fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias.

CONCLUSIONES

La presente sección integra los principales hallazgos de la investigación sobre las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima. A partir del trabajo etnográfico realizado, las conclusiones se estructuran en torno a las dimensiones analíticas del estudio: identidad étnica, formas de relación intercultural, problemáticas estudiantiles y trayectorias académicas, culturales y sociales. Estas conclusiones ofrecen una lectura interpretativa del conjunto del proceso formativo, destacando los mecanismos, tensiones y aprendizajes que caracterizan la experiencia universitaria de los jóvenes indígenas en un contexto urbano y privado.

1. Identidad étnica: un proceso dinámico de reconstrucción

La identidad étnica de los estudiantes se configura como un proceso en permanente reconstrucción, articulado tanto por factores institucionales como por experiencias personales y comunitarias. Aunque la carrera de EIB incluye un curso formal de lengua originaria y algunos docentes fomentan el uso del quechua y el aimara, la predominancia del castellano evidencia que la carrera aún no alcanza una condición plenamente bilingüe. Esto constituye una tensión formativa que influye en cómo los estudiantes piensan, viven y ponen en valor su identidad cultural.

En este marco, la necesidad de promover un uso más constante de las lenguas originarias está estrechamente vinculada con la mejora en la enseñanza y las políticas lingüísticas, así como con el campo de la revitalización lingüística. Esta promoción del quechua y el aimara en el ámbito académico no solo enriquecería los aprendizajes, sino que también ayudaría a consolidar una verdadera educación bilingüe e intercultural en la carrera.

Los estudiantes experimentan un proceso de reconocimiento y fortalecimiento de su identidad étnica, especialmente a medida que avanzan en sus estudios. Antes de llegar a la universidad, muchos no se sentían identificados con su lengua y cultura originaria, pero durante su formación académica, descubren y valoran más su comunidad y raíces, lo que refuerza su sentido de identidad. El análisis de sus testimonios indica que la formación en EIB contribuye en la construcción de su identidad étnica y cultural.

Sin embargo, este proceso no es homogéneo. Algunos estudiantes, especialmente aquellos con vínculos más urbanos, atraviesan un proceso de autodescubrimiento, reconociendo su pertenencia y cuestionando su identidad. En cambio, otros, que tienen una conexión más directa con sus raíces culturales y

lingüísticas, experimentan un fortalecimiento de su identidad más inmediato. A pesar de las dudas iniciales, principalmente aquellos que no tienen el quechua o el aimara como lengua materna, la interacción con las comunidades originarias y la reflexión académica les permite desarrollar un sentido de pertenencia más profundo.

La carrera de EIB es crucial para fortalecer la identidad étnica de los estudiantes, ya que no solo les proporciona formación profesional, sino también un espacio para reflexionar sobre sus raíces culturales. A través de la interacción con compañeros que comparten sus orígenes y el apoyo de egresados, los estudiantes tienen la oportunidad de conectar más profundamente con su lengua y tradiciones. Este proceso les ayuda a valorar su herencia, promoviendo un ambiente de afirmación cultural que les permite superar sentimientos de vergüenza o inseguridad sobre su identidad.

Asimismo, la carrera de EIB fomenta el empoderamiento de los estudiantes al proporcionarles las herramientas necesarias para fortalecer su vínculo con su cultura originaria. Al convivir en un entorno que celebra la diversidad y destaca la riqueza de las lenguas quechua y aimara, los estudiantes se sienten respaldados en su camino hacia la autoafirmación. Este acompañamiento, tanto de sus compañeros como de los "hermanos mayores" que han egresado, contribuye a consolidar una identidad fuerte y orgullosa, esencial para su desarrollo personal y profesional.

La construcción de la identidad étnica en los estudiantes de la carrera de EIB es un proceso complejo que abarca varios factores. Entre ellos se destacan los actores involucrados, los cursos y actividades académicas, así como las prácticas culturales como el arte, el ritual andino, la gastronomía, la vestimenta y las danzas tradicionales. Todos estos elementos contribuyen a formar una identidad étnica sólida, tal como lo reflejan los testimonios y experiencias de los estudiantes.

La carrera de EIB se presenta como un espacio clave para la afirmación y el fortalecimiento de la identidad étnica, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también se reconectan con sus raíces culturales. A través de actividades culturales y el apoyo de docentes, los estudiantes pueden reconocer, celebrar y fortalecer su identidad, convirtiéndose en guardianes de su legado cultural. Además, esto les permite contribuir a la construcción de una sociedad intercultural y respetuosa de la diversidad cultural.

2. Interculturalidad vivida: presencia fuerte en EIB y débil en el resto de la universidad

Los estudiantes de la carrera de EIB provienen principalmente de comunidades andinas quechuas y, en menor grado, aimaras, lo que les otorga características

culturales comunes. Sin embargo, cada estudiante aporta su propia experiencia y perspectiva, lo que introduce particularidades individuales en este grupo.

Los testimonios de los estudiantes EIB muestran la diversidad cultural presente en las comunidades andinas. Aunque comparten una cosmovisión y prácticas culturales similares, existen variaciones regionales en tradiciones, creencias, lenguas y prácticas cotidianas que enriquecen la experiencia estudiantil. Estas diferencias, identificadas y valoradas en las interacciones entre los estudiantes, favorecen un entendimiento mutuo y resaltan la riqueza de la diversidad interna del grupo.

La interculturalidad se vive en los cursos de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero esto no ocurre en las demás carreras profesionales de la universidad. Según los estudiantes, cada curso, los trabajos y los proyectos integradores siempre han estado relacionados con sus experiencias y con la formación de su identidad. Consideran que han vivido una interculturalidad en la carrera de EIB de la Facultad de Educación, que incluye el uso de la lengua originaria, lo cual les permite fortalecerla o, para algunos, aprenderla desde cero.

Sin embargo, la implementación de este enfoque en otras carreras de la universidad es limitada. Los estudiantes perciben que la interculturalidad no se aborda de manera integral en la universidad. A pesar de los esfuerzos de algunos docentes, estudiantes y proyectos, como el voluntariado de APREDI con el proyecto de salud en quechua, la universidad todavía enfrenta obstáculos para integrar plenamente la interculturalidad en el currículo, la gestión y en las actividades de otras facultades.

Los estudiantes destacan que hay un trato horizontal entre los compañeros en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Al comienzo, las interacciones eran breves, pero con el tiempo, la comunicación en quechua ha mejorado, especialmente entre aquellos estudiantes que tienen esta lengua como su idioma materno. A pesar de la distancia, se ha mantenido un ambiente cálido y colaborativo.

Sin embargo, la relación entre los compañeros de EIB ha tenido sus altibajos debido a la pandemia, la educación virtual y la división en grupos. A pesar de estas dificultades, el trato horizontal y la colaboración siguen siendo aspectos fundamentales, y la construcción de amistades se ha dado principalmente en pequeños grupos que han trabajado juntos.

Los estudiantes perciben una relación positiva tanto con los docentes como con el personal administrativo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según los testimonios, con los docentes se puede entablar una relación más cercana e incluso

casi familiar, mientras que con el personal administrativo la interacción suele ser más formal y distante.

Los testimonios revelan que, a medida que las interacciones en la universidad se vuelven más continuas, las relaciones tienden a mejorar. Las barreras iniciales se disipan con el tiempo, favoreciendo una mayor comprensión y familiaridad entre estudiantes, docentes y administrativos. Las relaciones con los docentes con perfil intercultural suelen volverse más cercanas, mientras que las interacciones con el personal administrativo también se suavizan conforme hay más comunicación y tiempo.

La clave para mejorar estas relaciones es la interacción continua, que fomenta un entorno más inclusivo y respetuoso para todos los involucrados, facilitando el entendimiento mutuo.

La universidad destaca el respeto y la responsabilidad como valores esenciales en la formación profesional, los cuales se reflejan tanto en el actuar de los docentes como en el del personal administrativo. Los estudiantes valoran la responsabilidad, ya que consideran que su rol docente futuro será un modelo para los niños. Estos principios, según la Norma del Código de Ética universitario, son fundamentales en la educación y son reconocidos por los estudiantes como esenciales para su desarrollo académico y profesional.

Sin embargo, los estudiantes de EIB provienen de culturas donde predominan los valores comunitarios y colectivos, lo que puede generar tensiones con los principios individuales promovidos por la universidad. Aunque la institución prioriza valores orientados al mercado laboral, algunos estudiantes sienten que esta formación no siempre refleja ni respeta sus raíces culturales, lo que puede dificultar la integración de sus tradiciones en su educación. Este contraste resalta la necesidad de una educación que valore y comprenda la diversidad cultural de los estudiantes.

Los estudiantes de otras carreras de la universidad son frecuentemente percibidos como diferentes a los de la carrera de EIB. Por un lado, se les describe como distantes, con intereses distintos, que no socializan fuera de las clases y tienden a ser individualistas, a menudo asociados con una visión más occidentalizada de la educación. Sin embargo, también se destacan por su apertura, disposición para interactuar, su capacidad de liderazgo y respeto, mostrando interés por conocer las culturas originarias.

A pesar de las diferencias en intereses, cosmovisiones y formas de socialización, los testimonios de los estudiantes muestran que existe una interacción significativa entre los de EIB y los de otras carreras. Aunque las barreras culturales y académicas pueden

estar presentes, los estudiantes de otras carreras muestran un interés y respeto por las culturas originarias y por el quechua, lo que favorece el intercambio y aprendizaje mutuo en un contexto académico diverso.

Los estudiantes de la carrera de EIB mantienen relaciones significativas con compañeros de otras carreras, a través de interacciones en diversos contextos como cursos, actividades culturales, deportivas y voluntariados. A pesar de las diferencias culturales, estas interacciones permiten compartir conocimientos y experiencias, contribuyendo a una integración gradual dentro de la universidad. Sin embargo, estas relaciones tienden a permanecer limitadas al ámbito académico y no suelen ir más allá de los intercambios en los cursos o actividades específicas.

Aunque en actividades como talleres de oratoria, taekwondo y deportes, los estudiantes EIB y no EIB muestran un trato cordial, las interacciones se mantienen a un nivel superficial sin generar una comprensión intercultural profunda ni relaciones personales. A pesar de que algunos estudiantes expresan un mayor aprecio por las culturas originarias, especialmente en carreras como Medicina y Educación Básica Regular, aún se percibe la falta de espacios que fomenten una convivencia intercultural más enriquecedora. En la Asociación de Estudiantes de la universidad, se ofrecen oportunidades de colaboración, pero persisten barreras que dificultan una integración intercultural más profunda, limitando la creación de vínculos personales.

Las percepciones que los estudiantes EIB atribuyen a los estudiantes de otras carreras muestran una variedad de actitudes que van desde valoraciones positivas hasta negativas. En las entrevistas realizadas, algunos estudiantes EIB consideran que sus compañeros de otras carreras muestran respeto hacia ellos, destacando especialmente la valoración de su cultura y de su lengua originaria, como el quechua. Estos testimonios indican que, aunque en el pasado existieron dificultades, actualmente se observa una mayor aceptación de la diversidad cultural presente en la universidad.

Sin embargo, a pesar de estos avances, los estudiantes EIB también reportan actitudes de sorpresa, curiosidad o incluso prejuicio por parte de algunos compañeros de otras carreras frente a la diversidad cultural. Estas reacciones se manifiestan en situaciones cotidianas y en la manera en que algunos estudiantes interpretan o cuestionan las prácticas culturales de los estudiantes de EIB, lo que en provoca en ocasiones incomodidad y distanciamiento.

Se encontraron cuatro situaciones diferentes en la relación de los estudiantes de EIB con otros actores. En primer lugar, algunos estudiantes experimentaron un trato inicial indiferente o discriminatorio, especialmente por parte del personal de seguridad,

debido a prejuicios sobre su origen o condición social. Sin embargo, con el tiempo, estas interacciones mejoraron conforme los estudiantes se integraron a la comunidad universitaria, demostrando que el reconocimiento y la integración fueron claves para superar las barreras iniciales.

En segundo lugar, aunque la discriminación abierta no es común, muchos estudiantes aún sienten una constante sensación de diferencia y exclusión, reflejada en miradas, comentarios y gestos, lo que muestra que existen barreras invisibles que afectan la convivencia intercultural. En tercer lugar, el trato amable se experimenta principalmente con el personal administrativo y de apoyo, aunque las relaciones tienden a ser más funcionales que cercanas, lo que sugiere que la interculturalidad sigue siendo un proceso en desarrollo. Finalmente, fuera del ámbito universitario, la mayoría de los estudiantes encontraron un trato positivo en la sociedad limeña, experimentando mayor amabilidad y respeto, lo que favorece su integración social en el entorno.

3. Problemáticas académicas y socioculturales persistentes

Los estudiantes de la carrera de EIB, hoy en día ya egresados, han enfrentado diversas problemáticas que afectaron su formación académica y bienestar personal. Entre los principales desafíos académicos destacan el acceso limitado a internet, la gestión de la carga académica y el tiempo, así como dificultades en el dominio de los idiomas y en las prácticas preprofesionales.

En el ámbito social y familiar, los estudiantes experimentaron presión emocional debido a la dificultad para socializar, adaptarse al contexto limeño y el alejamiento de sus familias. Además, muchos enfrentaron problemas de salud emocional y física, derivados del distanciamiento familiar y la preocupación por su bienestar.

Un elemento crítico identificado es la gestión irregular de la Beca 18. La falta de claridad en ciertos procedimientos administrativos y las dificultades para garantizar la continuidad de la subvención mensual produjeron tensiones que afectaron tanto su estabilidad emocional como su rendimiento académico.

Estas problemáticas muestran que la universidad requiere políticas más consistentes de acompañamiento académico, psicológico, cultural y económico. La pertinencia cultural no debe limitarse al currículo, sino extenderse a los servicios institucionales que acompañan a los estudiantes durante toda su formación.

4. Trayectorias diversas, resilientes y orientadas a la revitalización

Las historias de IC y GO ofrecen una mirada comparativa que revela la riqueza, diversidad y complementariedad de sus trayectorias académicas, culturales y sociales como estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Aunque provienen de contextos distintos, ambos convergen en un propósito común: revitalizar y fortalecer las lenguas y culturas originarias. IC, con una conexión profunda con el quechua y las tradiciones ancestrales, y GO, que integra la modernidad con el respeto por sus raíces, muestran que el compromiso con la revitalización de las lenguas y culturas originarias puede surgir desde diversas perspectivas y experiencias.

Estas trayectorias subrayan que la formación en EIB no solo proporciona competencias académicas, sino que también constituye un espacio de transformación personal y cultural. La universidad se convierte en un puente entre el mundo comunitario y el mundo urbano-académico, donde los estudiantes se reconocen como agentes culturales y educativos capaces de promover el fortalecimiento lingüístico en sus comunidades.

Las experiencias de IC y GO evidencian que la resiliencia, la iniciativa propia y la convicción cultural son elementos que sostienen a los estudiantes en su tránsito por la educación superior. La carrera de EIB, por su parte, ofrece un entorno donde estas trayectorias pueden desarrollarse y proyectarse hacia la revitalización de las lenguas y culturas originarias.

En conjunto, estas dos trayectorias —seleccionadas por su carácter distinto y complementario— permiten comprender de manera integral cómo los futuros docentes EIB construyen sus identidades profesionales, culturales y comunitarias en un proceso que es simultáneamente individual y colectivo.

5. Síntesis interpretativa final y respuestas a las preguntas de investigación

Las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima se expresan como procesos simultáneos de adaptación, resistencia y reconstrucción identitaria. Las experiencias analizadas evidencian que la universidad constituye un espacio ambivalente: por un lado, ofrece oportunidades de desarrollo profesional y empoderamiento cultural; por otro, reproduce lógicas institucionales monoculturales que limitan la vivencia plena de la interculturalidad.

En relación con la construcción de la identidad étnica, los hallazgos muestran que esta se configura de manera dinámica y situada. Los estudiantes resignifican su identidad a partir de la interacción con sus pares, docentes y con las prácticas culturales

promovidas en la carrera de EIB. Este proceso refuerza el orgullo por sus raíces, aunque se mantiene una tensión entre la afirmación cultural y la hegemonía del castellano en la formación universitaria.

Respecto a la manera en que los estudiantes piensan y viven la interculturalidad, se observa que esta se manifiesta principalmente dentro de la carrera de EIB, donde los vínculos horizontales, la convivencia respetuosa y el uso de lenguas originarias generan un ambiente propicio para el diálogo cultural. Sin embargo, esta interculturalidad no logra calar el conjunto de la universidad, lo que evidencia la necesidad de transversalizar el enfoque en todas las facultades y niveles de gestión.

En cuanto a las problemáticas enfrentadas, los estudiantes experimentan barreras académicas, emocionales y estructurales que inciden en su bienestar y permanencia universitaria. Las desigualdades de origen, el desarraigo, las diferencias culturales y la limitada sensibilidad institucional configuran un escenario que demanda políticas de acompañamiento más sostenidas y culturalmente pertinentes.

Finalmente, las trayectorias académicas, culturales y sociales de IC y GO, muestran recorridos distintos pero complementarios, revelan tanto la diversidad de experiencias como la capacidad de resiliencia de los estudiantes. Ambos casos ilustran cómo la formación en EIB puede convertirse en un espacio de reafirmación identitaria y transformación personal, donde la educación superior actúa como puente entre la tradición y la modernidad.

En conjunto, las conclusiones del estudio reafirman que la interculturalidad en la universidad avanza de manera desigual y parcial, pero representa un proceso en construcción que depende del compromiso institucional y del protagonismo de los propios estudiantes indígenas. Estos resultados fortalecen la comprensión de la educación intercultural no solo como política de inclusión, sino como un horizonte ético y epistemológico para repensar la universidad desde la diversidad cultural del país.

RECOMENDACIONES

Se requiere un compromiso institucional más profundo por parte de las autoridades universitarias, docentes y estudiantes de las carreras de EIB, así como de otras facultades, para garantizar la implementación de las siguientes recomendaciones:

A las Facultades de Educación

- **Fortalecer el perfil docente para la enseñanza de las lenguas originarias:** Es fundamental que la Facultad refuerce el perfil profesional de los docentes encargados de enseñar las lenguas originarias, asegurándose de que cuenten con un dominio adecuado de las estrategias metodológicas tanto para la lengua materna como para la segunda lengua, especialmente para aquellos estudiantes cuya lengua materna es el castellano. Esto puede lograrse mediante la capacitación continua y la inclusión de enfoques pedagógicos innovadores que favorezcan un aprendizaje más efectivo y dinámico de las lenguas originarias.
- **Modificar el plan curricular de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para incorporar un enfoque bilingüe en todos los cursos:** Es fundamental reformular el plan curricular de la carrera de EIB con el objetivo de incorporar el uso académico de las lenguas originarias de manera más integrada en todos los cursos, no solo en aquellos dedicados específicamente a la lengua originaria. Esta reforma debería incluir la expansión de la enseñanza del curso de lengua originaria, incorporando estas lenguas en otros cursos a lo largo de los 10 ciclos de formación profesional, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen una competencia bilingüe integral.
- **Crear espacios de diálogo y prácticas lingüísticas en diversos ámbitos:** Se sugiere la creación de espacios donde los estudiantes puedan practicar y utilizar las lenguas originarias en contextos académicos y culturales. Esto podría incluir seminarios, talleres, grupos de estudio, y actividades extracurriculares que promuevan la interacción en quechua, aimara, u otras lenguas originarias, tanto entre compañeros como entre docentes y estudiantes. El objetivo es establecer un entorno en el que el uso de estas lenguas sea parte integral de la experiencia educativa universitaria.
- **Desarrollar proyectos de mentoría con egresados para la construcción de la identidad cultural:** Se recomienda fortalecer el Proyecto de "hermanos mayores" o mentoría con egresados que ya han vivido el proceso de construcción de su identidad étnica en la universidad. Estos mentores pueden guiar a los nuevos estudiantes en el proceso de fortalecimiento de su identidad,

así como compartir experiencias de cómo preservar su cultura en diferentes contextos.

- **Fomentar la interacción continua y cercana entre estudiantes, docentes y personal administrativo**, con el fin de fortalecer la comprensión mutua y el sentido de inclusión en la carrera de EIB. Esto puede lograrse mediante diversas actividades, talleres y módulos que integren a todos los miembros de la Facultad, promoviendo relaciones más fluidas e interculturales, tanto con los docentes como con el personal administrativo.
- **Implementar un sistema de apoyo integral para los estudiantes de EIB** que aborde tanto sus necesidades académicas como sociales y emocionales desde un enfoque intercultural. Esto incluiría mejorar el acceso a recursos tecnológicos como internet, ofrecer tutorías y apoyo en el manejo de la carga académica, así como establecer programas de apoyo psicológico y social que faciliten la adaptación, integración y bienestar de los estudiantes, especialmente aquellos que se enfrentan a desafíos emocionales o familiares.
- **Equilibrar los valores individuales y colectivos en la formación universitaria**. Es importante incorporar un equilibrio en la formación de los estudiantes que contemple tanto los valores individuales necesarios para el desarrollo profesional, como los valores colectivos que enriquecen su formación integral. Esta integración contribuirá a evitar tensiones entre los valores promovidos por la universidad y los valores culturales de los estudiantes, ofreciendo una oportunidad para repensar y adaptar el enfoque educativo, promoviendo así una educación más inclusiva y culturalmente respetuosa.
- **Fortalecer la educación intercultural bilingüe**, consolidando la vocación docente EIB en todas sus dimensiones, mediante una educación que reconozca y celebre tanto las perspectivas tradicionales como las modernas. Esto implicaría fomentar el compromiso de los futuros docentes de EIB en la revitalización de las lenguas y culturas originarias, integrando el conocimiento indígena con los recursos educativos contemporáneos.

A la Universidad Privada

- **Implementar una política lingüística multilingüe a nivel de la universidad:** Se recomienda la implementación de una política lingüística plural en la universidad que reconozca y promueva el valor cultural de las lenguas originarias. Esta política debe garantizar el derecho de los estudiantes a recibir educación en su lengua materna, así como promover la revitalización de las lenguas originarias en el contexto académico, fortaleciendo el entorno bilingüe e intercultural de la universidad. Las políticas deben incluir estrategias para la creación y desarrollo de una lengua originaria académica, y la incorporación de las lenguas originarias en el currículo universitario, creando un marco normativo institucional y asignando los recursos necesarios para respaldar su enseñanza y uso en la formación universitaria.
- **Promover el diálogo de saberes y la convivencia intercultural en la universidad:** Se recomienda la creación de espacios dentro de la universidad que fomenten la interacción intercultural en lengua originaria, no solo en el ámbito académico, sino también en el intercambio de experiencias culturales y emocionales. Estos espacios como conferencias, mesas redondas, festivales o encuentros ayudarán a generar una comunidad universitaria más intercultural, donde los estudiantes puedan establecer relaciones más cercanas, compartir conocimientos y apreciar la diversidad cultural, fomentando así la construcción de una comunidad universitaria diversa, respetuosa e intercultural.
- **Incorporar el enfoque intercultural en los planes curriculares de todas las carreras de manera transversal:** Se recomienda integrar este enfoque en actividades académicas, cursos, módulos y talleres en los planes curriculares de las diferentes facultades, así como en la gestión institucional y administrativa. Esto permitirá que los estudiantes no solo desarrollen competencias académicas, sino también habilidades relacionadas con la no discriminación y el aprecio por las distintas culturas presentes en la universidad.
- **Integrar actividades culturales clave de manera transversal en el currículo:** Se recomienda que la carrera de EIB y otras facultades universitarias integren de forma más sistemática actividades culturales (arte, música, rituales, gastronomía) en el currículo universitario, para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y permitirles conectar más profundamente con sus raíces. Esto incluye talleres, festivales, y exposiciones culturales que involucren tanto a estudiantes como a docentes.

- **Promover el rol de los docentes EIB como facilitadores del enfoque intercultural:** Se recomienda que los docentes de otras facultades reciban formación sobre cómo incorporar la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas. Es fundamental que los docentes comprendan la importancia de contribuir a la construcción de una universidad intercultural y promover un entorno inclusivo que respete y valore la diversidad cultural.
- **Fomentar la creación de espacios de interacción intercultural entre los estudiantes de EIB y los de otras carreras,** promoviendo el respeto mutuo y el aprendizaje compartido. Esto podría incluir actividades académicas y extracurriculares que faciliten el intercambio de conocimientos y experiencias, como proyectos conjuntos, actividades culturales, y eventos deportivos, para que los estudiantes puedan generar vínculos más personales y profundos más allá del contexto académico.
- **Implementar estrategias de sensibilización y formación continua sobre interculturalidad para todos los actores de la universidad,** incluidos el personal administrativo y de seguridad. Esto ayudaría a promover una convivencia más inclusiva y respetuosa hacia las culturas y lenguas originarias en la comunidad universitaria.
- **Incorporar el enfoque intercultural en la gestión institucional y administrativa de todas las carreras de manera transversal:** Se recomienda integrar este enfoque en la gestión institucional, que incluye la administración de servicios estudiantiles, recursos humanos, presupuesto, infraestructura, comunicaciones, bienestar estudiantil y apoyo a la comunidad universitaria. Esto permitirá al personal administrativo desarrollar competencias esenciales en no discriminación y en el aprecio por las diversas culturas presentes en la universidad.
- **Crear una línea de investigación intercultural, transversal e interfacultades** para estudiar temas como las percepciones de los estudiantes no indígenas hacia sus compañeros indígenas beneficiarios de Beca 18 a nivel de toda la universidad. Asimismo, analizar las perspectivas de los docentes, personal administrativo y autoridades universitarias sobre la interculturalidad, la diversidad cultural y la presencia de estudiantes indígenas en la universidad. Esto permitiría entender cómo se construyen, negocian o problematizan las relaciones interculturales desde el otro lado de la relación y ayudaría a identificar obstáculos institucionales que limitan una gestión universitaria más intercultural.

REFERENCIAS

- Aguirre, M y Varela, P. (2010). Las Migraciones Internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Ansión J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En J. Ansión, F. Tubino, S. Alfaro, M. González, L. Mujica, R. Segato y M. Villasante (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 37-62). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ansión, J. (2011). Los estudiantes originarios y universidad. En Programa Hatun Ñan (Eds.), *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. (pp.281- 297). REDEI- Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ansión, J. (2012). Universidad e interculturalidad en el Perú. En F. Tubino, S. y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. (pp.87- 105). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ames, P. (2020a). La trampa de la inclusión: avances y retrocesos en la democratización de la educación en el caso peruano. En Rodríguez, C y otros (Eds.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp. 135-148). Morata.
- Ames, P. (2020b). Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del programa beca 18 en universidades privadas. En Pires, A y otros (Eds.), *Educación superior y políticas de inclusión experiencias desde Brasil y Perú* (pp. 149-221). FE -UNICAMP.
- Ames, P. (2020c). ¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. En *Educación en la diversidad*, 3, 19–34. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Bardales, G. (2017). El programa beca 18 como instrumento de igualdad de oportunidades e inclusión social para la realización de la vocación profesional. El caso de los becarios ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) en 2015. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Barth, F. (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. Introducción. Biblioteca virtual de ciencias sociales.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3–13.
- Bukard, M. (2017). ¿Viviendo interculturalidad?: Encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa beca 18. En P. Ames. *La Diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. (pp. 225-251) Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cárdenas Palacios, C., Belaunde, L. E., Cortez, L., & Pesantes, M. A. (2024). Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA): políticas afirmativas para estudiantes indígenas en universidades peruanas. *Mundo Amazónico*, 15(2), 8–34.
- Cotignola, M, Legarralde, M & Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FAHCE. Un análisis desde los registros administrativos. Universidad Nacional de La Plata.
- CHIRAPAQ. (2014). Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú. CHIRAPAQ.
- Congreso de la República (2024). Constitución Política del Perú 1993
- Cortez, M. (2005). Identidad cultural de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la educación intercultural bilingüe

- (EIB). En L. Tejada Ripalda, *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (pp. 23-34). UNMSM-OTE.
- Cotler, J. (2016). Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa beca 18. Ministerio de Educación
- Cuenca, R. (2012). Educación Superior, Movilidad Social e Identidad. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En P. Díaz-Romero (Eds.), *Caminos para la Inclusión en la educación superior*. (pp. 34-35). Fundación Equitas- OEI.
- Díaz-Romero, P. (2006). Lograr sociedades más equitativas implica dar mayores oportunidades educativas a los grupos más postergados. En P. Díaz-Romero (Eds.), *Caminos para la Inclusión en la educación superior*. (pp. 30-33). Fundación Equitas- OEI
- Didou, S. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: Debate en ciencias y estrategias emergentes. En P. Díaz-Romero (Eds.), *Caminos para la Inclusión en la educación superior*. (pp. 60-83). Fundación Equitas- OEI
- Degregori, C. I. (1993). Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú. En C. I. Degregori (Eds.), *Democracia, etnicidad y violencia política en los pases andinos* (pp.113-129). Instituto de Estudios Peruanos.
- Espinosa, O. (2008). Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 87-118.
- Espinosa, R (2009). Ciudad e identidad cultural. ¿Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI? *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 38(1), 47-59

- Espinosa, O. (2017). Educación Superior para indígenas de la Amazonia peruana: balance y desafíos. *Anthropologica* 35 (39), 99-122.
- Etzeberria, X. (2001). Derechos culturales e interculturalidad. En Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Programa FORTE-PE. Lima
- Farfán, M. (2024). Plan de intervención para mejorar el desempeño académico de estudiantes provenientes de pueblos indígenas beneficiarios de Beca 18 en una universidad privada de Lima [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Ferguson, Ch. (1959). Diglosia, *Word* 12, 325-340
- Fishman, J. (1967). Bilingualism whit and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, (2), 29-38
- Geertz, C. (1996). La interpretación de las culturas. Gedisa editorial.
- González, L. (2004). La investigación etnográfica en educación y la observación como indagación y método de trabajo en la investigación cualitativa. Jalisco.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Editorial Norma.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill
- Hernández, S. (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Revista Antropológica* N° 39. 99-122. PUCP.
- Hidalgo, A. (2017). Chichinmanum weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Anthropológica* 35 (39), 189-213.
- Hinton, L. (2001). El libro verde de la revitalización lingüística en la práctica. Academic Press,
- Kirby, E., Tolstikov-Mast, Y., & Walker, J. L. (2020). Retention challenges for indigenous Peruvian college students on Beca 18 scholarship and strategies to improve their

- experiences and academic success. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(3), 1–16.
- Lave, J., y Wenger, E. (1999). Aprendizaje situado: La participación legítima en la periferia. Ediciones Morata.
- López, L.E. (1990). El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En E. Ballón y R. Cerrón Palomino (Eds.), *Diglosia lingüística y educación en el Perú* (91-128). Chirapaq.
- López, L.E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. González (Ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas* (48-101). Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- López, L.E. (2004). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. Gtz, Pinseib y Proeib Andes.
- López, L. E., y G. Machaca. (2008). Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 13-64.
- López, L. E., R. Moya, y E. Hamel. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En L. E. López (Eds.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-290). FUNPROEIB Andes - Plural.
- López, J.I. (2012). Universidad e interculturalidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. (pp.13- 28). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Circulo de Lectura Alternativa Ltda.

- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. IESALC- UNESCO
- Maurial, M. & M. Suxo. (2011). "Does Intercultural Bilingual Education Open Spaces for Inclusion at Higher Education? En M. R. Hawkins (Ed.), *Social Justice Language Teacher Education*. (pp.49- 62). Multilingual Matters.
- Mendoza, R. (2017). La carrera de EIB en la UARM: formación de jóvenes indígenas quechuas. *Tarea* (95), 50-55.
- Ministerio de Educación. (2013). Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica de EIB. DEIB.
- Ministerio de Educación. (2002). Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N° 27818
- Ministerio de Educación. (2003) la Ley General de Educación N° 28044
- Mira, A. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nñoño. *Revista Antropológica* N° 39. 25-56. PUCP.
- Najarro M. (2011). Los estudiantes Hatun Nnan en el contexto universitario. En Programa Hatun Nnan (Ed.) *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. (pp. 17-130). Pontificia Universidad Católica del Perú
- Núñez R. (2007). Identidades étnicas, identidades sociales: la etnicidad de cara al siglo XXI. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Olivera, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 5-23.

- Olivera, I., Saldarriaga, A., & Pesantes, M. A. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 443-469.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Ortiz, A. (1989). La comunidad, el parentesco y los patrones de crianza andinos. *Anthropologica*, 7(7), 135-170.
- Prada, F. y López, L.E. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas. Funproeib Andes.
- Pujadas, J. (1993). Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos. Eudema.
- Reina Marín, Y., Sánchez Bardales, E., Cruz Caro, O., Carrasco Rituay, A. M., Torres Fernández, M., & Chávez Santos, R. (2024). Interculturality in universities: Identity, experiences and the impact of Beca 18 on bilingual students. *Journal of Intercultural Communication*, 24(3), 140–155.
- Rocha, J. (2004). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Una mirada crítica y propuestas para el cambio
- Rodríguez, A. (2005). San Marcos y sus estudiantes indígenas amazónicos: Encuentros y desencuentros. En L. Tejada, (Ed.) *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (pp. 45-52). UNMSM-OTE.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa, Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, Y. (2020). Políticas de inclusión en educación superior: El programa nacional BECA 18. *Revista de Sociología*, 31, 39–54.
- Santana, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la licenciatura en educación indígena, México. Identidad y profesionalización. *Revista Antropológica N° 39*. 171-188.
- Sichra, I. (2003). La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. Plural
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingüismo o no: La educación de las minorías
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Derechos lingüísticos humanos: Superando la discriminación lingüística
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Strauss y Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia
- Suxo, M. (2007). La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima. Plural editores
- Suxo, M. (2024). Los caminos de la interculturalidad en la universidad peruana. *Aymara Quechua*, (22), 8-12.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós
- Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades. En F. Tubino, S. y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. (pp.55- 85). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Toledo, M.I. (2012). Sobre la construcción Identitaria. *Atenea*, (506), 43-56.

- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini. (Ed.) *Rostros y fronteras de la identidad*. (151-164) Universidad Católica de Temuco.
- Tubino F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. 107- 124. PUCP.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2024). Norma del código de ética herediano. UPCH
- UNICEF (2009). La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ. Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y UNICEF
- Villasante, M. (2008). “Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 3, 45-64.
- Walsh, C. (2005). la interculturalidad en educación. Minedu-Unicef
- Weinreich, U. (1953). Languages in Contact. Findings and Problems. Mouton.
- White, B. (2019). Multiculturalismo o interculturalismo en Canadá: ¿Destino común o encuentro imposible? En Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas.
- Zavala, V. y G. Córdova. (2010). Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS**Anexo 1: Guía de entrevista**

Datos generales

Lugar y fecha

Entrevistado

Aspecto	Preguntas
Formas de relación Intercultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te va en tus clases virtuales? 2. ¿Cuenta cómo es tu familia? 3. ¿Cómo es tu comunidad de origen? ¿Dónde vives actualmente? 4. ¿Qué piensas sobre la interculturalidad? 5. ¿Piensas que se vive la interculturalidad en la universidad Cayetano? 6. ¿Qué opinas sobre las características culturales de tus compañeros de carrera EIB? 7. ¿Cómo son las características culturales de los estudiantes de otras carreras? 8. ¿Cuál es tu opinión sobre la convivencia que se dan entre estudiantes de EIB y los de otras carreras? 9. ¿Te encuentras comunicado con estudiantes de otras carreras? 10. ¿Qué opinión crees tienen los compañeros de otras carreras sobre los estudiantes de EIB? 11. ¿Observas que hay docentes o administrativos que dan un trato distinto a los estudiantes de EIB? ¿Cómo describirías? 12. ¿Cómo se relacionan entre todos los actores? 13. ¿Alguna vez has vivido una discriminación en la universidad? ¿En qué momento? ¿Con quienes? 14. ¿Y fuera de la universidad? 15. ¿Qué normas de convivencia se dan en la carrera de EIB? 16. ¿Qué valores prioriza la universidad en la formación profesional? 17. ¿Qué temas gustas intercambiar en las redes sociales?

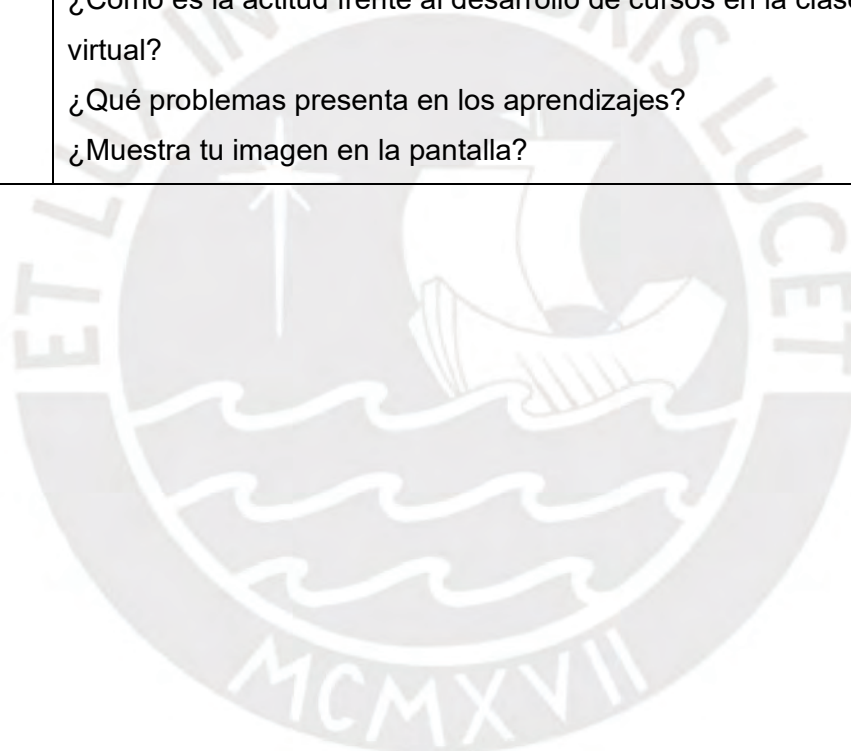
Anexo 2: Guía de Observación

Estudiante.....

Ámbitos: Aula virtual () ambiente universitario () reunión de grupo () actividades cotidianas () redes sociales () grabación de clase ()

Aspectos	Preguntas
Convivencia/relaciones	<p>¿Cómo es la convivencia con los estudiantes de la carrera de EIB?</p> <p>¿Cómo es la convivencia con estudiantes de otras carreras de la universidad? ¿Hay contacto con ellos? ¿En qué situaciones?</p> <p>¿Qué gestos y actitudes se muestra en la convivencia universitaria a nivel de la carrera EIB?</p> <p>¿Qué sentimientos (alegría, sorpresa, preocupación, melancolía, entusiasmo) muestra en la convivencia con sus compañeros de carrera EIB?</p> <p>¿Cuáles son los discursos que se suele decir en la convivencia universitaria?</p> <p>¿Quiénes son sus amigos? ¿Con quienes hace más amistad?</p> <p>¿Tiene facilidad para hacer amistad con estudiantes de otras carreras?</p> <p>¿Qué comidas le gusta?</p> <p>¿En qué espacios acostumbra a estar?</p> <p>¿En qué espacios académicos y no académicos participa?</p> <p>¿Qué hacen durante las horas libres?</p> <p>¿Cómo es la convivencia durante los trabajos grupales en Zoom?</p> <p>¿Cómo es la convivencia durante los trabajos grupales asincrónicos?</p> <p>¿Qué dificultades presenta en la convivencia con sus compañeros de carrera?</p> <p>¿Qué dificultades presenta en la convivencia con los estudiantes de otras carreras?</p> <p>¿Qué estrategias generan para adaptarse al medio universitario?</p>

Identidad étnica	<p>¿En qué espacios usa la lengua originaria? ¿En qué cursos?</p> <p>¿Con quienes usa la lengua originaria?</p> <p>¿Para qué situaciones usa la lengua originaria?</p> <p>¿Con quienes usa el castellano? ¿En qué cursos?</p> <p>¿Qué actividades de promoción de la cultura originaria realiza?</p> <p>¿Cómo se viste en la universidad? ¿Cómo se viste en situaciones cotidianas y espacios sociales?</p>
Educación virtual	<p>¿Expresa sus ideas y comentarios en las clases virtuales?</p> <p>¿Quienes hablan? ¿Cómo hablan?</p> <p>¿Cuál es el nivel de dominio de su lengua originaria?</p> <p>¿Cuál es el nivel de dominio de castellano?</p> <p>¿Cómo es la actitud frente al desarrollo de cursos en la clase virtual?</p> <p>¿Qué problemas presenta en los aprendizajes?</p> <p>¿Muestra tu imagen en la pantalla?</p>



Anexo 3: Guía de grupo focal

Lugar..... Fecha.....

Temas	Preguntas
Identidad étnica	1. ¿En qué lenguas se comunican con los miembros de la familia? y ¿Con sus compañeros de carrera EIB? 2. ¿En qué cursos usan la lengua originaria? 3. ¿Cómo se identifican culturalmente? ¿Cómo demuestran su identidad étnica? 4. ¿Cómo la carrera de EIB fortalece su identidad étnica?
Formas de relación Intercultural	5. ¿Cómo es el trato con sus compañeros de la carrera EIB? 6. ¿Llevan cursos o actividades comunes con estudiantes de otras carreras? ¿Qué opinan sobre la convivencia que se da entre estudiantes de EIB y los de otras carreras? 7. ¿Cómo describirían el trato de los docentes o personal administrativo a los estudiantes de EIB? ¿Qué valores se practican? 8. ¿Comenten si alguna vez han vivido una discriminación étnica en la universidad o fuera de ella? 9. ¿Qué valores implementa la universidad en la formación de los estudiantes a nivel general? 10. ¿Cómo es el trato con sus contactos en las redes sociales? 11. ¿Qué opinan sobre el desarrollo de clases no presenciales en la carrera de EIB?
Problemáticas estudiantiles	12. ¿Cuáles son los problemas que enfrentan en la vida académica universitaria? 13. ¿Cómo fue la adaptación a la vida urbana en Lima u otra ciudad donde estén estudiando actualmente? 14. ¿Por qué motivos los estudiantes abandonan la carrera EIB?

Anexo 4: Guía de Historia de vida

Aspectos	Preguntas
Familia y comunidad	<p>¿Dónde nació? ¿Háblame de tus padres y familiares? ¿A qué se dedicaban?</p> <p>¿Cuál fue tu lengua materna?</p> <p>¿Cómo fue tu niñez en la comunidad?</p> <p>¿Cómo era tu comunidad?</p> <p>¿Hacían practicas rituales?</p>
Educación básica	<p>¿Dónde has realizado tus estudios de educación básica? ¿Cómo te fue?</p> <p>¿Cómo era tu institución educativa?</p> <p>¿Cómo fue la relación con tus compañeros de estudio?</p> <p>¿Cuál ha sido la lengua de enseñanza?</p> <p>¿Cómo ha sido la relación con tus profesores?</p> <p>¿Cómo ha sido los aprendizajes de la educación comunitaria?</p> <p>¿Ha tenido experiencia educativa en la modalidad intercultural y bilingüe?</p> <p>¿Cómo te relacionabas con tu familia y hermanos?</p> <p>¿Cuál fue el máximo nivel educativo logrado por tus padres y hermanos?</p> <p>¿Has estado estudiando en alguna academia?</p> <p>¿Cuáles eran tus expectativas al ingresar a la universidad?</p>
Universidad	<p>¿Cómo has accedido a la universidad Cayetano? ¿Cómo fue el proceso de obtención de la beca 18 EIB?</p> <p>¿Cómo se desarrolló tu primer ciclo de estudios?</p> <p>¿Cómo ha sido el tránsito de un ciclo a otro?</p> <p>¿Qué fortalezas te sirvieron para afrontar tus estudios?</p> <p>¿Qué obstáculos enfrentaste en tu vida universitaria?</p> <p>¿Cómo es la enseñanza en la universidad?</p> <p>¿Los docentes incorporan los saberes locales en los cursos?</p> <p>¿Qué opinas sobre el desarrollo de clases no presenciales en la carrera de EIB?</p> <p>¿Cómo ha sido tu experiencia en las prácticas preprofesionales?</p> <p>¿Cómo fue tu adaptación sociocultural al contexto limeño?</p> <p>¿Qué actividades socioculturales realizas en la universidad y fuera de ella?</p>

	<p>¿Participas en alguna organización cultural? ¿Qué te motivó? ¿Que hace la organización?</p> <p>¿Te relacionas con los familiares y coterráneos en Lima?</p> <p>¿Cómo mantienes vínculo con tu comunidad?</p> <p>¿Cómo en tu último ciclo de estudios?</p> <p>¿Qué factores influyeron para culminar la carrera EIB?</p> <p>¿Cómo te ves como docente EIB?</p> <p>¿Piensas retornar a tu comunidad al finalizar tu carrera de EIB?</p>
--	--



Anexo 5: Cuadro de patrones emergentes y reflexiones

Dimensiones	Preguntas	Transcripción fragmentos	Texto resumido	Patrones emergentes	Reflexiones
Identidad étnica					
Formas de relación Intercultural					
Problemáticas estudiantiles					
Trayectorias académicas, culturales y sociales					

Anexo 6: Protocolo de consentimiento informado para los estudiantes participantes

Estimado (a) participante, te invitamos a participar en una investigación cualitativa conducida por el Mg. Moisés Suxo Yapuchura, estudiante del Doctorado de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por el docente el Dr. Oscar Espinosa de Rivero. La investigación, denominada “Los estudiantes originarios de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de una Universidad Privada en Lima. Estudio de caso: Visibilización de las identidades étnicas y relaciones interculturales”¹³, tiene como objetivo analizar e interpretar la construcción de las identidades étnicas y relaciones interculturales desde la perspectiva de los estudiantes originarios de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Nos parece importante explorar la dinámica de la construcción de las identidades étnicas de los estudiantes originarios de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, asimismo conocer cómo se da el proceso de las relaciones interculturales entre diversos actores a fin de contribuir al fortalecimiento de la formación de los futuros maestros EIB, por lo cual, tu aporte será muy importante.

La siguiente información te va a permitir decidir si deseas participar o no en este estudio.

Procedimiento

Si decides participar en este estudio, tu participación incluirá lo siguiente:

- Algunas entrevistas en profundidad para recoger información sobre identidad étnica, relaciones interculturales y problemática estudiantil. Durará un aproximado de 60 minutos cada entrevista, será virtual (por teléfono o Zoom) o presencial y será grabada en audio. Esta grabación será transcrita.
- La observación participante permitirá conocer las acciones con relación a la convivencia intercultural en los ambientes de una universidad y otros espacios públicos. La observación tomará algunos días en horarios acordados.

¹³ El proyecto de tesis llevaba este título al momento de su aprobación del Comité de Ética CEI-CCSSHHyAA.

- El grupo focal permitirá discutir y comentar el tema de investigación, desde diversos puntos de vistas de los estudiantes. Se realizará 3 grupos focales con 4 a 6 participantes cada uno y tomará 90 minutos cada uno.
- Las historias de vida de algunos estudiantes posibilitarán obtener datos relacionados a sus trayectorias universitarias y las relaciones interculturales en la sociedad limeña. La duración será variable, en días distintos, previo acuerdo.

Autorizas la grabación de la entrevista en audio y video: Sí () No ()

Autorizas la toma de algunas fotografías: Sí () No ()

Autorizas que el investigador almacene la grabación de audio y video por un periodo de cinco años: Sí () No ()

Autorizas que tus trabajos de autoetnografía, autobiografía y otros que se solicitara, presentados a lo largo de tus estudios, sean utilizados en el presente estudio. Sí () No ()

Beneficios:

No existe beneficio directo por participar de este estudio. Sin embargo, al finalizar el informe de investigación, vamos a enviar un resumen de los hallazgos del estudio a tu correo electrónico.

Riesgos:

Se considera que este estudio involucra un riesgo mínimo para usted, más allá de los riesgos asociados a la situación sanitaria del país por la pandemia. En respuesta a esto último, estamos implementando un protocolo de bioseguridad.

Costos e incentivos:

No pagarás nada por participar. Igualmente, no vas a recibir ningún incentivo económico ni de otro tipo, únicamente la satisfacción de colaborar y contribuir con los resultados del estudio.

Confidencialidad:

Tú decides si deseas usar tu nombre propio o un seudónimo (un nombre ficticio). De esta manera, no sabrán a quién pertenece la información brindada en la investigación o en tus trabajos.

Derechos del participante:

Nos puedes hacer todas las preguntas que quieras antes de decidir si deseas participar o no; las responderemos con mucho gusto. Si, una vez que has aceptado participar,

luego te desanimas o ya no deseas continuar, puedes hacerlo sin ninguna preocupación o problema comunicándolo al investigador.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: moisucho@gmail.com o al número 991480007. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

	<u>Declarada</u> , es decir, que en la investigación se hará referencia expresa de mi nombre.
	<u>Confidencial</u> , es decir, que en la investigación <u>no</u> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y el investigador utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Anexo 7: Matriz de organización de la investigación cualitativa

Pregunta	Sub pregunta	Temas específicos	Actores	Espacios	Técnicas	Instrumento	Registro
¿Cómo se manifiestan las dinámicas interculturales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de la Beca 18 en una universidad privada de Lima?	¿Cómo construyen su identidad étnica los estudiantes originarios de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto universitario?	Identidad étnica Educación Intercultural Bilingüe Uso de lenguas originarias y castellano	Estudiantes de EIB	Universidad privada (ambientes donde suelen estar)	Grupo focal Entrevista a profundidad	Guía de grupo focal Guía de entrevista Guía de observación	Plataforma Zoom y cuaderno de campo Autoetnografías

	¿Cómo piensan, sienten y viven la interculturalidad los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en su vida universitaria?	Interculturalidad como actitud Inclusión social en educación superior	Estudiantes de EIB	Universidad privada (aula, espacios comunes y ambientes donde suelen estar)	Grupo focal Entrevista a profundidad Observación participante	Guía de grupo focal Guía de entrevista Guía de observación	Plataforma Zoom y cuaderno de campo Celular
	¿Qué dificultades enfrentan los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en las relaciones interculturales durante su	Problemáticas estudiantiles Beca 18	Estudiantes de EIB	Universidad privada (espacios comunes y ambientes donde suelen estar)	Grupo focal Entrevista a profundidad	Guía de grupo focal Guía de entrevista	Plataforma Zoom y cuaderno de campo

	formación universitaria?						
	¿Cómo se desarrollan las trayectorias académicas, culturales y sociales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe a lo largo de su experiencia universitaria?	Trayectorias académicas, culturales y sociales Beca 18	Estudiantes de EIB	Universidad privada (espacios comunes y ambientes donde suelen estar)	Historia de vida	Guía de historia de vida	Autoetnografías y las autobiografías; y cuaderno de campo

Anexo 8: Dimensiones, categorías y subcategorías del estudio

Dimensión 1: Identidad étnica	
Categorías	Subcategorías
Composición familiar	1. Son familias numerosas con un acceso limitado a la educación superior.
Comunidades de origen	1. Las familias habitan en territorios agrícolas, ganaderos y turísticos.
Funcionalidad de las lenguas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe la tendencia al monolingüismo en castellano entre los jóvenes y las nuevas generaciones 2. El castellano es la lengua dominante en la carrera de EIB. 3. Predomina el uso del castellano como lengua de comunicación académica. 4. Se observa una creciente relevancia en el uso de las lenguas originarias en el arte y la literatura.
Construcción de la identidad étnica	<ol style="list-style-type: none"> 1. La identidad étnica está en proceso de reconocimiento, cuestionamiento y fortalecimiento. 2. La carrera EIB los empodera con su lengua y cultura. 3. Los estudiantes están empoderados sobre la EIB.
Soportes para la construcción identitaria	1. Se entrelazan diversos soportes para la construcción de la identidad étnica en la universidad.

Dimensión 2: Formas de relación intercultural	
Categorías	Subcategorías
Significados de interculturalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. La interculturalidad está ligada a la cultura de la comunidad. 2. La interculturalidad se vincula a la diversidad de culturas del país. 3. La interculturalidad promueve la interacción de culturas del país.
Caracterización cultural de los estudiantes EIB	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes EIB se identifican con sus tradiciones propias y el reconocimiento de otras culturas. 2. Los estudiantes andinos de EIB presentan similitudes y diferencias culturales.
Relación en la carrera de EIB	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vive la interculturalidad en la carrera de EIB, pero no en toda la universidad. 2. Hay un buen trato entre los compañeros de EIB. 3. Los docentes son amables mientras los administrativos son más formales. 4. Se observa una relación focalizada entre los integrantes de la comunidad profesional de EIB. 5. Se evidencia un desacuerdo con las autoridades de la carrera de EIB.
Valores y actitudes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se enfatiza la importancia del respeto y la responsabilidad en la universidad. 2. Se valora el respeto, la responsabilidad y la honestidad en la carrera EIB.
Caracterización cultural de estudiantes de otras carreras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes de otras carreras son distintos a los de EIB, pero interactúan.

<p>Relación entre los estudiantes EIB y no EIB</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se relacionan con otros estudiantes en diversos espacios desde sus diferencias. 2. Hay un trato cordial con estudiantes de otras carreras, pero limitado a lo académico. 3. Se relacionan con otros estudiantes como buenos compañeros, pero van por caminos distintos. 4. Se establece una interacción con la comunidad universitaria.
<p>Actitudes y percepciones de estudiantes de otras carreras hacia los estudiantes EIB</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Otros estudiantes muestran respeto hacia la diversidad cultural en la universidad. 2. Otros estudiantes muestran aceptación de la diversidad cultural y lingüística. 3. Se observan reacciones de sorpresa, asombro y prejuicio ante la diversidad lingüística y cultural en la universidad.
<p>Relación con otros actores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay un trato indiferente al inicio, pero fue cambiando tras el reconocimiento. 2. Existe la sensación de ser observadas, junto con los avances en la inclusión universitaria. 3. Se establece un trato amable entre todos, en el marco del respeto. 4. Se presentan amabilidad y desafíos en las interacciones fuera de la universidad.
<p>Relación a través de las redes sociales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay un trato amical con amistades y poca interacción en las redes sociales. 2. Se usan las redes sociales con fines académicos.

Dimensión 3: Problemáticas estudiantiles	
Categorías	Subcategorías
Clases virtuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las clases no presenciales tienen ventajas y desventajas. 2. Existe acceso limitado al internet y dificultades en el desarrollo de algunos cursos.
Asuntos académicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existen desafíos en la transición de la secundaria a la universidad. 2. La carga académica y gestión del tiempo son desafíos importantes. 3. Existen limitaciones en el dominio de los idiomas. 4. Existen limitaciones en la investigación y las prácticas preprofesionales.
Beca 18 EIB	<ol style="list-style-type: none"> 1. La subvención de PRONABEC llega con retraso.
Convivencia en la universidad y la ciudad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe dificultad en la socialización universitaria. 2. Se observa fragmentación y, al mismo tiempo, deseo de organización en la carrera de EIB. 3. Se observa una adaptación sociocultural al contexto limeño. 4. Se vive una convivencia compartida con desafíos en la capital.
Interacciones familiares y de salud	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se experimenta un alejamiento de la familia. 2. Se ve afectada la salud emocional y física.

Dimensión 4: Trayectorias académicas, culturales y sociales	
Temas	Subtemas
Mi origen, familia y comunidad	1. Narración de las historias de vida 2. Narrativa comparativa
El quechua y mi identidad cultural	1. Narración de las historias de vida 2. Narrativa comparativa
Mi educación básica	1. Narración de las historias de vida 2. Narrativa comparativa
Mi formación universitaria	1. Narración de las historias de vida 2. Narrativa comparativa
Mis acciones de revitalización cultural y lingüística en la carrera EIB	1. Narración de las historias de vida 2. Narrativa comparativa