

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



La universidad en la identidad de jóvenes indígenas
amazónicas del Perú: visión de un destino

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Derechos
Humanos que presenta:

Fredy Fernando Ruiz Condori

Asesora:

María Angélica Pease Dreibelbis

Lima, 2025


Informe de Similitud

Yo, María Angélica Pease Dreibelbis, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada(o) "La universidad en la identidad de los jóvenes indígenas amazónicos del Perú", del autor Fredy Ruiz, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 06 de junio de 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, 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, 06 de junio de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Pease Dreibelbis, Maria Angelica	
DNI:07879967	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2645-4580	

RESUMEN

En la última década, Beca 18 se ha consolidado como una de las políticas públicas más importantes en el Perú, brindando acceso a la educación superior a jóvenes en situación de pobreza o vulnerabilidad social. En 2014, con el impulso y participación de representantes de los pueblos indígenas amazónicos, se creó la modalidad Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas.

Esta tesis busca responder a la pregunta: ¿Cómo influye la universidad en la identidad de jóvenes indígenas amazónicos que han logrado ejercer su derecho a la educación superior? Para ello, se ha empleado el método de historias de vida. Dado que uno de los temas centrales de este estudio es la discriminación en el Perú, la investigación profundiza en las experiencias concretas de los becarios de esta modalidad.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la universidad contribuye a la revalorización y fortalecimiento de una identidad indígena que, durante la educación básica, había sido constantemente menospreciada. Así, uno de los principales aportes de este trabajo radica en el conocimiento generado a partir de los testimonios en primera persona de las protagonistas de estas historias. Se trata de historias de éxito en la educación superior, en las que la familia / la comunidad juega un papel fundamental, junto con el respaldo de autoridades y docentes universitarios. Lo que nos lleva a relacionar, para esta población de estudio, el fortalecimiento de la identidad con el logro universitario.

ABSTRACT

In the last decade, Beca 18 has established itself as one of the most important public policies in Peru, providing access to higher education for young people in poverty or social vulnerability. In 2014, with the participation and support of representatives of Amazonian Indigenous peoples, the Beca 18 Amazonian Native Communities modality was created.

This thesis seeks to answer the question: How does university influence the identity of Amazonian Indigenous youth who have exercised their right to higher education? To this end, the life history method has been used. Given that one of the central topics of this study is discrimination in Peru, the research delves into the concrete experiences of the scholarship recipients in this modality.

One of the most significant findings is that university contributes to the reevaluation and strengthening of an Indigenous identity that had been consistently undervalued throughout basic education. Thus, one of the main contributions of this study lies in the knowledge generated from the firsthand testimonies of the protagonists of these stories. These are stories of success in higher education, in which the family and community play a fundamental role, along with the support of university authorities and professors. This leads us to relate, for this study population, the strengthening of identity with academic achievement.

PALABRAS CLAVE

Beca 18, derecho a la educación superior, jóvenes indígenas amazónicos, identidad, educación, universidad, historias de vida.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es posible gracias a la participación de las protagonistas de las historias que aquí se narran. Por ello, está dedicado a ellas y a todos los jóvenes indígenas que compartieron sus vivencias, contando sus propias historias para responder la pregunta de investigación.

Quiero agradecer especialmente a María Angélica Pease, mi asesora, por leerme con atención y escribirme y seguir conmigo paso a paso desde que inició este trabajo hasta el momento en que está concluyendo. Su guía no solo me dio el soporte académico necesario sino también la calidez y la fuerza para continuar por este particular camino de la investigación.

También expreso mi gratitud a los profesores y asistentes de la Escuela de Posgrado y de la Maestría de Derechos Humanos de la PUCP, por permitirme ser parte de un espacio de formación que ha sido fundamental en mi formación humana.

Agradezco a mi familia por acompañarme en este proceso, su apoyo fue decisivo e inspirador.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
<u>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO</u>	8
1.1 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ	8
1.1.1 CONTEXTO	8
1.1.2 DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS.....	11
1.1.3 PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES ..	14
1.1.4 CONVENIO NÚMERO 169 DE LA OIT	15
1.1.5 DERECHO NACIONAL	17
1.2 UNA BECA EN EL PERÚ PARA JOVÉNES INDÍGENAS AMAZÓNICOS	19
1.3 LA BECA 18 COMUNIDADES NATIVAS AMAZÓNICAS	22
1.4 ACCESO DE JÓVENES INDÍGENAS AMAZÓNICOS A LA UNIVERSIDAD.....	24
1.5 PERMANENCIA DE JÓVENES INDÍGENAS AMAZÓNICOS EN LA UNIVERSIDAD	27
1.6 IMAGINARIOS, DESIGUALDADES E INTERCULTURALIDAD.....	31
1.7 PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD.....	34
1.8 IDENTIDADES INDÍGENAS, FRONTERAS Y VISIONES	41
<u>CAPÍTULO 2: HISTORIA DE VIDA E IDENTIDAD: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 43</u>	
2.1 LA HISTORIA DE VIDA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	43
2.1.1 NORMAS ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
2.1.2 NORMAS TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN	55
2.3 LA IDENTIDAD COMO HISTORIA DE VIDA	62
2.4 HISTORIA DE VIDA, IDENTIDAD, VOZ Y PODER	65
2.5 LOS PROTAGONISTAS DE LAS HISTORIAS DE VIDA	67
<u>CAPÍTULO 3: LAS HISTORIAS DE VIDA: HALLAZGOS Y ANÁLISIS</u>	73
3.1 HISTORIAS DE VIDA.....	73
3.2 ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS HISTORIAS DE VIDA.....	101
<u>CONCLUSIONES</u>	124
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	127
<u>ANEXOS.....</u>	135

INTRODUCCIÓN

Una de las protagonistas de esta investigación relata cómo sus compañeros de clase se sorprendieron cuando ella habló en su lengua materna. Dice que se quedaron admirados, en el sentido de que no creían que había algo así: que alguien hable una lengua así en la universidad. Ella precisa mucho más esta reacción: “Y no sé, me parece que es una sorpresa, no como un rechazo, sino como algo novedoso”.

¿Qué impacto tiene la universidad en la historia de una persona? Cada lector podría responder esta pregunta desde su propia experiencia. No se trata solo de títulos y certificados, sino de la vivencia en sí: los amigos que conocemos, los libros que leemos, las convicciones y sueños que se moldean en el camino. Esta tesis trata precisamente de eso: de cómo la universidad influye en la historia de vida. Pero no en cualquier historia, sino en la de un grupo de personas que, durante generaciones, ha sido marginado del derecho a la educación superior en el Perú.

Así, esta investigación es sobre la experiencia de vida de los jóvenes indígenas amazónicos que han logrado ejercer el derecho a la educación superior, a través de la Beca 18 modalidad Comunidades Nativas Amazónicas. Nos enfocamos en sus historias de vida, una exploración en su identidad.

Justificamos, a lo largo de este trabajo, la importancia que tiene enfocar nuestra pregunta en el tema de la identidad. Sobre todo si estamos tratando de poblaciones de adolescentes o jóvenes que tienen que dejar sus comunidades para viajar a las ciudades en busca de la universidad. Si bien, al tratar la identidad, se puede pensar que de lo que se trata es de conservarla, es justamente lo contrario. La teoría que exponemos posiciona a la identidad como cambiante, relacional, por lo tanto no estática.

Nuestro método de investigación, las historias de vida, indaga en la construcción de la identidad de los jóvenes indígenas amazónicos. Las historias de vida están precisamente vivas, se están contando; y en este caso el método nos permite lanzar una luz sobre el papel fotográfico y capturarlas para poder analizarlas como son: fuera de los estereotipos, los estigmas y los imaginarios sociales.

Las indagaciones para este trabajo comenzaron cuando los becarios iniciaban sus estudios y han continuado hasta el momento en que las protagonistas de estas historias se encuentran cerca de concluirlos. Por lo que se puede decir que son historias de éxito.

En este sentido, se trata de la experiencia que ha sucedido para que los becarios superen las dificultades que se les han puesto en frente.

El objetivo de esta investigación es responder a la pregunta: **¿Cómo influye la universidad en la identidad de jóvenes indígenas amazónicos de la Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas?** Para ello hemos seleccionado un grupo de estudio de la primera promoción de esta beca en una universidad de Lima.

Se han hecho diversos estudios sobre los resultados y el impacto de Beca 18. Los mismos no deben ser solo en función a los porcentajes de ingreso, deserción o culminación, “sino también por la capacidad de asegurar que el proceso educativo en la educación superior de estos jóvenes signifique una experiencia positiva en su desarrollo, tanto a nivel económico como personal” (Cotler 2016: 13). Esta investigación es precisamente sobre el proceso, la experiencia y lo personal.

La tesis está dividida en tres capítulos. En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico. Se expone sobre el derecho a la educación superior en el Perú a partir de normas internacionales y nacionales relevantes; sin pretensión de ser una revisión exhaustiva, ya que esta investigación no se inscribe en el campo del derecho, sino en una mirada más interdisciplinaria.

También se presenta un contexto histórico sobre cómo se ha ido desarrollando la política de educación superior en el Perú, en particular la que tiene que ver con los jóvenes indígenas amazónicos. Hacemos una revisión histórica de la Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas; y sobre el acceso y la permanencia en la universidad de esta población de estudiantes. También hacemos precisiones sobre el concepto de identidad.

En el segundo capítulo tratamos sobre el método de investigación. Nos detenemos especialmente en él porque damos cuenta de la importancia que tiene para lograr responder nuestra pregunta de investigación. Por las características de nuestro estudio, al tratar con personas, ponemos especial detenimiento a las normas y a las técnicas de nuestra investigación. Hay la intención de aportar a futuras investigaciones similares.

En el tercer capítulo, y esto lo queremos destacar, presentamos las historias de vida. Narradas por las mismas protagonistas de las historias que aquí se tratan. Esta decisión la hemos tomado, en conjunto, con mi asesora, pues justamente se trata darle voz a las jóvenes indígenas amazónicas. Para que ellas mismas, con su palabra, aporten conocimiento a las cuestiones sociales de las que se indagan desde la academia.

Hacemos también, en este último capítulo, un análisis temático de las historias de vida, con lo que podemos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y así cumplir con el objetivo que aquí nos hemos planteado.

La realización de este trabajo ha atravesado periodos prolongados de pausa. Retomar y culminar esta investigación responde a una necesidad que trasciende lo personal. En este trabajo está la voz de las protagonistas, los y las jóvenes indígenas amazónicos en la educación superior, narrando su historia en primera persona. Como dice el antropólogo y escritor Oscar Lewis, hay tiempos en los que comprender a las personas y sus procesos es más urgente que nunca. Este es uno de esos tiempos. Teníamos que romper el silencio.



CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 El derecho a la educación superior en el Perú

1.1.1 Contexto

Todo cambia, nada está quieto como podría creerse. La historia personal —en particular, la historia de una peruana o de un peruano, que luego de aprender a caminar, a hablar, y a moverse por sí mismo— llega a un punto crucial. El desarrollo de su infancia y adolescencia, en el medio familiar y en la escuela, le lleva a decidir una ocupación: lo que es una de las decisiones más difíciles en la vida (Erikson 1968: 108), en el camino de los estudios, se trata de la elección de una carrera profesional.

En el Perú, no todas las dificultades de esta decisión están en el ámbito personal y familiar. Pues el acceso a una educación superior está mediado por barreras de tipo económicas, sociales, culturales y/o étnicas (Castro y Yamada 2011). Estudiar una carrera superior, para algunos, es también trabajar para pagar esos estudios y/o es dejar el hogar familiar en la comunidad para aventurarse a la vida en una gran ciudad.

La selva, por ejemplo, es la región del Perú donde más adolescentes abandonan la secundaria: entre los 17 y 19 años, uno de cada tres no culmina los estudios. En el área rural el porcentaje de jóvenes menores de 19 años que estudia y trabaja es casi el doble que el de jóvenes de ciudades pequeñas y casi el quíntuple de los que viven en ciudades grandes (Saavedra 2023: 140).

¿Cómo es que el camino personal para el desarrollo de un proyecto de vida en el Perú entra a tallar en estas estadísticas? Como vamos a argumentar, en adelante, las cifras nos muestran una parte de la realidad, otra es la que se encuentra en la experiencia concreta de una persona en particular, y de cómo se vive esa realidad de querer ser parte de la educación superior.

La educación superior en el Perú ha estado en expansión. Pasó de tener 800 000 matriculados en alguna de sus instituciones de educación terciaria en el año 2001, a alrededor de 1,5 millones en 2018. Sin embargo, esto no ha significado un incremento en la cobertura: solo dos de cada diez jóvenes estudian en alguna universidad y uno de cada 10 lo hacen en un instituto o escuela superior, en el año 2020 (Cuenca y Sánchez 2023).

En este contexto, de expansión de la matrícula de educación superior, la situación de los jóvenes indígenas es marginal. Del total de jóvenes matriculados en universidades, solo el 6.1 % tienen como lengua materna una originaria y el 93.9 % tiene como lengua materna el español, en el año 2020. Este fenómeno ha sido por lo tanto desigual para los grupos tradicionalmente excluidos, a pesar del crecimiento de la oferta (Cuenca y Sánchez 2023).

Viendo el panorama de forma global, el fenómeno de transformación de la educación ha crecido en todo el mundo a la par de impulsar el capital humano disponible, en la dinámica global esto se relaciona con el nivel superior por su acceso al empleo, la actividad económica y el desarrollo. Flavio Figallo (2015) analiza lo que llama un “desborde del sistema de educación superior” y citando un estudio de Martin Trow, el Perú presentaría un sistema de masas.

Esto quiere decir que, entre otros aspectos, en cuanto a la toma de decisiones y el poder de control, el (casi) sistema universitario se ve influenciado por “procesos políticos ordinarios de intereses de grupo y programas partidarios”; y en la medida que se convierte en una aspiración universal, “crece el interés de los poderes públicos para manejarla a través de normas y asignaciones y recursos que permitan incrementar el acceso” (Figallo 2015: 321).

En este contexto, uno de los aspectos que llama la atención en el país es el crecimiento de la oferta de la educación universitaria, desde los años 90, con la característica de ser precaria y de baja calidad: una “mercantilización”, al punto de ofertarse “grados y títulos como combos” (Chávez 2023 y Mora 2015) . Situación que empezó a regularse con la Ley Universitaria 30220 de julio de 2014. Pero que dio marcha atrás el Congreso de la República (2021-2026), volviendo al estado anterior.

La educación superior es un derecho. Educación superior de calidad. Y como parte del derecho a la educación permanente, tal como indica la UNESCO (2023), “el derecho a la educación superior incorpora el acceso a la educación superior, la participación y el logro de los estudiantes, y sus trayectorias posteriores a la enseñanza superior”. Esto es: no se trata de lograr solo el acceso, como veremos en detalle más adelante, sino también de otros aspectos importantes en la trayectoria de vida de la persona.

El derecho a la educación superior permite que las personas trasciendan. Llega un momento en el que la persona tiene que hacerse de un rol en la sociedad: no solo para que pueda conseguir los medios materiales que le permitan vivir, sino también, y sobre

todo, las debidas competencias que le permitan desarrollarse en armonía con su proyecto de vida en relación con los demás.

Los estudiantes de la universidad son personas que transitan aún por la adolescencia tardía: “sus capacidades para la abstracción y el pensamiento científico no están dadas y deben continuar desarrollándolas” (Figallo 2015: 331). La vida académica debería ser ese espacio donde se adquieren, a veces se adhieren, referentes, donde se da una reflexión ética y ciudadana que se constituye en brújula y, tal como lo dice Figallo (2015), donde el territorio se abre al mundo como experiencia en toda su diversidad.

Y no es que el estudiante universitario sepa que tiene este potencial, es decir, que está pasando por una etapa de su vida propicia para lograr expandir su memoria, ejercitar su razonamiento y su capacidad de inferir, así como el asombro y el goce de su atención (Pease e Ysla 2015).

Ellas y ellos llegan a las universidades para aprender. Y las mismas casas de estudios, en lugar de potenciar este aprender, de enfocarlo en aprender a aprender, suelen llenarlos de información, como si fueran moldes ya hechos que hay que rellenar con conocimientos, y no personas capaces de construir conocimientos.

El estudiante de secundaria, en un contexto más adverso, como el provenir de una comunidad indígena y en condición de pobreza, está propenso a no alcanzar la universidad. Se percibe a sí mismo con la agencia necesaria para no “ir por el mal camino” y presenta una urgencia por hacerse de un proyecto de vida que lo ayude a salir de la pobreza, así como a su familia (Pease et al. 2021: 53).

Estas son exploraciones de identidad. Las vivencias personales. Hemos indicado que vamos a argumentar por la experiencia particular, desde la otra orilla de las estadísticas que agrupan. Los porcentajes ocultan grandes inequidades (Cueto et al. 2012: 93). Es así que, como señala Pease et al., es importante preguntarse “cómo afectan los diversos contextos culturales las posibles exploraciones de identidad” (2021: 53).

Hay un cuestionamiento propio (personal) sobre las circunstancias y posibilidades de un futuro: una preocupación. Es algo interno. Si esto se ve, ¿cómo reacciona y se atiende desde la institucionalidad y las políticas públicas?

La historia de vida puede ser vista como una trayectoria por el camino de la educación. Muchos niños y niñas indígenas no tienen acceso a una educación bilingüe, es decir, en su lengua materna y cuentan además con escasos recursos educativos (Cueto et al. 2012). Esto va impactar al momento en que tengan que decidir sobre su ocupación a

futuro. Para ellas y ellos “la vida es mucho más difícil”; especialmente para las niñas, quienes “pueden sufrir mayor marginación en algunas circunstancias” (Cueto et al. 2012: 93).

¿Qué se ha hecho desde el Estado para atenderlos? En la primera mitad del siglo XX, desde las políticas públicas se discutía la pertinencia y los desafíos de llevar la educación a la población indígena. Esto con la perspectiva de incluirla a la nación peruana. Lo que implicaba, no solo la enseñanza de leer y escribir sumada a la aritmética elemental, sino ante todo, transmitir un “idioma nacional”, el castellano (Contreras 1996). Así se iniciaba la atención con educación a esta población.

Si la educación superior es un derecho y entendemos por derecho aquello que se puede exigir, qué sucede en el Perú. En el marco del presente trabajo, sobre el derecho a la educación superior de jóvenes indígenas amazónicos del Perú, vamos a revisar algunos instrumentos jurídicos, tanto nacionales como internacionales, para entender más de qué trata este derecho y cómo se puede precisamente exigir. Nos vamos a referir no solo al derecho a la educación, sino también al derecho, que de por sí, tienen los pueblos indígenas, en ese marco de acción.

1.1.2 Declaración Universal de Derechos Humanos

Iniciemos esta revisión con uno de los instrumentos fundamentales de los derechos humanos. Para ello, nos remontamos a la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), la que mostró al mundo las atrocidades que pueden ocurrir en un conflicto entre los seres humanos. Los líderes del mundo dialogaron sobre esto, llegaron a comprender que no era posible que algo así vuelva a ocurrir. Que no se puede permitir. De ninguna forma. Nunca más. Por ello, decidieron que la Carta de las Naciones Unidas tuviera una hoja de ruta para garantizar los derechos de todas las personas del mundo en cualquier lugar y en todo momento (ONU 1948).

Esa hoja de ruta se convirtió en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para su redacción final, como documento, participaron más de 50 Estados Miembros. Hernán Santa Cruz, de Chile, miembro de la Subcomisión de redacción, escribió sobre cómo él vivió este hecho:

Percibí con claridad que estaba participando en un evento histórico verdaderamente significativo, donde se había alcanzado un consenso con respecto al valor supremo

de la persona humana, un valor que no se originó en la decisión de un poder temporal, sino en el hecho mismo de existir – lo que dio origen al derecho inalienable de vivir sin privaciones ni opresión, y a desarrollar completamente la propia personalidad (ONU 1948).

Se trata pues de un documento muy importante, y nos detenemos especialmente en él porque expresa muy bien el valor que se le da a la vida. Y en el que, por primera vez, se expresaron claramente los derechos y las libertades a los que todo ser humano puede aspirar de manera inalienable y en condiciones de igualdad (Ki-moon 2015).

Se trata de un documento donde se puede conocer los fundamentos de un futuro justo y digno. Además, y tal como lo dijo Ban Ki-moon (2015), Secretario General de las Naciones Unidas, 2007-2016, se trata de un instrumento poderoso en la lucha contra la opresión, la impunidad y las afrentas a la dignidad humana.

En el Artículo 1 se señala que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”; y no solo eso, sino que “dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Y en el Artículo 2 se señala que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración”, como algunos que vamos a citar a continuación, y, además puntualiza que no se debe hacer “distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.

Vamos a citar el Artículo 18, en el que se protege el derecho a expresar las creencias, como las distintas que conforman cada una de las culturas del Perú, siendo este un país pluricultural: “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”.

Esto tendrá relevancia cuando, más adelante, veamos cómo, al ejercer el derecho a la educación superior, nos encontramos en un espacio en el que se ponen en conflicto las creencias de las culturas. Y la universidad, que es parte de la sociedad, tiene, además, una cultura académica, que se basa en creencias, muchas de ellas, distintas a las que tienen los pueblos indígenas, en sus formas de pensar y de elaborar reflexiones de tipo filosófico (Quintanilla y Clark 2023).

Citemos el Artículo 26, inciso 1, que señala: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

En este artículo se hace alusión específica del derecho a la educación, y como vemos, sobre los estudios superiores, se señala que su acceso será igual para todos. También, en el inciso 2 de este artículo, se detalla que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Es aquí que, advertimos, el acceder a la educación superior busca “el pleno desarrollo de la personalidad humana”; pues como ya hemos señalado, y trataremos en extenso más adelante, es la adolescencia un momento crucial para la formación de una persona. Es decir, precisamente, la edad en la que se está accediendo al derecho a la educación superior.

Pero además, el citado artículo indica que es también un objetivo de la educación “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Es en la universidad que se puede conocer conceptos básicos sobre el derecho, y reflexionar sobre ello, y por lo tanto también procurar respetarlos y exigirlos para uno mismo, junto a las importantes libertades fundamentales.

Sobre el derecho a la educación, desde un paradigma crítico, una visión ético-política, Abraham Magendzo (2001) nos dice que la educación aborda los grandes problemas de la sociedad y procura formar un sujeto de derecho. Solo un sujeto de derecho, tal como lo define Magendzo, sabe que la dignidad de la persona es central y que es necesario tejer una sociedad intercultural.

Así, el sujeto de derecho es una persona que conoce las normas, las leyes y los instrumentos jurídicos más importantes referidos a los derechos fundamentales, como, por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los sabe aplicar para defender sus propios derechos y el de los demás.

Y algo trascendental, y que vamos a volver a tratar más adelante con especial énfasis, siendo además uno de los puntos centrales de esta tesis, el sujeto de derecho tiene competencias para tomar la palabra y dialogar e influir en modificar el estado actual de las cosas. Tiene una voz en los momentos cruciales de la vida de su sociedad, sobre

todo en aquellos de mayor gravedad donde es necesario hablar y señalar lo que está mal o es abiertamente injusto (Magendzo 2001).

1.1.3 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Este instrumento jurídico procura proteger las condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos. Está en arreglo a lo dispuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Y considera, también, que la Carta de las Naciones Unidas impone a los Estados la obligación de promover el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanos (ONU 1999).

Como instrumento podemos hacer uso de él. Sabremos que, reconociendo que estos derechos se desprenden de la dignidad inherente a la persona humana, el derecho a la educación es un “medio indispensable” (ONU 1999) para la realización de otros derechos humanos, que es necesario hacer efectivos para lograr bienestar social. Para que una persona pueda desarrollarse tal como se imagina, tal como se sueña o proyecta a sí misma, requiere saber que tiene derechos que configurarán su futuro, con todas las posibilidades.

Así, la Observación General Número 13, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, establece la trascendencia que tiene la educación en la vida de las personas:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana (ONU 1999).

La marginación de la población indígena amazónica del derecho a la educación superior es un tema de desigualdad. Sobre este concepto, Ricardo Cuenca (2011), citando a Habermas en sus postulados sobre la modernidad y la dimensión comunicativa de la democracia liberal, nos dice que la esfera pública es un espacio de debate entre iguales: “Sin inclusión no hay posibilidad de fortalecimiento democrático. Igualdad e inclusión se constituyen entonces en categorías morales fundamentales para la convivencia política en las sociedades actuales” (citado en Cuenca 2011: 36).

Es decir, en los mismos términos de la Observación General Número 13, se relaciona el derecho a la educación con la desigualdad, al ser el primero el medio para enfrentar el segundo: la marginación. Esto expresado además junto a la conveniencia de establecer las condiciones para el ejercicio pleno de este derecho, en toda su extensión, pues es la mejor inversión financiera que, de modo práctico, fortalece la democracia.

1.1.4 Convenio Número 169 de la OIT

El Convenio Número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales de 1989. Es un tratado de las Naciones Unidas, del cual el Perú es parte, y también se da en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Se trata de los derechos humanos más importante en la protección de los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas. Tales como el derecho a: los territorios, recursos naturales, servicios de educación y salud de calidad y apropiados a su contexto. Y también sobre el derecho a decidir y controlar su propio desarrollo, y gozar de todos los derechos de manera igual con el resto de la población.

Este instrumento jurídico observa que, en el mundo, muchos “pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven” (ONU, 1989). Es por ello que se establece protecciones a los derechos de los pueblos indígenas.

El Artículo 1, en su inciso 2, señala que: “La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio”.

Esta especificación es importante. Aquí se pone a la identidad en el corazón del derecho (Chirif 2016). La identidad, y como vamos a detallar y analizar más adelante, está llena de cambios. Es variable, mutable, no estática.

Alberto Chirif (2016) nos narra el siguiente hecho: se trata de una experiencia vivida por un grupo de kukamas de la comunidad Tarapacá, en Loreto, quienes no fueron reconocidos como tal (como parte de una población indígena, con sus correspondientes derechos) por funcionarios de la Dirección Regional Agraria de Loreto, debido a que no hablaban la lengua kukama.

Se desconoció en este caso, dice Chirif, lo que establece este artículo, el número 1 del Convenio Número 169 de la OIT, que “la prueba de la identidad corresponde a la conciencia de los propios interesados y no a la arbitrariedad de un funcionario” (2016). En el imaginario, del que vamos a hablar más adelante, de estos funcionarios: ser indígena equivale a hablar una lengua indígena. Si no la habla, no es indígena. Lo cual, repetimos, desconoce la más importante norma internacional sobre pueblos indígenas.

Esta escena permite también exponer, tal como lo señala Chirif (2016), las posiciones de estos grupos en la estructura de poder de la sociedad, y cómo opera el racismo, que no solo es por el color de la piel, sino también por el poder económico.

No existen identidades puras, porque ellas son consecuencia de procesos de cambio a lo largo de la historia. El destacado antropólogo peruano señala que para los miembros de los pueblos indígenas, el uso de las modernas tecnologías no anulará estas identidades en continua transformación, si estas identidades son puestas al servicio de la afirmación de sus derechos (2016).

En el Artículo 2 del Convenio Número 169 de la OIT se indica que “los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados”, medidas que promuevan que los miembros de dichos pueblos puedan gozar, en igualdad, “de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población”.

También aquí se encuentra una importante norma internacional que obliga a los Estados el consultar previamente a los pueblos indígenas cuando se prevean medidas legislativas o administrativas que les puedan afectar directamente. Esto es: la conocida consulta previa.

Así mismo, es importante señalar lo que se indica en el Artículo 7, en el que los pueblos indígenas deberán participar en la “formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente”.

Sobre la formación profesional, se tiene el Artículo 21, que señala claramente: “Los miembros de los pueblos interesados deberán disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos”.

En el artículo 26, el Convenio Número 169 de la OIT, señala: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. Vemos pues que reitera el tema de la igualdad.

1.1.5 Derecho nacional

La Constitución Política del Perú es la norma nacional más importante. En nuestro Estado constitucional es esencial, de prioridad, conocer lo previsto en esta norma. No solo para manejar los derechos que podemos exigir, sino también para manejar los conceptos claros sobre cómo toda cuota de poder debe soportar límites; y los mecanismos de control, que tenemos los ciudadanos, para garantizar y promover la vigencia efectiva de los derechos fundamentales.

El Artículo 1 es sobre la defensa de la persona humana y dice: “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado”. Léase la “persona humana” como cada una de las personas, en su individualidad y particularidad. Le corresponde a cada una, sin excepción. Lo indicamos así, porque uno se puede perder en la abstracción. Como si la persona fuera un ideal que engloba a todos: y entonces todos pareciera nadie. Y de lo que se trata en realidad es de todos, sí, de todos y cada uno de nosotros y nosotras, sin excepción.

El Artículo 2 es sobre los derechos fundamentales. Y allí se señala, en el inciso número 1, que toda persona tiene derecho: “A la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar; y en el inciso número 2, que toda persona tiene derecho: “A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole”.

En Artículo 17 es sobre educación. Se explicita la universalidad de la educación primaria y secundaria, y en cuanto a la educación superior se señala que se debe procurar como gratuita en el sector público. Y se manifiesta lo siguiente: “El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Así mismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”.

En el Artículo 18 se señala que: “La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia”.

Dentro del derecho nacional, otro importante instrumento jurídico es la Ley General de Educación N° 28044, de julio de 2003, donde se establece que la educación es un derecho fundamental de la persona y la sociedad.

Y es también en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional del Perú que se ha sentenciado que la educación posee un carácter binario, pues no solo se constituye en derecho fundamental, sino también en servicio público. Sentencia del 3 de marzo del 2005.

Sobre el Tribunal Constitucional del Perú vamos a comentar la jurisprudencia emblemática sobre la temática cultural. Este Colegiado define el contenido cultural de la Constitución como “el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social; el cual abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencia” (STC 0042-2004-AI/TC, FJ 1).

Y así mismo, añade el Tribunal, en esta citada sentencia, que: “Cuando nuestra Ley Fundamental consagra, en primer lugar, el derecho fundamental de las personas a su identidad étnica y cultural, y, en segundo lugar cuando impone al Estado la obligación de reconocer y proteger dicha identidad y pluralismo, está reconociendo que el Estado peruano se caracteriza, precisamente, tanto por su pluralidad étnica, así como por su diversidad cultural” (Ledesma 2017: 751).

El Tribunal Constitucional ha precisado que “la cláusula constitucional de igualdad (artículo 2° inciso 2 de la Constitución) tiene un reconocimiento implícito de tolerancia a la diversidad como valor inherente al texto fundamental y como una aspiración de la sociedad peruana” (STC 01126-2011-PHC/TC, FJ 14).

Así se tiene que, la premisa de la que se parte, es que “deben dejarse atrás perspectivas que situaban a los pueblos indígenas como culturas de menor desarrollo y valía y pasar a reconocerlas como iguales, con el mismo valor y legitimidad que la llamada cultura dominante”; lo que a su vez, constituye “un proceso que requerirá un cambio progresivo de las instituciones democráticas del Estado y la sociedad” (Ledesma 2017: 760).

1.2 Una beca en el Perú para jóvenes indígenas amazónicos

La investigación que aquí se presenta dialoga con distintos textos académicos. Uno de ellos, el de Ricardo Cuenca: “Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú” (2014). En el que se busca identificar el grado de influencia que ha tenido la formación de indígenas en la colocación de los asuntos indígenas en las agendas públicas. Aquí, en la presente tesis, estamos indagando en cómo influye la experiencia de la universidad en la identidad de jóvenes indígenas amazónicos del Perú: el caso de la Beca 18 para Comunidades Nativas Amazónicas (CNA).

La Beca 18 es actualmente una de las más importantes políticas del derecho a la educación superior en el Perú; con un impacto positivo, y que se constituye, además, como “uno de los programas inclusivos más importantes en los últimos años” (Cuenca y Sánchez 2023).

Como lo señalan Ricardo Cuenca y María Fé Sánchez, en un documento de la UNESCO IESALC (2023) sobre “Seguimiento de buenas prácticas del derecho a la educación superior alrededor del mundo”, la Beca 18 “ha sido una pieza fundamental para la promoción de la equidad en el acceso de poblaciones”.

En esta parte vamos a dar contexto de la política que se desarrolló con Beca 18, a través de una revisión histórica, para llegar a un punto en el que este programa, se convierte en uno de los caminos seguidos por el Estado, para garantizar la educación superior de jóvenes históricamente marginados.

En un inicio, el Estado peruano no subvencionaba becas; solo las canalizaba, pero no destinaba recursos económicos para tal fin. Esta era la función del Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (Inabec), que inicia funciones el 2 de abril de 1973. Funcionó hasta abril de 2007, cuando por Decreto Supremo Nro. 009-2007-ED fue absorbido por

el Ministerio de Educación, pasando a llamarse Oficina de Becas y Crédito Educativo (OBEC).

Fue en el año 2012 que esta Oficina recibió el encargo de implementar el “Programa Nacional Beca 18”, anunciado por el presidente Ollanta Humala Tasso, como una de sus primeras medidas en el poder. Es así que se hace realidad esta promesa y se crea mediante Decreto Supremo Nro. 017-2011, el 5 de noviembre de 2011, con el objetivo de mejorar la equidad en el acceso a la educación superior.

El Programa Nacional Beca 18 se creó considerando, en el citado decreto, que es “deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica”. Y señala expresamente en su artículo 1 que su objetivo es “mejorar la equidad en el acceso a la Educación Superior, garantizando la permanencia y culminación de los estudios de los beneficiarios y fortaleciendo el desarrollo del país desde la perspectiva de inclusión social”.

Posteriormente se crearía el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) mediante la Ley Nro. 29837, de febrero de 2012. Fue ese año que se hizo la primera convocatoria para un concurso de becas. Se trata de la primera promoción de becarios de Beca 18, la de 2012.

En la citada Ley de creación, en el artículo 4, se indica que el Pronabec podrá crear modalidades de becas para poblaciones vulnerables o en situaciones especiales. Es así que las convocatorias de la Beca 18, cuyos concursos se realizan una vez al año, presentan distintas modalidades de becas que atienden a estas poblaciones con características sociales particulares.

Si bien estas modalidades han variado ligeramente en todos estos años, para la convocatoria 2024, según las Bases del Concurso se indica que las modalidades son:

- a) Beca para Comunidades Nativas Amazónicas y Población Afroperuana (CNAyPA): Dirigida a la población que pertenezca a una Comunidad Nativa Amazónica o Comunidad Campesina o Población Afroperuana reconocida por el Ministerio de Cultura – MINCUL o por otras autoridades administrativas competentes¹.

¹ Desde el año 2021 se da la creación de la beca especial denominada “Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas y Población Afroperuana” incluyendo a “Población Afroperuana”. En todas las convocatorias anteriores, desde el año 2014, la denominación fue “Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas” o también conocida como “Beca 18 CNA”.

- b) Beca de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (Beca EIB): Beca para poblaciones vulnerables, con dominio de una de las Lenguas Originarias elegibles en la presente convocatoria, y que ingresen a una Institución de Educación Superior elegible para seguir estudios de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.
- c) Beca para Licenciados del Servicio Militar Voluntario (Beca FF.AA.): Dirigida a Licenciados del Servicio Militar Voluntario que hayan prestado servicio militar voluntario por un período no menor de doce meses.
- d) Beca para pobladores residentes en el Huallaga (Beca Huallaga): Dirigida a la población que acredite pertenecer a los distritos incorporados a la zona del Huallaga.
- e) Beca para adolescentes con protección estatal (Beca Protección): Dirigida a la población que acredite encontrarse o haberse encontrado en tutela del Estado durante la etapa de adolescencia.
- f) Beca para Víctimas de la violencia habida en el país durante los años 1980 – 2000 (Beca REPARED): Dirigida a la población que se encuentre en el Registro Único de Víctimas (RUV) o para los casos de transferencia del beneficio encontrarse en el Registro Especial de Beneficiarios de Reparaciones en Educación (REBRED).
- g) Beca para pobladores residentes del Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Beca VRAEM): Dirigida a la población que acredite pertenecer a los distritos incorporados al ámbito del VRAEM.

Estas modalidades de becas especiales son complementarias a la Beca 18 Ordinaria, cuyo público objetivo es: jóvenes nacidos en Perú y egresados de escuelas secundarias públicas o privadas de todo el país, con alto rendimiento académico y que vivan en condición de pobreza o pobreza extrema, según el Sistema de Focalización de Hogares, Sisfoh (Pronabec 2024: 18).

La Beca 18, desde su creación como programa, como dijimos, por decreto supremo en el año 2011, ha buscado influir en la equidad en el acceso a la educación superior enfocado en superar las limitaciones económicas, una de las principales barreras. Y aunque, desde el inicio, se especificaba que es también su objetivo el garantizar la permanencia y culminación de los estudios de los beneficiarios, esto no siempre ha sido así, como veremos más adelante.

Desde el año 2012 el Pronabec ha otorgado en promedio unas cinco mil becas al año. La beca es integral. Esto quiere decir que no solo cubre los costos directos que implican

estudiar (como matrícula o pensiones de estudio), sino también los costos indirectos, esto es: pasajes, alimentación, materiales de estudio (como una laptop) y también el pago de un alquiler para vivir, en el caso de que el becario estudie en un lugar distinto al donde reside, entre otros (Pronabec 2024). Los becarios también reciben apoyos como orientación, cursos y una plataforma que ayude a su inserción laboral una vez que concluyan sus estudios.

Algunos estudios sobre la Beca 18, así como reportes han señalado que uno de sus problemas es el alto índice de deserción. Al respecto, el Pronabec indica que la tasa de pérdida de la beca en los 12 primeros meses de estudio ha tenido una considerable reducción pasando de 37.5 % en el año 2012 a 0.4 % en el año 2022 (Pronabec 2024).

Una de las razones para que se haya reducido la tasa de pérdida de la beca es la toma de un examen de preselección, pues, según reporta el Pronabec, esto ha permitido una selección estandarizada de los estudiantes con las mejores aptitudes para iniciar la educación superior (Pronabec 2024). En el caso de la Beca 18 CNA y PA, el requisito de rendimiento académico en secundaria se pide como mínimo estar en el medio superior, a diferencia de la modalidad ordinaria, en la que se solicita el tercio superior.

1.3 La Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas

La Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) tuvo su primera convocatoria el año 2014. Es importante saber cómo se dio esto, porque, para que así sucediera, tuvieron que estar presentes, bajo su impulso y gestión, las organizaciones indígenas.

El 20 de septiembre del 2013, en la Universidad del Pacífico, el Pronabec, con la participación de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aideseq), realizó el conversatorio “Propuestas para el Desarrollo de las Comunidades Nativas Amazónicas” que puso en la agenda la problemática de las Comunidades Nativas Amazónicas. Allí se analizó y se “precisaron las líneas generales” de lo que sería una modalidad de Beca 18 adaptada a las necesidades de los jóvenes amazónicos (Pronabec 2015).

En ese encuentro, Deysi Zapata, representante de Aideseq, resaltó que la visión de los pueblos amazónicos no es abandonar los conocimientos occidentales, sino el producir sinergias entre ambos mundos para garantizar “supervivencia y sostenibilidad”. Puntulizó que el modelo educativo peruano no contempla la vida amazónica. Hizo

recomendaciones para hacerlo, como por ejemplo, incluir tradiciones y cuentos de sus antepasados (Pronabec 2015).

También, en esa reunión —que ha sido registrada en el libro que lleva por título “Comunidades Nativas Amazónicas: Nuevos horizontes para el desarrollo”—, pidió que a los jóvenes amazónicos no se les evalúe de la misma manera que al resto, algo que se hizo en adelante. Para lo que, en un trabajo conjunto entre el Pronabec y Aidesep, se recolectó información de la Dirección Regional de Educación de Loreto, se obtuvieron las constancias de los egresados de secundaria, las que se procesaron, y se demostró que la nota académica, como requisito, tenía que ser menos (Pronabec 2015).

A esto se agrega que el Sisfoh, del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, que tiene que otorgar la constancia de pobreza para los postulantes a la beca, implementó la llamada focalización geográfica. Así, con la constancia de vivir en una Comunidad Nativa Amazónica, se acreditaba también el estar en condición de pobreza; requisito que sería retirado en convocatorias posteriores.

En la mencionada reunión, en el Auditorio Maes Heller de la Universidad del Pacífico, se puso énfasis en la necesidad de interculturalizar no solamente los servicios que se ofrecen desde el Estado, sino que las mismas organizaciones, los grupos sociales, donde se realizan todas estas prácticas deben ser interculturales. Se destacó que los becarios amazónicos deberían poder transmitir sus conocimientos ancestrales (Pronabec 2015).

Fue en el año 2014, luego de los antecedentes relatados, cuando se introdujo en las Bases del Concurso de la beca un enfoque especial de la situación de los jóvenes de los pueblos amazónicos: se creó así la beca especial Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas.

En la primera convocatoria de Beca 18 CNA (2014) fueron 379 jóvenes amazónicos los becados. A diferencia de la convocatoria anterior (2013) donde fueron 29, y de la de 2012 donde fueron solo siete (7). Para el año 2015 se amplían las oportunidades y son becados 1 mil 167 nuevos jóvenes de comunidades nativas amazónicas. En esta población de becarios con presencia de 21 lenguas originarias (Pronabec 2015).

Según el Expediente Técnico Beca 18 – 2024, desde el 2012 hasta el 2023, se ha entregado 86 mil 197 becas a estudiantes en todas sus modalidades, de las cuales un 68% corresponden a la Modalidad Ordinaria de Beca 18. En el caso de la Modalidad Comunidades Nativas Amazónicas y Población Afroperuana (CNA y PA) son 3 mil 821 becas otorgadas.

Sería interesante conocer qué es, qué ha sido, de la historia de vida de esas más de 3 mil personas. ¿Cómo impactó el recibir esa beca? Sea que continuaran con ella hasta egresar de la educación o sea que no lo lograran, que la circunstancias y las decisiones los llevaron por diferentes caminos a veces distantes de la meta original, otras veces solo serpenteando para volver a un trazo original. La presente investigación apunta precisamente sobre esta cuestión.

En este tiempo, la Beca 18, se ha sostenido como una política de Estado. Distintos gobiernos nacionales la han mantenido en general; reconocida como una de las políticas públicas sin precedentes (Cotler 2016: 10) y que funciona en la historia reciente del Perú.

Beca 18, como política de Estado, significa que es de interés nacional llevarla adelante, para lo que se aseguran los mecanismos legales y administrativos necesarios para su desarrollo en beneficio de los ciudadanos (Contreras y Ruiz 2017: 252).

En este contexto la beca para jóvenes indígenas amazónicos se ha ido desarrollando dentro de la política pública Beca 18. No solo con la modalidad Comunidades Nativas Amazónicas, sino también con un puntaje adicional en el resto de becas de pregrado, para los que acrediten pertenecer a una población indígena amazónica (Pronabec 2015), y con el establecimiento de otras becas técnicas para indígenas amazónicos, como lo fue la Beca Saramurillo.

1.4 Acceso de jóvenes indígenas amazónicos a la universidad

Los pueblos amazónicos en el Perú han sido marginados, como personas, de la dinámica social del país. Óscar Espinosa, uno de los antropólogos peruanos más autorizados en el tema, señala que se les ha visto solamente desde las particularidades y potencialidades de su territorio, un vasto espacio por descubrir y explotar: un terreno salvaje y ellos, como salvajes, junto a animales exóticos (Espinosa 2017: 119-136).

La identificación de lo indígena como un problema, una tara para el desarrollo, y como obstáculo para “el buen uso de la tierra”, ha propiciado que en 2009 indígenas amazónicos de la selva norte y policías se enfrenten. Las imágenes propaladas por las autoridades del Gobierno, en el momento del conflicto y posteriormente, cuando se investigaron los hechos, mostraban el “salvajismo” y la “ferocidad” de la población,

buscando, quizás, reavivar estereotipos sobre los amazónicos y así apelar a una “gramática racial” (Ames 2011: 259).

Eso es parte del contexto. Y cómo ha sido y es la relación de los indígenas con la educación. Para Carlos Ivan Degregori (1991) esta relación inicia a través de las percepciones sobre ella. Estamos hablando sobre qué significan las letras: el saber leer y escribir; y cómo a través de ello se adquiere cierto conocimiento que da un poder para actuar en la sociedad.

Al inicio, nos dice este autor, en la época de la conquista y la colonia, la palabra escrita era un elemento temido, ajeno, y todavía después de ella, era un instrumento de dominación de los dominadores, de los mistis. Pasa luego a ser, la educación, una forma de conquistar espacios negados, una forma de acceder a un nuevo futuro, de progreso, donde se encuentra a la escuela como medio para lograrlo (Degregori 1991: 13-26).

Para los indígenas amazónicos la educación se fue dando de a pocos. En el caso de su acceso a la educación superior, en un inicio la mayoría solo podía realizar estudios en una escuela superior pedagógica o en instituto superior técnico y luego empezaron a acceder a la universidad. Solo unos pocos y en su mayoría hombres. Se iniciaron programas y políticas públicas para que fueran en mayor número a las universidades, pero a pesar de que contaban con diferentes apoyos, como por ejemplo el de sus familias, no terminaban los estudios (Espinosa 2017: 5-23).

Todos los avances, en general, que se han obtenido en materia de educación superior para jóvenes indígenas han sido debido a las demandas manifestadas de los pueblos indígenas (Olivera 2017: 5-23). Por lo que se han ido estableciendo, desde el Estado, políticas públicas que favorezcan una interculturalización de la educación superior, pero solo a través de esa presión.

Así también, se han creado las universidades interculturales: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (Unibagua); de las que solo una funciona y recibe estudiantes desde el año 2005, la UNIA.

Un caso que hay que referir es el de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), que en 1998 creó la “Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos” (MIAA), para un ingreso preferente a través de plazas para los postulantes indígenas. Para Oscar Espinosa (2017) es importante señalar que este programa de acción

afirmativa, y otros, como el de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, correspondían a una iniciativa de cada universidad y no correspondía a una política del Estado.

Así también, en el caso de las becas, se destaca la participación de Aidesep, organización que consiguió becas para los jóvenes indígenas amazónicos. Entre los años 80 y 90 estas habrían llegado a un número de 61 becas, donde los jóvenes pudieron estudiar en universidades de Lima, sin embargo, la mayoría de ellos no pudo concluir sus estudios (citado en Espinosa, 2017: 99-122). Y aquí hay que tener en cuenta que las subvenciones otorgadas no cubrían todos los gastos que implicaba estudiar para estos jóvenes, cuando en su mayoría, además, tenían que migrar a las ciudades.

Es importante citar el estudio de Virginia Zavala y Gaviota Córdoba (2010): “Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana”. Pues allí se trata las desventajas, la injusticia y, a veces, el daño que representa el sistema académico universitario para los estudiantes indígenas.

La diversidad sociocultural de los estudiantes no se ve reflejada en la educación superior, donde se construyen jerarquías y prácticas de discriminación. Lo que influye en que estudiantes indígenas no solo no se puedan desarrollar académicamente, sino que, al estar su identidad relacionada al lenguaje, hace muchas veces que la tengan que inhibir o desaparecer. Pues tienen la certeza de que su lengua originaria no sirve para la vida académica (Zavala y Córdoba 2010: 60).

Cuando a los docentes de la educación superior se les plantea el reto de la educación intercultural, la suelen ver más como una práctica que corresponde al nivel de educación básica; o como la importancia de traerla al nivel superior para dar a conocer “costumbres” que pueden existir en el Perú (Cáceda 2019: 28). Y no por lo tanto como una práctica de enfocar el conocimiento y la manera de educar y aprender desde la diversidad cultural: en la que se acepte que la lección, la clase, también puede venir desde el mundo indígena (Ansion 2012: 99).

En la universidad podemos encontrar racismo, que no solo se explica en las apariencias y características visibles, sino en la forma de hablar. Si es que alguien tiene una forma de hablar identificada con lo quechua o lo aimara, por ejemplo, entonces “no sabe”. No merece ser tomado en cuenta. Hay, por lo tanto, un habla que es correcta. Un habla que es la académica, la oficial y a la que los estudiantes indígenas deberían involucrarse completamente para aprenderla (Zavala y Córdoba 2010: 56).

“Así mientras que el habla estándar reproduce y construye una identidad de ‘civilizado’, el habla motosa construye una identidad de ‘salvaje’ -y una de intruso- que se contraponen completamente con la identidad esperada en la educación superior” (Zavala y Córdoba 2010: 65). En la universidad, por lo tanto, se despliegan diversas identidades, una de ellas es la identidad universitaria, la “esperada”.

1.5 Permanencia de jóvenes indígenas amazónicos en la universidad

Como hemos dicho, el derecho a la educación superior no solo comprende el acceso sino, también, el que los jóvenes amazónicos permanezcan y concluyan la educación superior, y el que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje incorpore la acogida a la diversidad.

Se tiene en cuenta experiencias anteriores de programas de acción afirmativa, como es el caso de las becas que gestionó Aidesep, y otros, en el que los indígenas amazónicos no lograban concluir sus estudios, por más que hayan recibido el soporte de sus familias y de sus organizaciones (Espinosa 2017).

Como ya hemos señalado algunas de las razones tienen que ver con el aspecto económico, lo que la Beca 18, a diferencias de otras becas, resuelve bien, pues se trata de una beca integral que cubre no solo los gastos académicos, sino también los no académicos que implica el realizar estudios superiores.

Pero no solo este es un aspecto a considerar. También se tiene el nivel académico con el que los estudiantes egresan de la secundaria y el que la universidad tradicional represente una cultura distinta a la de las culturas amazónicas. Los estudiantes se enfrentan a la discriminación y la desigualdad (Pronabec 2015: 45). Se tiene en cuenta, para mayor precisión, que aproximadamente un 50 % de los becarios indígenas amazónicos de la Beca 18 CNA estudia en la ciudad de Lima.

Y Lima no es cualquier ciudad del Perú. La capital peruana da miedo a casi cualquier persona de las provincias que llegue a ella, especialmente a indígenas de las comunidades: las características a resaltar en estas circunstancias son la discriminación, el caos, la inseguridad y la violencia (CAAAP 2014). Los relatos al respecto están a la mano de quien lo haya experimentado o escuchado contar.

Ismael Vega (2013), en *Buscando el río*, hizo entrevistas a indígenas amazónicos que migraron a Lima para estudiar, y lo que obtiene en sus resultados es que para los

jóvenes amazónicos Lima se convierte también “en una oportunidad”. Nos advierte que: para muchos de ellos el deseo de estudiar, cuando tienes que además trabajar, para solventar los estudios, los lleva muchas veces a un fracaso (2013).

Vega (2013) indica que los migrantes indígenas amazónicos se ven enfrentados a una realidad que les obliga a desertar y ponerse a trabajar, y así mantenerse viviendo en Lima. Refiere que esa es la situación en Cantagallo, con jóvenes indígenas de los pueblos shipibo y ashaninka. Similar situación, indica, encontró con migrantes de las zonas de Pando y San Germán, donde la mayoría pertenece a los pueblos wampis, awajún y kukama. Dejan los estudios para dedicarse a trabajar, explica Vega (2013), sobre todo para cubrir el costo de vida. La mayoría de ellos tienen trabajos informales y de muy baja remuneración.

En el caso de Beca 18 CNA, la voz de alerta la da el profesor Alfredo Gildemeister en un artículo que publica en su blog Lucidez y que titula “Mis queridos Beca 18”. Luego de narrar una presentación afectiva sobre los estudiantes becarios, por ser puntuales y educados al saludar y prestar atención a las clases del docente, Gildemeister, dice lo siguiente:

Poco a poco me fui dando cuenta que me enfrentaba a un gravísimo problema de fondo el cual no sabía si estaría en mis manos resolver: a los alumnos les costaba mucho comprender conceptos, ideas, expresarse, darse a entender, leían con dificultad sin entender en muchos casos lo leído de los textos que se les habían entregado para su lectura y estudio; y, luego del primer examen parcial, me percaté que no sabían redactar ni escribir correctamente. Les costaba mucho hacerse entender. Sus respuestas casi eran ininteligibles o sin sentido. De cuarenta alumnos sólo cinco aprobaron el examen (Gildemeister 2015).

Es interesante citar en las palabras de este profesor de jóvenes de Beca 18 CNA porque como tal, como docente, es uno de los actores de cómo se lleva adelante esta política pública, con su propia particularidad en cada institución educativa superior. Esta columna tuvo muchas críticas. Unas semanas después ya no se podían leer los comentarios, pues esta sección fue retirada de la entrada en el blog. Pero fue Gregory Bardales (2015) quien publicó una columna de respuesta a Gildemeister en el portal La Mula y, donde, resalta lo siguiente:

Obviamente Gildemeister no tiene dificultades para comprender conceptos (los que él está enseñando), tampoco para expresarse o darse a entender, leer y entender lo leído, redactar y escribir correctamente (en el idioma oficial). Este es el rasero con el cual mide a sus alumnos: su propio status de saber/poder; olvida que incluso él tendría dificultad

para entender ciertos conceptos fuera de su especialidad (ni qué decir de otras prácticas profesionales) y que todos tenemos problemas para dominar una segunda lengua; para ilustrar mejor el punto: bastaría con verlo tratando de sobrevivir en la selva amazónica hablando sólo la lengua nativa. Esto es lo que ocurre cuando invertimos los parámetros de lo que es necesario aprender (Bardales 2015)

Esta columna de respuesta enfatiza en los prejuicios y estereotipos que tiene el texto publicado por Gildemeister. Esto demuestra que el problema es complejo. No solo estamos hablando del problema del acceso, que Beca 18 parece lograr atender, también estamos hablando de problemas de comunicación entre distintas culturas y, en específico, de capacitación de docentes que van a estar frente a estudiantes indígenas.

Es necesario reseñar el concepto de educación intercultural. El mismo nace para ayudar en la construcción de una sociedad intercultural. En la que los pueblos indígenas reciban la misma calidad de educación, sin que esto signifique homogeneizar. Y en la que la educación fortalezca su identidad y despierte el orgullo de su pertenencia a una cultura propia. La educación intercultural es para todos y en todos los niveles: atendiendo los aportes culturales de las poblaciones indígenas; y combatiendo el racismo (Schmelkes 2012: 62).

El Perú cuenta con la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (2015). En ella se define la interculturalidad como: “proceso de intercambio, diálogo y aprendizaje que busca generar relaciones de equidad entre diversos grupos étnico-culturales que comparten un espacio, a partir del reconocimiento y valoración positiva de sus diferencias culturales (Ministerio de Cultura 2015).

Siendo que la Beca 18 CNA es una política pública que se enmarca en este contexto, ¿cuáles son los problemas que debe resolver después de lograr que jóvenes indígenas amazónicos accedan a la universidad? En otras palabras: ¿cómo garantizar que logren concluir sus estudios? Además, sin que esto signifique conflictos culturales, que afecten su desempeño como estudiantes.

Diversos estudios han indicado que se debe procurar a los jóvenes indígenas amazónicos un servicio que tenga un sistema de nivelación académica, una tutoría que acompañe el proceso educativo, además del muy importante enfoque intercultural que deben tener las instituciones que reciben a estos estudiantes.

Por ejemplo, Mirza Flores al analizar los resultados obtenidos por la evaluación que hizo la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) de su ciclo de nivelación para los becarios del programa Beca 18 se tiene que la misma ha sido positiva. Esto debido a

cómo se estructuró el ciclo de nivelación, a las estrategias didácticas empleadas y a la aplicación de un sistema de tutoría académica y consejería psicológica “formaron en conjunto la clave del éxito de esta experiencia” (2015: 28).

Julio Cotler (2016) indica que Beca 18 representa para los jóvenes una serie de oportunidades que no hubiesen tenido sin el apoyo del Estado, como la calidad de la formación, y un acercamiento al Estado que los convierte en sujetos de derecho, con todo lo que eso representa para su futuro profesional y desarrollo personal, así como el de sus familias. Advierte, sin embargo, entre otros aspectos, la necesidad de establecer protocolos para su recibimiento y acogida cuando llegan a Lima para estudiar (Cotler 2016).

Fidel Tubino (2015) analiza la Beca 18 CNA y enfatiza que se trata de una oportunidad histórica y un gran desafío. Dice que es una oportunidad histórica porque es la primera vez que el Estado hace realidad que estudiantes indígenas amazónicos, que siempre han sido marginados, puedan acceder a la educación superior.

Remarca que el desafío es muy grande por tres razones: porque el nivel académico de los jóvenes de las zonas rurales no es el que se espera en la universidad, es deficiente; también porque hay una gran distancia entre la educación escolar y la educación universitaria; en general para cualquier estudiante, pero para el caso de los jóvenes amazónicos es más, porque la mayoría de ellos posee una lengua materna distinta al español, además de no poseer habilidades básicas como la producción de textos académicos; y también por el inevitable choque cultural (Tubino 2015).

Esto último porque las universidades son monoculturales, y también porque las mismas no están aisladas y repiten mecanismos de discriminación y racismo que ocurren en todo el Perú. También Fidel Tubino (2015) señala que los estudiantes amazónicos, que están en centros superiores de ciudades como Lima, no cuentan con redes de apoyo a diferencia de los andinos.

Tubino señala que se trata de una necesidad urgente el formar profesionales indígenas altamente calificados para las necesidades y demandas justas de sus pueblos y del país. Al reflexionar sobre el tema, hace un llamado a superar todos estos desafíos, y que también sea la oportunidad para que las universidades se abran a la diversidad cultural (Tubino 2015: 45).

Manuel Burga (2007), al analizar la experiencia de ingreso a la UNMSM de indígenas amazónicos, indica que en lo que se refiere “a cómo enseñar, con qué criterios interculturales, a aquellos jóvenes que venían de estas tradiciones culturales tan

diferentes”, no se tenían ese tipo de conocimientos. Acepta así que San Marcos no estaba preparada para tal experiencia.

Del resultado de esta experiencia Burga (2007), citando a Luis Tejada, indica que todos los jóvenes que participaron en el I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos, en septiembre de 2003, se quejaban, y “en esas quejas transmitían profundos sentimientos de desarraigo, aislamiento e incompreensión”. Quedaba la sensación general, dice, de que “sentían que habían sido traídos desde sus comunidades y abandonados a su suerte en estas tierras, en esta cultura” (Burga 2007: 111).

Burga (2007) se lamenta de que se cerrara ese programa en la UNMSM sin, dice, “haber escuchado a los interesados o a sus organizaciones. Pero entiendo que lo que ha sucedido es algo muy simple: primó el sentido común y la racionalidad occidental” (Burga 2007: 112).

Entonces quién es el sujeto de la universidad. ¿Cómo la universidad influye en la vida de una persona? ¿Cuál es la relación entre el sujeto y la universidad? Enrique Ruiz (2008) cuando hace su investigación sobre el caso de la UNMSM se pregunta: ¿Qué se quiere lograr con las acciones de acceso a la educación superior de miembros de comunidades indígenas de la Amazonía peruana? Veamos el citado trabajo de Ricardo Cuenca con profesionales indígenas.

1.6 Imaginarios, desigualdades e interculturalidad

Ricardo Cuenca (2014), en su estudio sobre la influencia que ha tenido la formación de indígenas en la colocación de los asuntos indígenas en las agendas públicas, indica que las historias de los profesionales indígenas son ejemplos de resiliencia frente a contextos de desigualdad social: “Las historias registradas durante el desarrollo del proyecto son fascinantes; de alguna manera, son extraordinarias. Estas historias se escapan de los lugares comunes para ocupar un lugar en la lista de experiencias de éxito y de lucha contra la adversidad” (Cuenca 2014: 175).

Cuenca (2014) lo pone muy claro: cuando hablamos de indígenas amazónicos en la educación superior estamos hablando de desigualdad: de luchas por el reconocimiento y el derecho a la diferencia. Y es más: “Los otros ahora reclaman políticas que no solo reconozcan sus diferencias, sino que las valoren. Las culturas (étnicamente hablando) ya no solo tienen valor en sí mismas y para sus grupos, sino que se presentan como

formas valoradas que pueden aportar al desarrollo de las sociedades nacionales” (Cuenca 2014: 168).

Algo similar se puede leer en “Beca 18 Testimonios”, una recopilación de los mejores ensayos presentados a un concurso organizado por el Pronabec, donde se pedía a los becarios participantes relatar su experiencia con la educación y cómo el programa ha impactado en sus vidas. Los relatos contados por los protagonistas muestran cómo “el respeto hacia sí mismo se afianza, la valoración y comprensión de toda su dimensión como persona que puede transformar el mundo. Estos escritos son un ejemplo de lucha” (Pronabec 2015).

¿Cómo es pasar a una ciudadanía efectiva que exprese todo nuestro potencial para impactar en el mundo? Donde se produzca un diálogo entre iguales, que “supone la eliminación de la vieja cultura colonialista y de la nueva cultura imperial” (Varese 2011: 36) para pasar a una cultura que podamos compartir, más flexible y plural. ¿Cómo se hace eso sin conocer al otro, a la otra persona?

Es lo que estamos indagando y exponiendo en este trabajo. Esta investigación, en este contexto, busca ver a las personas en su dimensión humana, en su particularidad, en el valor de su dignidad y su agencia y en la promesa de una vida llena de posibilidades. Una vida que trasciende.

A eso suponemos, también, que se refiere Stefano Varese (2011) cuando dice que se encontró con indígenas de la selva, no como sujetos de sus propios intereses intelectuales y etnológicos “sino como agentes de su propia historia, como pobladores/ciudadanos de insospechados universos cuya comprensión implicaba la tarea monumental de intentar traducir esos mundos a la narrativa legal, política y cultural del opresivo e intolerante Perú criollo y mestizo” (Varese 2011: 27).

Juan Carlos Callirgos (2006) hace notar que se ve a las culturas étnicas como entidades aisladas, que comparten unas características propias, como una lengua y hasta un territorio; y que, por lo tanto, si ya no viven en el lugar o ya no hablan la lengua, pierden esa pertenencia. Este “enfoque primordialista” hace ver a los grupos étnicos con una identidad invariable, estática y por lo tanto también siempre en conflicto.

Callirgos (2006) destaca que desde los años sesenta nuevos estudios miran a la etnicidad como relacional, es decir, que la identidad de grupo se manifiesta solo en tanto existe contacto y relaciones con otros grupos diferentes. Se cita a Fredrik Barth para quien no existe identidad sin que existan otros (Callirgos 2006).

Podemos detallar un imaginario sobre los indígenas amazónicos a través de la historia de vida de Antonio Sueyo. Su travesía es paradigmática porque viene de ese mundo que es la vida en los bosques de la Amazonía y llega hasta ese mundo globalizado del Perú, al que Antonio accede, junto a su pueblo, luego de ser contactado por los religiosos dominicos en los años 50 del siglo pasado. Este testimonio lo encontramos en el libro “Soy Sontone. Memorias de una vida en aislamiento” (2018).

En este valioso documento, en primera persona, se narra su vida en aislamiento en los bosques amazónicos de Madre de Dios, junto a su pueblo, los harakbut. Para esta sociedad era vital y esencial una relación de igualdad y respeto con las plantas y los animales, quienes, al igual que las personas tienen un espíritu, nos dice, una entidad que dialoga con nosotros, y que nos hace advertencias, que está en conexión también con el universo. Un mundo donde la realidad, el sueño y el mito son uno solo.

La historia de Sontone, que es el nombre harakbut que tenía Antonio Sueyo, podría representar el imaginario del indígena aislado, si es que nos quedáramos solo con esa parte. Indígenas en aislamiento que actualmente, por cierto, existen en el Perú. Sin embargo su historia se desarrolla también en la ciudad, y con su hijo queriendo viajar a Lima para estudiar en la universidad.

Pero no todos creían que esto fuera posible. No era admisible, para este tipo de imaginario. Sontone nos dice que “algunos curas no estaban de acuerdo con que los estudiantes harakbut puedan estudiar hasta llegar a ser profesionales porque tenían la idea que los jóvenes indígenas solo servían para aprender manualidades” (Sueyo 2018: 118).

Se trata pues de un imaginario, una creencia, donde el indígena no es visto como un igual, que pueda acceder a la educación superior. No parece justo. Porque luego esos imaginarios, esas creencias, pueden influir en el establecimiento de estructuras sociales, de políticas públicas, de sentidos comunes que bloquean aspiraciones genuinas, libertades y afectan derechos.

La justicia solo puede alcanzarse en tanto los individuos son vistos en sus circunstancias de vida y apreciados en las particularidades que deben enfrentar (Cuenca 2011). Hemos señalado que en el Perú existe un mandato que obliga a los sectores e instituciones del Estado y orienta a la sociedad en general a un reconcimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística: a través de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (2015).

Fidel Tubino (2019) nos habla también sobre el concepto de interculturalidad. Nos dice que se trata de una práctica y un compromiso para desbaratar las estructuras sociales e institucionales, los imaginarios, que someten a culturas subalternas dentro de un Estado monocultural.

En sociedades postcoloniales, como la nuestra, existen culturas originarias que han sido estigmatizadas históricamente: esto se expresa en clasificar a las personas por sus rasgos físicos y culturales. Se establecen así jerarquías y asimetrías que desvalorizan, disminuyen y pueden llegar a causar graves daños a las personas estigmatizadas (Tubino 2019).

El autor hace énfasis en dejar claro que las culturas son constitutivamente interculturales; es decir, que se expresan a través de las relaciones entre las personas, y en ellas, en estas interacciones se redefinen y problematizan.

Las culturas no son puras. Dentro de ellas hay debates, diferencias y también pugnas de grupos en conflicto. Cuando las culturas se encuentran las fronteras entre ellas se recrean. No se debe perder de vista que se trata de un asunto histórico, una “patología social”: el menosprecio a estas culturas sometidas causa graves problemas a las personas que las conforman (Tubino 2019).

En esta historia de racismo, los más discriminados son los estudiantes amazónicos, más que los andinos (Zavala y Córdoba 2010: 29). La interculturalidad en la universidad no es, por lo tanto, solo permitir el acceso de poblaciones históricamente excluidas, sino el reformar estas instituciones para que sean más pertinentes en la diversidad cultural de las sociedades de las que forman parte (citado en Zavala y Córdoba 2010: 147). Lo académico implica, entonces, una forma distinta de ver el mundo.

1.7 Precisiones sobre el concepto de identidad

Es momento de precisar el concepto de identidad. Abordarlo y problematizarlo. Por lo que, para empezar, diremos que cada persona tiene una identidad única como la suma de todas sus identidades. Una presencia de matices sociales que no solo están combinados de cierta manera, sino que, a su vez, entrañan una percepción propia del espacio y el tiempo. La identidad retrata a un ser humano irrepetible. Es solo a través de ella que podemos expresar esta condición. Es la narración de esa historia particular e inconfundible.

La identidad nos hace preguntas –lo narrativo es ella- sobre quiénes somos / qué queremos ser y qué nos une a los otros. La identidad bebe de lo social. Es una piedra que lleva el río. Y como ese cauce que va a dar a la mar, esa evolución, se topa con quebradas y otras corrientes de agua que la afectan y la mueven a comprometerse en la aventura de un camino trazado. Es así que la identidad se hace necesaria para el ser humano pues acompaña su desarrollo social, está anclado a este (Erikson 1968: 34).

Tomaremos como marco principal del concepto de identidad la teoría del desarrollo psicosocial de Erick Erikson, pues este autor posiciona a la identidad como crisis/oportunidad, exploración y compromiso en una etapa crucial de la persona: el momento en el que deja de ser niño(a) para convertirse pronto en joven, la etapa de la adolescencia: y en el que toma decisiones trascendentales que posicionan a una persona frente al mundo: como la que responde a la cuestión de seguir una ocupación, y por lo tanto, eventualmente, ir a una universidad para la formación en ella. Y es precisamente la edad en la que transitan las personas que participan de nuestro estudio.

Una de las principales características de la identidad es su capacidad para transformarse en el tiempo. No se está quieta, no es una etiqueta. No es la misma si se le compara entre periodos distantes y disímiles. Además de la adolescencia y juventud también otras etapas de la vida tienen crisis donde la identidad es puesta a evaluación. Se espera de ella que no sea la misma, “puesto que el desarrollo del hombre no empieza ni termina con el logro de la identidad, y la identidad debe llegar a ser relativa también para la persona madura” (Erikson 1968: 34).

Y esto funciona en los dos niveles de la identidad. Un primer nivel que es personal, propio, y un segundo nivel que es colectivo, cultural, es decir, que compartimos con otras personas. Ambos no se excluyen, pues nuestra identidad está profundamente supeditada a la relación con los otros (Sen 2007: 130).

Es más, en los albores de la formación de una identidad, cuando el niño tiene la sensación de dominar la experiencia, la síntesis de su yo es una variación exitosa de una identidad grupal (Erikson 1968: 34). Por eso, este autor habla de la identidad psicosocial, porque esta se configura en la relación de uno con otro.

Podemos decir que la identidad atraviesa todas las disciplinas (Levi-Strauss 1981: 7) que tienen que ver con el estudio de los seres humanos, pues la identidad es, también, en la práctica, la historia de vida, el testimonio; es la biografía y la autobiografía, es la manera en la que podemos acercarnos al estudio de la(s) persona(s) en toda su

dimensión, sobre todo en cómo ella interpreta la realidad que le acontece; es decir, es una forma de ver a través de ella: su retrato.

En este camino, los logros que se van adquiriendo son todas convenciones sociales: desde caminar hasta la decisión de una ocupación / profesión, los cuales son reconocidos socialmente y causan también un “placer funcional” en el sujeto (Erikson 1968).

Existe en ello una sensación, una “identidad del yo”, que empieza, también a diferenciarse en tanto puede contarse a sí mismo/a, con todas las vicisitudes que implica, que realmente existe una experiencia propia, no solo por los hechos en sí, sino por cómo los interpreta, y la huella que va o no dejando, que al verse reflejado, en el espejo o en los sueños, puede afirmar: este soy yo, realmente soy yo².

Existe la sensación de un algo que está ahí y que continúa estando. Este sentimiento consciente de mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción de que otros le reconocen, tal como lo define Erikson, constituye nuestra identidad personal (1968: 42).

Amin Maalouf explica que la identidad está formada por múltiples pertenencias que se viven como un todo. No se trata de una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es “un dibujo sobre una piel tirante” (1999: 34). Si se toca una de esas pertenencias, propone este autor, la persona entera vibrará.

Cuando Maalouf (1999) dice que se trata de un “dibujo sobre una piel” es inevitable pensar en las figuras geométricas que pintan los Shipibo-Konibo, uno de los 51 pueblos indígenas amazónicos u originarios del Perú, en *cushmas* o mantos, vasijas o rostros, conocidos como diseños *kené*³. Esas líneas son retratos de personas en su relación con el cosmos y no hay, para quien sabe leerlos, dos iguales (Calvo 1981: 188).

² Erik Erikson nos dice que la mejor descripción de lo que él llamaría un “sentimiento de identidad” lo encontró en una carta de William James a su esposa, y cita: “El carácter de un hombre se puede discernir en la actitud mental o moral en la cual, cuando la asume, se siente más profunda e intensamente vivo y activo. En esos momentos una voz dentro de él dice: *¡Este soy realmente yo!*” [The Letters of William James, compiladas por Henry James (su Hijo), Boston, The Atlantic Monthly Press, 1920, vol. I, pág. 199]. (Erikson, 1968: 16).

³ En 2008 los diseños *kené* fueron declarados patrimonio cultural de la nación; pues se trata de una manifestación cultural que resume la cosmovisión, el conocimiento y la estética de los shipibo-konibo, y es además “uno de los principales elementos identitarios frente a la sociedad nacional” (Belaunde, Elvira, 2009:15)

Así debe ser la dignidad de una persona si podríamos verla: lo que da sustento a su aparición, superando cualquier tipo de generalización: toda vida humana es única y por lo tanto valiosa⁴. Cada dibujo es distinto y retrata una historia.

Todos los elementos que conforman una identidad pueden estar presentes en distintos individuos, sin embargo, “nunca se da la misma combinación en dos personas distintas, y es justamente ahí donde reside la riqueza de cada uno, su valor personal, lo que hace que todo ser humano sea singular y potencialmente insustituible” (Maalouf 1999: 19). Diríamos aquí, en el llano: insustituible.

Como hemos dicho cada persona tiene una identidad. Cuando se dice “el hombre” o “la mujer” o “el ser humano” lo que se está haciendo es una abstracción que se aleja de la persona en concreto, con nombre propio, con una historia, con unas circunstancias que le definen en un momento dado⁵.

En este mismo sentido se comprende que es complicado, se hace un problema, hablar de alguien que “no tenga identidad” o que “haya perdido su identidad”. Para Erikson la problematización de una identidad, su no definición es una forma de aislarse, de “eludir la responsabilidad del proceso generacional” (Erikson 1968: 42) y desarrollar en consecuencia actitudes riesgosas.

La identidad está en construcción y se redefine mientras transcurre la vida y las experiencias que nos acontecen. Es cierto que existen hechos que marcan nuestra forma de ser y que pueden dar un cambio radical en nosotros; aunque algunas veces esto es solo una apariencia vista desde fuera (“ahora es otro”), desde dentro, sin embargo, puede ser que solo se haya activado un camino que siempre estuvo ahí, y al que se ha podido llegar gracias a un descubrimiento (“ahora sí soy yo”).

⁴ Roger Waters, fundador del grupo musical Pink Floyd, leyó una carta en español dirigida al entonces Presidente Enrique Peña Nieto, en reclamo por todos los desaparecidos de México. En una parte del mensaje pronunciado en el Zócalo de la Ciudad de México, la noche del 1 de octubre de 2016, ante unas 200 mil personas, el músico dice: “Toda vida es sagrada, no sólo la de sus amigos. La gente está lista para un nuevo comienzo”. Así eso que hemos llamado dignidad, humanidad, puede verse también como algo sagrado.

⁵ En la actualidad tenemos también una identidad digital. Nuestra huella dice quiénes somos y nos identifica de todas las personas del mundo. Los celulares inteligentes incluyen ya este tipo de tecnologías. Se puede firmar además digitalmente, y actuar mediante un documento de identidad electrónico. A través del reconocimiento del iris, en los ojos, un método de autenticación biométrica, también se puede identificar inequívocamente a una persona.

Siempre estamos haciendo elecciones, aunque las mismas no dependan solo de nuestra voluntad: “las elecciones se hacen dentro de los límites de lo que se considera posible” (Sen 2007: 28).

Como hemos señalado, estas elecciones son sobre convenciones sociales: porque, ¿qué podríamos decir que nos pertenece solo a nosotros?: ¿qué nos es propio si no viene de los otros, por naturaleza y/o por contraste? En nuestras sociedades, en las relaciones que vivir en ella implica, podemos advertir que nos hace falta una interrelación, una mirada externa.

Lo que dice Charles Taylor, al respecto, es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este (1993: 53). Un reconocimiento –asegura– que no es solo una cortesía sino “una necesidad humana vital” (Taylor 1993: 55). No solo se trata de cómo nos veamos a nosotros mismos, sino de cómo nos ven los demás. Estamos en una relación de dependencia, no para definirnos en sí, sino para realizarnos. O quizás también para definirnos.

Orhan Pamuk lo expresó de manera genial en su novela *Nieve* (2006):

Mientras estaba en Alemania, cuando iba de visita a una asociación musulmana en cualquier ciudad, anduviera por donde anduviese, por Frankfurt, por Colonia entre la catedral y la estación, o por los barrios ricos de Hamburgo, después de un rato de caminar siempre había un alemán que se diferenciaba de los otros que había visto por el trayecto y yo me concentraba en él. Lo importante no era lo que yo pensaba de él, sino que, imaginando lo que él pensaría de mí, intentaba ver a través de sus ojos mi aspecto, mi ropa, mis gestos, mi manera de andar, mi historia, de dónde venía, y a dónde iba, quién era. Una sensación horrible, pero me acostumbré: no me despreciaba. Pero me permitía comprender cómo se despreciaban a sí mismos mis hermanos (Pamuk 2006: 91).

La vida en sociedad hace que seamos lo que son también los otros para con nosotros. Buscar casos donde esto no se cumpla nos lleva a pensar en los ermitaños, estas personas que por propia decisión han decidido aislarse del *mundo*. Viven solos y no necesitan de los demás. Pero los necesitaron, podríamos argumentar: para saber, finalmente, cómo se toma esa vía de escape: para usar los códigos, para dejar de hablar con los demás y empezar a hablar solo consigo mismos.

Erikson lo dice de mejor manera al referir la necesidad de anclaje de la existencia transitoria en el aquí y el ahora: “Si Norman Brown recomienda ‘Piérdanse’ a aquellos que buscan una identidad, y Timothy Leary, ‘Desaparezcan’, yo sugeriría que para

perderse primero uno debe haberse encontrado y para desaparecer es necesario haber estado antes” (Erikson 1968: 35).

Se ha dicho y se dice mucho sobre el concepto de identidad. Ya en el siglo pasado es ampliamente reconocido el Seminario interdisciplinario sobre la identidad dirigido por Claude Levi-Strauss (1974-1975), donde se hablaba sobre una crisis de identidad, como “un mal” de la época. “Cuando se hundan hábitos seculares, cuando desaparecen modos de vida, cuando se evaporan las viejas soliradidades, es fácil por cierto, que se produzca una crisis de identidad” (Lévi-Strauss 1981: 8) en palabras para abrir la conversación, el análisis y el debate.

Esto nos parece sugerir que aquello que nos une ya no está o ya no es tal -que lo mismo podría decirse para los tiempos actuales que corren, como si se les describiera puntualmente- y que hemos pasado de aquello, hacia una nueva realidad, hacia un nuevo estado de las cosas. ¿Cuál sería esta nueva realidad?

Siguiendo la línea de las cuestiones planteadas estamos frente a hábitos egocéntricos, una “singularidad desconectada” frente a una “unidad globalizante poco respetuosa con las diferencias” (Benoist 1981: 13). Sin embargo, podemos advertir que aquello que nos separa, nos une; o lo que nos une, a la vez, nos separa; pues estamos tratando de aspectos profundamente humanos, estamos hablando de identidad.

Por ejemplo, de la tecnología podríamos decir que es una extensión y un goce de lo humano, y que en ese extremo, donde un discurso actual y recurrente nos lleva a advertir una deshumanización de las relaciones (con implicancias que abren los fueros más delirantes de la imaginación); y en este escenario de automatización y digitalización con visos de inevitable, podría ser también, y no es imposible, una forma de abandonar lo mecánico por lo propiamente humano, y encontramos así con nuestra propia naturaleza. Erikson (1968) hace referencia a esta visión.

Quizás toda definición de identidad sea insuficiente, pero, como dice Erikson, es “necesario señalar con satisfacción que la conceptualización de la identidad ha conducido a una serie de investigaciones válidas que, si bien no esclarecen qué es la identidad, han demostrado la utilidad de esta noción” (Erikson 1968: 14), no solo para las ciencias; también, decimos aquí, para la narración viva de nuestro encuentro con el otro.

En el marco de la presente investigación la cuestión de la identidad está planteada para un grupo de adolescentes / jóvenes que están viviendo la experiencia de la universidad.

Momento que está marcado por una pregunta que abre el camino hacia esa aventura. ¿Qué quieres ser en la vida? ¿Qué vas a hacer con tu vida?

Y es aquí donde la gravedad de la búsqueda se asienta y se repite una y otra vez: quién quiero ser / qué quiero ser. Las personas que nos rodean, sobre todo la familia, están esperando una respuesta a: qué vamos a estudiar. Algunas veces parece una situación tortuosa, y es que “lo que más perturba a los jóvenes es su falta de habilidad para ubicarse en una identidad ocupacional” (Erikson 1968: 108). ¿En qué quiero convertirme?, ¿quién soy? Para Erikson la pregunta pertinente sería: “¿qué quiero hacer a mí mismo, y qué debo hacer conmigo al respecto?” (1968: 14).

En un importante estudio publicado recientemente en el Perú, en una serie de cuatro tomos, llamado “Ser adolescente en el Perú” (2021), los autores resaltan que diversos estudios con adolescentes peruanos “encontraron que la preocupación por el futuro se asocia por optar por una ocupación futura que predominantemente tiene que ver con asistir a la universidad y ser profesionales. Este es un tema crucial en la vivencia de la adolescencia” (Pease et al. 2021: 60).

No es fácil responder qué vamos a estudiar cuando de esa decisión y posibilidad depende nuestra salvación, cuando estamos hablando de estudiantes que provienen de familias con escasos recursos y que “presentan una urgencia de comprometerse tempranamente con un proyecto de vida que les ayude a salir de la pobreza, sacar a sus familias adelante” (Pease et al. 2021: 53).

Estas mismas contingencias hacen que el acceder a la universidad y permanecer en ella, sea complicado, sobre todo cuando la expresión de la identidad cultural del estudiante representa sistemas de representación opuestos a las casas de estudios. Surgen otras preguntas: ¿lo que soy, me sirve? ¿Para qué sirve lo que soy?

Es así que más allá del concepto de la identidad, que no vamos a zanjar, es válida su exploración, pues corresponde a la experiencia trascendental en la vida de toda persona, especialmente los jóvenes, o toda persona que esté buscando darle un nuevo rumbo a su vida, sea por la exigencia de una corriente que viene de fuera o que nos viene de dentro.

1.8 Identidades indígenas, fronteras y visiones

Cuando hablamos de grupos, en este caso de grupos étnicos, los mismos tienen una identidad que no viene solo de afuera: es decir, desde una mirada externa, desde categorías y etiquetas impuestas, o hasta incluso una lengua; sino que los grupos étnicos “son categorías de adscripción e identificación construidas por los propios actores acerca de sí mismos y los demás” (Callirgos 2006: 8).

Ya hemos citado cómo esto está contemplado en la misma norma internacional. En el Convenio Número 169 de la OIT, cuando, en su primer artículo, se señala que la conciencia de “su identidad indígena” deberá considerarse un criterio fundamental para determinar la pertenencia a uno de estos pueblos indígenas.

¿Qué es lo que une a estos grupos? Callirgos (2006) responde que son las creencias de un pasado en común y ciertos valores morales. Y agrega que es necesario estudiar, por lo tanto, “las fronteras” socialmente construidas que marcan las diferencias de grupos.

Propone Callirgos (2006) no hacer una tipología de formas de grupo y relaciones étnicas, sino que se trata de explorar los diferentes procesos que marcan esas diferencias. Si es que lo que se mantiene no es el grupo en sí, con unas características culturales predefinidas, lo que sí se mantiene es “la idea de grupo” y la diferenciación respecto a los demás.

Jean-Pierre Chaumeil (2014), en su artículo “Liderazgo en movimiento: Participación política indígena en la Amazonía Peruana”, explica que la figura del líder indígena de la Amazonía ha cambiado en el tiempo. Primero fue el curaca a finales del Siglo XVII, con la llegada de misiones católicas. El segundo líder fue el profesor de Educación Intercultural Bilingüe, desde la década de 1950, con algunos convertidos también en predicadores religiosos. Y el tercer momento fuerte de la transformación de la figura del líder indígena, asegura Chaumeil (2014: 32), es el del profesional universitario.

Este autor resalta un personaje de la cultura amazónica: el chamán. “Despejado de las connotaciones negativas que lo estigmatizaron durante mucho tiempo, el chamanismo se convertiría en el nuevo eje o ícono de una identidad indígena “ciudadana” y responsable, a la vez como guardián de los saberes sobre la selva y como crítico de las políticas nacionales en materia de medio ambiente” (Chaumeil 2014: 35).

Lo que se advierte, nos dice este autor, es cómo la incursión de la figura del chamán en la manera de hacer política es una muestra de cómo la identidad indígena se ha ido reformulando, esto en respuesta a la “necesidad de negociar su posición dentro del Estado” (Chaumeil 2014: 35).

Lo interesante es que, como asegura Chaumeil, estas no son imitaciones del actuar político de la cultura dominante. Ni tampoco de las ideologías indigenistas del momento o de los tantos estereotipos que se manejan tanto a nivel nacional como internacional. En el caso que estamos estudiando: **¿Cómo se manifestará, se seguirá construyendo, estas identidades con la experiencia de la universidad, si, como nos dice Chaumeil, esto tiene relevancia en la conformación de los liderazgos y de la agenda política de los pueblos amazónicos del Perú?**



CAPÍTULO 2: HISTORIA DE VIDA E IDENTIDAD: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

2.1 La historia de vida como método de investigación

Todos somos contadores de historias (McAdams 2006: 3). Utilizamos las formas de contar historias para comunicarnos, para encontrarnos entre nosotros y con los otros. Contar historias es también parte del oficio de todo investigador cualitativo (Stake 2010: 170). Responder a la pregunta que nos hemos planteado, sobre la identidad, es también capturar una historia: la de la experiencia de la universidad en la vida de jóvenes indígenas amazónicos.

Para cumplir con este propósito estamos empleando el diseño de historias de vida que se encuentra dentro del enfoque narrativo de los estudios cualitativos. Por su naturaleza esta técnica de recojo de la información, este método de acceso a la realidad, al centrarse en las autobiografías de las personas, da cuenta del proceso de formación de su identidad (Nóblega et al. 2020: 43).

La investigación biográfica en sí está ligada intrínsecamente al concepto de identidad (Sanz 2005: 106). Es decir que, cuando se plantean estudios sobre identidad se suele trabajar desde historias de vida. Desde este método nos acercamos no solo a las transformaciones individuales sino también de grupo y del entorno sociocultural; y así también a los procesos históricos de las relaciones socioestructurales, sus contradicciones o su movimiento (2005: 101).

Los estudios cualitativos nos permiten explorar y entender el significado individual o grupal que corresponde a un problema social o humano (Creswell 2009). Se trabaja con las cualidades de los seres humanos. Se considera que todas las personas, con sus cualidades, son seres capaces de pensar, reflexionar y entender la realidad en la que viven; y por lo tanto de construir conocimiento acerca de ella (Galeano 2014). Era también el método de Sócrates, quien consideraba que el conocimiento se podía obtener en el diálogo con las distintas personas (Platón 2003: 11).

Desde el estudio cualitativo se trabaja para comprender las percepciones individuales: se busca la singularidad más que lo común, se honra la diversidad (Stake 2010: 15). Al preguntarnos cómo influye la universidad en la identidad de los jóvenes amazónicos, que han accedido al derecho a la educación superior, estamos buscando comprender

esa realidad: conocer cómo es su vida, cómo construyen significado en esta experiencia social (Galeano 2014).

En la primera acepción del término comprender, según la Real Academia Española (RAE), se encuentra: “abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo”. Ergo, podemos decir que se trata de llegar a un lugar para ver. Esa es la condición primera: llegar y luego ver. Así, entonces, podemos ceñir, rodear por todas partes ese algo. Es el interés genuino de un investigador, sí; con el debido respeto y valor que demanda el saber que ese lugar que visitamos es la vida de una persona. Trataremos de esto más adelante, al momento de las consideraciones éticas.

Se trata de la empatía. El estudio cualitativo, desde nuestra posición como investigadores, nos pide tener empatía (Stake 2010). Por definición, empatizar es, precisamente, mirar las cosas de cerca, ser sensible para experimentar indirectamente los sentimientos, pensamientos y acontecimientos de otra persona (2010: 46).

La historia de vida, el método biográfico o narrativo biográfico, es utilizado por la antropología y la sociología, sobre todo, y puede definirse como la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta (Pujadas 1992: 13).

El método de historia de vida nos permite ver a la persona no como un dato sino como un proceso. La persona es social y esto implica una historicidad. Las historias de vida tienen la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales, formales e informales. Es un método serio que nos permite tener un contacto directo con lo vivido (Ferrarotti 2007: 15).

El método de historia de vida es una comprensión profunda, sobre este aspecto, y no se trata solo de la descripción de los contornos externos. La historia de vida nos da riqueza en la información y la posibilidad de generar hipótesis teóricas (Pujadas 1992, Ferrarotti 2007 y Bassi 2014).

El estudio, desde las historias de vida, nos permite recuperar al ser humano, con toda su subjetividad. Se aleja así del planteamiento positivista y su observación por la objetividad (Pujadas 1992: 8). La objetividad puede ser una pretensión, un querer que nos pone en escena, como quien lleva una identificación en el pecho al momento de ingresar a un evento. Igual, detrás de ese plástico con nuestra foto y nombre completo, no dejamos de ser una persona en toda su completud, complejidad y subjetividad⁶.

⁶ En periodismo se ha tratado bastante este tema de la objetividad. Y aunque todavía existen posturas en las que se defiende una pretendida objetividad como un valor, lo que destaca es la posición de

Es importante indicar que la objetividad en las Ciencias Sociales es, también, tener una amplitud de voces y tener en cuenta los diferentes puntos de vista (Rochabrum 2015: 16). En este sentido valoramos y ejercemos la objetividad. Vamos a detallar más sobre esto en las consideraciones éticas de la presente investigación.

A esa complejidad, que es la vida de una persona, con abundante información, es donde podemos acceder con el método biográfico. No lo podríamos realizar probablemente mediante metodologías más estructuradas, que supongan una relación más superficial entre investigador e informante (Bassi 2014: 136).

Al respecto, y como veremos en detalle más adelante, nuestra forma de proceder sí tiene una guía, en el sentido de marcar un camino de acceso a la historia de vida de la persona. En ese marco se despliega toda la variedad de la información.

Este método le da la voz a las protagonistas, las y los jóvenes de las comunidades nativas amazónicas. Se detalla de manera narrativa su experiencia de vida en la educación superior, y al mostrar esta realidad se responde la pregunta sobre la identidad. El método nos permite reencontrarnos con su palabra espontánea, su existencia cotidiana, sus valoraciones y sus pensamientos (Godard 1996: 9).

Desde ya se advierte que para lograr esto se le plantea al investigador ciertos retos. La confianza, por ejemplo, pues nadie contaría a una grabadora sus experiencias vividas, sobre todo cuando son tan sensibles y significativas en su experiencia vital. Nadie está dispuesto a narrar su vida, de manera abierta, sin una valoración de conocimiento, de quién es la persona que está preguntando y con qué fines.

La confianza, que se puede lograr mediante la empatía. Y desde ahí procurar el cuidado de los participantes del estudio, los protagonistas, si es que se movilizan al compartir su propia historia.

Sin embargo hay otros aspectos a atender con los que se suele criticar al método. Como cuando se indica que la historia de vida son invenciones de quien cuenta y de quien escucha (Márquez 1998). Se crearía así una imagen que es una ilusión. La ilusión de un acceso directo a lo real (Godard 1996: 9).

En este sentido, Pierre Bourdieu hace una crítica espléndida al método de historias de vida. En su texto *La ilusión biográfica* (1989), nos dice que es una ilusión en un doble

indicar que más que ser objetivo, el periodista lo que tienen que ser es ser honesto. Se trata pues más de una transparencia ética e intelectual y de su apego a la veracidad de la información.

sentido: tanto por lo que se pretende lograr (encapsular lo complejo de una vida en un relato) como por la intención de embarcarse en esa aventura.

Es decir, la vida de una persona, nos dice, desborda los límites del texto y el discurso. Es más: ajustando el instrumento para tal pretensión se puede caer en la trampa de dar sentido y coherencia poniendo sucesos uno tras de otro. Se trataría de una creación artificial de sentido (Bourdieu 1989: 122).

Bourdieu nos lleva a uno de los terrenos de donde bebe el método biográfico: la novela. El otro es la historia. Nos dice que la ruptura misma que produce la novela moderna, con la tradición, pone el tema en evidencia: la obsolescencia del relato lineal y la significación. Citando a Alain Robbe-Grillet refiere: “el advenimiento de la novela moderna está ligado precisamente a este descubrimiento: lo real es discontinuo, formado por elementos únicos, yuxtapuestos sin razón, y tanto más difíciles de retener por cuanto surgen de modo sin cesar imprevisto, fuera de propósito, aleatorio” (1989: 123).

Sin embargo, Bourdieu hace una aclaración: no se puede esquivar la cuestión de los mecanismos sociales que favorecen y autorizan la experiencia ordinaria de la vida como unidad y como totalidad. En este punto nos habla sobre la identidad, precisamente. Por ejemplo, el nombre propio: que ata a la persona a una representación funcional en la sociedad (1989: 124).

Bourdieu equipara el relato de vida al modelo oficial de representación social. Advierte las variaciones que podría tener el relato de vida según las condiciones sociales (1989: 126). Este es un punto clave para nosotros: la historia de una persona según las condiciones sociales. También nos permite abundar en por qué nos detenemos especialmente en el método.

Hemos dicho anteriormente que los indígenas en el Perú han sido históricamente estigmatizados. Hay una representación social del indígena, como salvaje, que habla mal; cuando dice algo, se activa inmediatamente una mirada discriminatoria (Zavala 2010: 71). Esta representación oficial y oficiosa es un relato de vida compartido socialmente. Nuestro método, la historia de vida, apunta directamente a esta idea. Aquí cuestionamos ese relato generalizado, que homogeniza, y que no se detiene en el valor particular, único, de cada persona; que no imagina su riqueza interior.

Al leer estas historias se comprende que lo real es lo que la persona ha vivido como una expresión única de una cultura específica y que tiene, a la vez, la posibilidad de desvelarse como experiencia humana universal (McKee 2023: 18). Una cultura es, por

ejemplo, la experiencia de un estudiante rural. Hay un protagonista: el becario de una comunidad nativa amazónica.

La metodología elegida nos permite darle un rostro, una vivencia, una interpretación a la realidad. Es así que se puede enfatizar que el método persigue “entender cómo los individuos piensan la vida, se representan la vida” (Godard 1996: 9).

Lo importante en este aspecto, tal como lo indica Bassi, es que vamos a justificar las decisiones tomadas a lo largo de todo el proceso de investigación (2014: 159). Es parte de nuestros criterios de rigor. Abundamos en el método porque, como ya hemos señalado, está intrínsecamente ligado a nuestro objetivo de investigación.

Otro criterio importante es la sistematicidad. Es de nuestro interés dejar evidencia de cómo hemos procedido con el fin de servir de referencia para otros estudios similares. Tenemos nosotros también la guía de otros estudios.

A continuación, y para seguir explorando las particularidades del método, vamos a referir una obra paradigmática de las historias de vida: *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis. Existen otros trabajos similares. Nos enfocamos en este libro por la maestría con la que se ha realizado esta obra (tanto por su aporte ético, científico y académico como por su estética), y los comentarios y análisis del propio autor, sus intenciones, que nos son muy útiles para los fines que perseguimos.

Los hijos de Sánchez

Los hijos de Sánchez (1961), de Oscar Lewis, es una de las cumbres de la realización de historias de vida. En ella se retrata con detalle la historia de una familia marginal de la Ciudad de México de los años cincuenta del siglo pasado. Para nosotros se trata de una guía importante de lo que queremos lograr. Una motivación para seguir por este camino.

Tal como se lo propone Oscar Lewis, historiador estadounidense y doctor en antropología, a través de esta obra logramos comprender cómo es la cultura de la pobreza. Los personajes y sus relatos, sus voces en primera persona, se entrecruzan y mientras vamos avanzando en sus peripecias advertimos el sentido de las decisiones que toman. Podemos entender sus reacciones y empatizar con sus vivencias.

Es la historia de Jesús Sánchez y de sus cuatro hijos: Manuel, Roberto, Consuelo y Marta. Lewis hizo distintas entrevistas a los protagonistas en un periodo extendido de

tiempo. Para el libro también utilizó escritos autobiográficos y observaciones directas. Sus nombres reales fueron cambiados para guardar su identidad, y por ello fueron vueltos a bautizar con el apellido de “Sánchez”.

Lewis se fue ganando la confianza de los protagonistas. En una carta escrita a su esposa, durante este proceso, le cuenta que piensa llevar a Jesús, Marta y Roberto Sánchez al teatro a ver una obra de Eugene O’Neill: “¿No te parece una buena idea? Creo que esto podría ayudarles a entender el plano que estamos buscando. Esta familia puede servir para dar una idea de la cultura mexicana” (Lomnitz 2012: 16). Así fue construyéndose una relación entre el investigador y los protagonistas.

¿Por qué Lewis emprendió el desarrollo de esta monumental obra? Él se proponía ofrecer al lector una visión desde adentro de una familia que vive en uno de los barrios pobres de una ciudad latinoamericana que atraviesa por un rápido cambio social y económico. Pero además agrega lo siguiente, que se relaciona de manera muy cercana con la naturaleza de la investigación que aquí estamos siguiendo:

En el siglo XIX, cuando las ciencias sociales todavía estaban en su infancia, el trabajo de registrar los efectos del proceso de la industrialización y la urbanización sobre la vida personal y familiar quedó a cargo de novelistas, dramaturgos, periodistas y reformadores sociales. En la actualidad, un proceso similar de cambio cultural tiene lugar entre los pueblos de los países menos desarrollados, pero no encontramos ninguna efusión comparable de una literatura universal que nos ayudaría a mejorar nuestra comprensión del proceso y de la gente. Y, sin embargo, la necesidad de tal comprensión nunca ha sido más urgente, ahora que los países menos desarrollados se han convertido en una fuerza principal en el escenario mundial (Lewis 2012: 31).

Así, pretendemos mejorar nuestra comprensión del proceso que llevan adelante los jóvenes indígenas amazónicos del Perú en la universidad. En el caso de Oscar Lewis, él desarrolló diversos estudios, gestión y trabajo social sobre pobreza e indigenismo en Estados Unidos y México. Fue pionero de la llamada “antropología urbana” (Lomnitz 2012: 23).

Lewis logra darnos comprensión y conocimiento de lo que es la cultura de la pobreza. Desde una perspectiva antropológica la pobreza en las naciones modernas, nos dice, no solo es un estado de privación económica o ausencia de algo: “Es también algo positivo en el sentido que tiene una estructura, una disposición razonada y mecanismos de defensa sin los cuales los pobres difícilmente podrían salir adelante” (2012: 32). A continuación un pasaje del libro en la voz de Manuel Sánchez, uno de los protagonistas:

Siempre he tratado de encontrar la belleza aun entre la maldad en que he vivido... Los hombres que son capaces de escribir de estas cosas hacen el mundo un poco más habitable; levantan la vida a un nivel diferente... Sé que si quiero ser constructivo, con todas mis fuerzas he de luchar contra mí mismo. Primeramente tengo que ganar en la lucha contra mí mismo (Lewis 2012: 401).

Este parece ser el acceso directo a lo real, en los términos que lo plantea Bourdieu. De hecho, el mismo Bourdieu admitía la posibilidad de acceder a esta vía, aunque ponía condiciones para lograrlo, de las que detallaremos más adelante.

Lewis critica que ni siquiera los novelistas han logrado trazar un retrato adecuado de la vida interior de los pobres en el mundo contemporáneo, que cuando esto se ha intentado los escritos se han ajustado a formas literarias tradicionales, de modo que la obra carece de la inmediatez de la experiencia original (Lewis 2012: 39).

Los Sánchez, como familia, fueron elegidos por Lewis en la búsqueda de historias que logran ser ilustrativas de los problemas sociales y psicológicos de la vida mexicana de la clase humilde. Cuando tuvo estos indicios, así lo narra, inició su estudio a profundidad. Nos revela que los hechos detallados e íntimos que contienen estas autobiografías no fueron obtenidos con una técnica secreta, ni con estimulantes, ni diván psicoanalítico alguno.

Cuando uno lee *Los hijos de Sánchez* se pregunta cómo es posible que Lewis haya logrado penetrar tan hondo en la vida de una persona para contarnos esta historia. Las exposiciones, al ser de los personajes mismos, no pasan por el tamiz del investigador (Lewis 2012: 38). Nos sorprende el detalle, como si estuvieran ocurriendo ahora y nosotros, como lectores, somos capaces de estar allí presentes. A continuación la voz de Consuelo Sánchez, una de las protagonistas:

La casa estaba peor que nunca, más ruidosa y llena de gente. Todas las noches tenía que tomar medicina para los nervios. Sentada a la orilla de mi cama miraba el cuarto en tinieblas. Otra vez habían cortado la electricidad y la vela apenas alumbraba la mesa y las caritas pálidas de los niños sosteniendo sus pocillos de café” (Lewis 2012: 441).

Lewis nos dice que para él, como antropólogo, sus herramientas más útiles fueron la simpatía y la solidaridad con la gente a la cual estudiaba: “Lo que comenzó como un interés profesional en sus vidas se convirtió en amistad cordial y duradera. Llegué a interesarme profundamente en sus problemas” (2012: 46).

El investigador pasó centenares de horas con ellos. Las conversaciones que tenía con los protagonistas fueron para estos una especie de catarsis y alivio de sus necesidades. Lewis considera que básicamente fue un sentimiento amistoso el que la familia decidiera contarle la historia de sus vidas (2012: 46).

Cuando se publicó el libro en 1961, en México, algunos lectores “no querían creer que unos miserables de vecindad hablaran de esta forma, o que expresaran aquellas ideas y aquellos sentimientos. Por eso, dudaron de su existencia y alegaron que a los Sánchez los había inventado Lewis” (Lomnitz 2012: 10). Uno de los protagonistas del libro, Manuel, se identificó públicamente para verificar la autenticidad del relato y así defender de ese modo a Lewis (Lomnitz 2012: 19).

Es importante también indicar que los protagonistas al participar de este proyecto cambiaron sus vidas. “Hay amplia evidencia de que la participación en el proyecto de Los hijos de Sánchez representó una experiencia de transformación personal profunda” (Lomnitz 2012: 23). Esto reflejaba el hecho “de que Lewis no dejaría a sus ‘informantes’ en el mismo estado en que los había encontrado. Lewis estaba comprometido, en otras palabras, con la intervención activa. Para él, la investigación era en sí misma parte de un proceso de transformación social (2012: 24).

2.1.1 Normas éticas de la investigación

Siguiendo la definición de la aspiración ética —tal como lo plantea Paul Ricoeur, como tender a la vida buena con y para los otros en instituciones justas (2012: 242) — vamos a hacer una primera disposición. Resaltar el cuidado del otro / los otros, ya que en Ciencias Sociales el objeto de investigación, por lo general, son seres humanos vivos (Rochabrum 2015: 16). Y en este aspecto, según el razonamiento de Ricoeur, empezar por el cuidado de sí.

El cuidado del sí no se debe entender de ninguna manera como el yo, sino como la capacidad de elegir, de preferir esto o lo otro, de actuar intencionalmente, de tener iniciativa. Desde esta perspectiva apreciamos nuestras acciones en tanto nos apreciamos a nosotros mismos como actores (Ricoeur 2012: 43).

Reconocemos el hecho de que los hallazgos del presente informe han surgido tanto de los protagonistas, los sujetos de investigación, como también de nosotros como

investigadores (Stake 2010: 15 y Creswell 2009: 22). Somos también actores: y debemos apreciarnos y explicitar nuestro posicionamiento (Nóblega et al. 2020: 10).

¿Por qué elegí este tema de investigación? Porque quizás en mi historia de vida misma se plantean estas cuestiones: sobre la importancia y la problemática de la educación y sobre la presencia y los cuestionamientos de mi propia identidad. Y al mirar la realidad social puedo identificar que esto no es solo parte de mis inquietudes, también se trata de problemas sociales, compartidos e históricos.

Tal como dice Mills, al estar en el rol de investigador, se presenta la tarea de actuar, de fortalecer el razonamiento y la libertad en una sociedad democrática (2003: 199). Esta *imaginación sociológica*, aquí, la estamos exponiendo en diálogo también con investigaciones de importantes y reconocidos académicos del Perú.

No seguimos un rumbo aislado, sino el mismo trazo que ya otras y otros han señalado al estudiar este campo. Quizás nuestra pretensión de originalidad esté puesta en la pregunta y el método para responderla, pues no vemos una considerable producción al respecto y consideramos que nuestra formación y experiencia puede aportar en este sentido.

Habíamos dicho que una característica de la metodológica cualitativa es que no busca explicar sino comprender (Galeano 2014), y que una de las acepciones de comprender es “abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo”. Ese algo, en este caso, es una persona. Antes de llegar a ese cercanía es necesario explorar las posibilidades del encuentro con el otro: la posibilidad de visitarlo, para entonces tener la iniciativa de ponernos en su lugar.

Ponerse en el lugar del otro es básico para una postura ética. Y he aquí el rol de las historias. Pues ellas nos mueven a interesarnos en el bienestar de las personas cuyas vidas están muy distantes de las nuestras (Nussbaum 1997: 18). Con una historia podemos imaginar qué sería estar en esa situación; y aunque esto no necesariamente nos lleve a cambiar nuestras vidas, esa sola imaginación nos hace visitar ese lugar. Y al estar ahí, tener la oportunidad de comprender esa realidad.

Tal como lo indica Nussbaum (1997) las historias, en concreto, las novelas, nos presentan un sentido normativo de la vida. “Pide a sus lectores que observen esto y no aquello, que actúen de tales maneras y no de otras. Los induce a adoptar ciertas actitudes en vez de otras, con la mente y el corazón” (1997: 26). Es decir, que las historias, bajo la técnica adecuada, pueden llevarnos a una posición distinta de la

experiencia vital, desde la que podemos observar la realidad de una persona como si fuera la nuestra propia.

La posición aquí es importante. El colocamiento, el espacio desde donde atisbamos. Toda persona que ha leído una historia cautivante, o visto una película que nos atrapa, se ve interpelada por un momento, el tiempo que dure la experiencia de la obra. En ese lapso empieza a experimentar la vida de otra persona, como si fuera la suya propia o la de un ser querido. Nussbaum (1997) defiende esto como la capacidad de imaginar.

Mario Vargas Llosa (1975) en su ensayo *La orgía perpetua* nos señala que podemos llegar a sentir que los personajes de una novela nos son tan cercanos, que creemos que los conocemos y que cuando nos separamos de ellos, es como si estuviéramos pendientes de qué les podría estar pasando. Creemos conocerles y pueden interesarnos mucho más que las personas reales, nos dice el Nobel peruano.

Es el objetivo de nuestra investigación evidenciar la experiencia de vida de los jóvenes indígenas amazónicos en la universidad. Desde la consideración ética que estamos planteando, lo vamos a hacer al compartir sus historias emulando la experiencia de vida propia de cada una de nuestras historias. Nos separamos del reporte que marca una distancia entre la investigación y el investigador y entre el reporte mismo y el lector. Tal como estamos planteando el método invocamos a que se active la imaginación.

Nussbaum (1997) señala que la “buena” imaginación perturba, desconcierta e intriga. Al referirlo así, con esta pregunta, recuerdo inevitablemente una conversación que tuve con Julio Cótler en su oficina del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Hablamos de varios temas, uno de ellos, o todos parecían dirigirse a: si era posible el Perú que queremos. “No”, dijo, de manera rotunda, con su gesto severo⁷. Al final, cuando me estaba despidiendo, y esta vez con una sonrisa comprensiva, me dijo que estaba bien estar desconcertado, que ese es el primer paso para entender.

Los servidores públicos son los que ponen en marcha las políticas públicas. A veces ellos mismas las establecen. Las decisiones políticas si bien se toman desde arriba, también pueden surgir desde abajo. Un servidor público puede tener una iniciativa que

⁷ La explicación de Julio Cótler es que nunca vamos a poder alcanzar la sociedad que queremos porque una vez que hayamos logrado ese algo siempre habrá otras aspiraciones y deseos, otras carencias y necesidades. Por eso para él era muy importante fijarse en los pequeños logros. En la sociedad se pueden lograr pequeños cambios positivos, decía. Él le llamaba cuñas. Me lo dijo con mucho énfasis, pues le interesaba personalmente identificar esas cuñas.

sabe sustentar y defender, por lo que puede llegar a escalar y ser parte de una política pública.

Al no leer literatura, apunta Nussbaum, los servidores públicos se pierden una visión más compleja de la vida humana. Esta visión los invita a pensar por qué hacen lo que hacen. Eso le da trascendencia a su propia labor y una visión para repensar el trabajo que está haciendo y cómo este afecta al ciudadano. La literatura, así, es una forma valiosa de razonamiento público, tanto desde una perspectiva intracultural como desde una intercultural (1997: 33).

La lectura de historias (novelas) es como un puente hacia una visión de la justicia y hacia la realización social de esa visión (Nussbaum 1997: 38). Recordemos que en el capítulo anterior hemos expuesto la historia de injusticia de los pueblos amazónicos para ser considerados ciudadanos con todos los derechos, y con ellos realizar sus aspiraciones en la educación superior.

¿Por qué nos ha de interesar detenernos a escuchar (leer) la historia de un joven indígena de la universidad? ¿No es suficiente con tener a la mano las cifras y las medidas implementadas o que se deban implementar para atender sus demandas? ¿Es necesario detenernos a escuchar (leer)? ¿Hay tiempo para ello? ¿Problema? ¿Cuál es el problema?

Para juzgar los problemas y los métodos de escuelas diversas de ciencia social, como señala Wright Mills (2003), tenemos que acomodar nuestras inteligencias a innumerables valores políticos y cuestiones intelectuales. No podemos enunciar bien un problema hasta que no sabemos para quién es un problema (Mills 2003: 93). Para nosotros, como investigadores, esta consideración nos interpela.

Así, “lo que es problema para un individuo no es problema para otro; depende de lo que le interese a cada uno de ellos y la conciencia que tengan de sus intereses” (Mills 2003: 93). Aquí existe una cuestión ética, y para llegar a ella hace falta un juicio racional. Lo que significa, asegura Mills, que por su trabajo todos los estudiosos del hombre y de la sociedad asumen e implican decisiones morales y políticas (2003: 93).

Desde la ciencia, detenerse en el estudio de la persona, (en su identidad) y cómo una estructura de la sociedad (el sistema universitario) le afecta, es buscar acopiar y organizar todos los datos relevantes. Y he aquí el punto: sin tener en cuenta sus historias de vida se pasa por alto muchos datos relevantes concernientes a los seres humanos (Nussbaum 1997: 55).

En las historias de vida cada vida interior se presenta con hondura psicológica y complejidad. Vemos a los personajes que afrontan problemas con esperanza, cada uno a su manera (Nussbaum 1997: 55). Seres deliberantes con una riqueza del mundo interior.

Como hemos señalado anteriormente, cuando se publicó *Los hijos de Sánchez*, algunos lectores no podían darle credibilidad a que “unos miserables de vecindad hablaran de esta forma, o que expresaran aquellas ideas y aquellos sentimientos” (Lomnitz 2012: 10). Nussbaum (1997) nos dice que “la persona que se ha educado únicamente con textos de economía no está habituada a pensar en los obreros (ni en otras personas) como seres humanos plenos, con historias propias que contar” (1997: 62).

Un ser humano se acerca. La percepción nos pone un objeto físico en movimiento. Tiene cierta forma. ¿Cómo saber cómo comportarnos frente a él, qué prueba tenemos de que no se trata de un robot o de un autómatas con inteligencia artificial? ¿Tiene un mundo interior como lo plantean las novelas? “Todos somos, en la medida que interactuamos moral y políticamente, proyectores fantasiosos, todos creamos ficciones y metáforas y todos creemos en ellas” (Nussbaum 1997: 67).

Nussbaum nos dice que “el gobierno no puede investigar la biografía de cada ciudadano como lo hace la novela con sus personajes, pero puede saber que cada ciudadano tiene una biografía compleja, y puede tener en cuenta que en principio la norma sería reconocer la individualidad, la libertad y la diferencia cualitativa de cada uno, tal como la novela” (1997: 74).

El método de historias de vida tiene aspectos de utilidad no solo del lado de la investigación en sí, de lo uno quiero obtener como investigador; sino también del lado de la persona que proporciona la información. Esto es relevante dentro de lo que procura el riguroso método, desde una visión ética, al devolverle algo a los informantes, por su comprensión y generosidad para dar de sí.

La persona entrevistada está al tanto de todos los aspectos de esta investigación y firma un documento de consentimiento de la información, donde se señala cuál es el objetivo del presente estudio, además se indica que se protegerá la identidad de la persona. Se especifica que no se dará a conocer su nombre. La persona participa voluntariamente y si es que tiene dudas o preguntas sobre el estudio se le invita a realizarlas.

Se hace énfasis en que las presentes historias de vida guardan la identidad de los informantes. No es necesario saber quién es, sino cómo es la experiencia de vida desde ser quien es. Así algunos datos en las historias de vida han sido cambiados: como el

nombre o su cultura amazónica u otra información que pueda identificarles, tal como se precisa en el documento de consentimiento informado. Lo que queda fiel es su narración de los hechos y la interpretación que hacen de ellos.

El método, al momento de las entrevistas en profundidad, puede llegar a momentos críticos en la vida de los informantes. Se trata de aspectos que implican la evocación de la persona sobre hechos –complicados, difíciles o dolorosos– que marcaron su trayectoria educativa. Se cuidó mucho el evitar molestias en la conversación. Así, se ha buscado siempre que la entrevista a profundidad se dé en un ambiente donde el personaje se encuentre en la disposición de expresarse cómodamente.

Las emociones son modos de percibir. El intelecto sin emociones es, por así decirlo, ciego para los valores: “no capta el valor de la muerte de una persona, una captación que es inherente al juicio basado en las emociones” (Nussbaum 1997: 102).

Dentro de las consideraciones éticas resaltamos que el método nos permite dar voz a quienes, en este caso, han sido históricamente silenciados; pues sabemos “que el subalterno ha sido construido como un lugar callado y como un sujeto que constantemente ha sido representado por otros pero imposibilitado de representarse a sí mismo” (Vich y Zavala 2004: 106).

2.1.2 Normas técnicas de la investigación

Las historias de vida aquí presentes tienen un hilo conductor que es la trayectoria de la persona en la educación. No se trata pues de una autobiografía a la libre donde el entrevistado cuenta su historia sin un parámetro.

Se hace un recorrido desde la etapa inicial / primaria, pasando por la secundaria, hasta la universidad. Se puede cuestionar respecto de que si el objetivo de la investigación es saber cómo influye la universidad en la identidad, por qué indagar en el nivel educativo básico. La universidad tiene un correlato que viene desde que la persona inicia su experiencia en el ámbito educativo. De lo contrario, no se podría entender a cabalidad con qué recursos (académicos y personales) llegan los protagonistas a la universidad.

Es así que nuestras historias de vida siguen todo el relato realizado por el personaje en base a las preguntas semiestructuradas, pero también se complementan, como ya lo hemos indicado antes, con información obtenida a través conversaciones y otras fuentes de expresión.

Puedo decir que para la realización de la entrevista a profundidad también se ha aplicado técnicas que he aprendido en mi ejercicio como periodista, sobre todo cuando me tocaba realizar crónicas, un género que siempre me ha interesado cultivar junto al perfil⁸, donde hay, precisamente, un personaje como en las historias de vida.

Las historias de vida que estamos presentando son acompañadas de una teoría, lo que permite al lector hacer una lectura focalizada y una evaluación de los objetivos perseguidos en la investigación (Pujadas 1992: 21). Y de la que ya hemos reseñado en la primera parte de este trabajo. Se ha definido los aspectos que se buscan indagar en la vida de los protagonistas. Para que, al momento de exponer los hallazgos, se pueda realizar el debido análisis.

La forma en la que estamos recopilando la información por lo tanto deja una guía con la que la práctica del método podría ser replicada; o tenida en cuenta en otros estudios similares. Como las historias de vida están acompañadas de una teoría y un método, expuesto y detallado, pueden ser propicias para el debate académico y la generación de conocimiento.

¿Qué se puede lograr con la historia de vida que presenta esta características de construcción metodológica? Ya lo habíamos manifestado, el método procura un beneficio no solo para el investigador, sino también para los protagonistas. La persona que cuenta su historia se mira a sí misma. Lo que favorece una concientización propia, un trabajo sobre sí misma (Godard 1996: 8).

Es así que, los protagonistas, mientras conversaban conmigo, hacían explícito el haber comprendido, solo hasta ese momento, alguno de los pasajes de sus vidas, que no les quedaban del todo claros. Esto en medio del proceso de la entrevista a profundidad o cuando se hizo comentarios posteriores sobre lo que se había conversado en ella. Con expresiones del tipo: “*ahora lo entiendo*”, “*ahora me doy cuenta*”. El investigador no siempre puede advertir esto: para ello es muy útil un ambiente de diálogo donde se destaque la confianza y la reflexión.

⁸ He realizado mi labor como periodista en México (2008 - 2013). Los géneros que más desarrollé son la crónica, la entrevista y el reportaje. Gracias a ello pude viajar por distintos estados de la República Mexicana. Mis trabajos estuvieron enfocados a la temática social y cultural. Destaco, por ejemplo, los que hice junto a migrantes que viajan sobre el tren, llamado “La bestia”, hacia Estados Unidos. Por la naturaleza de mi labor realicé aquí un trabajo inmersivo. Los acompañé durante algunos días en su viaje al pasar por el estado de Veracruz, lugar donde están expuestos a distintos peligros, como los que les presenta el crimen organizado; y aunque saben que pueden perder la vida, se arriesgan a esta peligrosa aventura con la finalidad de cambiar sus vidas.

La entrevista a profundidad para las historias de vida

Para realizar las historias de vida tenemos un norte. Estamos buscando cumplir con el objetivo planteado en la presente investigación. Es por ello que las historias no se van a construir desde la nada, desde la espontaneidad y libertad que podría tener, por ejemplo, una autobiografía donde solo está implicado el locutor, es decir el protagonista de la historia.

Si bien el presente trabajo puede ser calificado como una autobiografía, se cuenta con la participación de un otro, el investigador. Siendo que desde esta posición dirigimos la construcción de la historia de vida, vamos a tener en cuenta unos parámetros de contenido como de forma. Trataremos de ser muy explícitos en ello, teniendo en cuenta las consideraciones que hemos planteado a lo largo de todo este trabajo.

En cuanto al contenido, ya hemos indicado que estamos utilizando la trayectoria de vida de los protagonistas siguiendo el hilo de la educación. Es decir, estamos considerando toda la experiencia de vida por el sistema educativo hasta llegar a la universidad, lugar donde se centra nuestra pregunta de investigación.

La herramienta principal que vamos a usar para la obtención de la información es la entrevista a profundidad. Vamos a desarrollar, al respecto, primero algunas consideraciones técnicas que consideramos pertinentes.

Consideramos que la entrevista a profundidad es una conversación. Así le damos esa calidez y naturalidad con la que el entrevistado puede abrirse a contar su historia de vida. Otra característica es la extensión. Son largas entrevistas. Una entrevista a profundidad no puede ser breve, porque en la extensión está la profundidad.

Una entrevista a profundidad nos revela a la persona: su mirada, su visión de la realidad; y su talante, la índole, la condición, la inclinación natural propia de cada persona. Las preguntas o intervenciones del entrevistador abren un camino, activan un recuerdo, ponen luz donde hay una sombra. Nos revelan “una fuerte y reveladora carga anecdótica”, vivencias a veces olvidadas o poco conocidas por el entrevistado hasta ese momento de exploración interior (Aristegui 2009: 8).

Antes de realizar la entrevista a profundidad hemos elaborado una guía de entrevista, la misma que hemos considerado a la opinión de algunos expertos en el tema. Los mismos que nos han dado sus comentarios y sugerencias para mejorarla.

Sobre cómo está estructurada la entrevista a profundidad, hemos definido a la identidad -nuestro objeto de estudio- como relacional, destacando su característica eminentemente social. Así, para la realización de este instrumento, la identidad de una persona la colocamos como la relación entre un yo (el nosotros) y un otro (los otros).

En específico, 'el yo', 'el nosotros', caracteriza a la persona en sus relaciones primarias con su familia y comunidad, el lugar donde nació y creció y adquirió su cultura (lengua) y constituyó así una forma de ver el mundo. Y 'el otro', 'los otros', caracteriza a la persona en las definiciones y relaciones que establece con la cultura dominante que se expresa en la universidad y en los pares universitarios, en el marco de una cultura académica, y las condiciones que establece el Estado (en general y a través de la beca).

La entrevista a profundidad se divide en las dos partes antes indicadas que caracterizan, según lo estipulado en este estudio, la identidad de una persona de las comunidades nativas amazónicas del Perú. Cada parte está dividida en cuatro áreas y cada área tiene objetivos específicos, y a la vez cada área tiene preguntas que cuentan también con objetivos para cada una de ellas⁹.

Hay un eje central que marca todos los aspectos de la presente entrevista a profundidad. Este es: la trayectoria de la educación en la persona; por lo que también se puede ver la pregunta más amplia: en el sentido de cómo la educación ha influenciado en la identidad de un joven indígena amazónico. La educación superior no está aislada, sino que comprende una etapa final de la formación académica de una persona que empezó con la educación básica.

Para ver esto de forma más clara se considera que para acceder a la universidad se es evaluado con el fin de saber si la persona cuenta o no con las competencias académicas necesarias para realizar los estudios superiores: hay un examen, y los que obtienen los mayores puntajes son los que ingresan. En otras palabras, se le pide al que quiere pasar a la etapa de estudios superiores que acredite tener una experiencia académica idónea en la educación básica.

¿Cómo es entonces la experiencia en la educación básica de una persona de las comunidades nativas amazónicas que, por este aspecto indicado, es relevante para el ingreso y permanencia en la educación superior? Se comprende así que las presentes

⁹ Las preguntas con cada uno de sus objetivos que conforman las cuatro áreas de cada una de las dos partes puede ser revisada en la Guía de Entrevista, que se encuentra como documento anexo al presente trabajo. Ampliaremos sobre dichas áreas al momento de hacer el análisis temático de las historias.

historias de vida busquen, también, indagar detalladamente en la experiencia en la educación básica, para comprender así, con más elementos, la experiencia posterior en la universidad.

El grupo de becarios para las historias de vida

Para realizar el presente estudio seleccionamos un caso de estudio y a un grupo de estudiantes que fueron parte de la primera promoción de becarios, de la beca dada por el Estado peruano para los jóvenes indígenas amazónicos: la llamada Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA).

Elegimos a un grupo de estudio, de esa primera promoción, en una universidad de la ciudad de Lima, que tenga las características institucionales mínimas de calidad, como es el ser licenciada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu).

Debo decir que, desde mi experiencia como comunicador y periodista, llegué a trabajar en el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), en el momento que inició esta investigación. Desde allí he contribuido en desarrollar una de las principales estrategias del programa para difundir las becas: a través de la realización de historias de éxito de becarias y becarios. Esto a través de notas periodísticas, publicaciones, videos y podcast donde los becarios son los protagonistas¹⁰.

Conocí a mis informantes en el año 2017, en una reunión que se hizo con ese grupo de becarios. Eran siete personas, por lo que me pareció un grupo pequeño que podría funcionar. Me presenté como parte del Pronabec y les indiqué que la presente investigación era un trabajo propio, y no institucional, y que su participación, sea que ellos la aprueben o no, no tendría ninguna consecuencia con su beca. Desde un inicio puse mucha claridad en explicar las circunstancias y los objetivos de este trabajo de investigación.

Eran estudiantes de distintas regiones del país. Perteneían a diferentes pueblos amazónicos. En ese momento tenían unos 18 años. La mayoría de ellos llegaban a Lima, por primera vez, para iniciar estudios en la universidad. No todos se mostraron entusiasmados con el proyecto. En adelante, la comunicación pudo hacerse más fluida

¹⁰ Esta estrategia fue reconocida por la asociación civil Ciudadanos Al Día con el Premio Buenas Prácticas en Gestión Pública (2020), en la categoría Comunicación Pública Efectiva:
https://premiobpg.pe/ganadores/?sf_paged=19

con solo cuatro de los siete. Protegemos completamente su identidad. Por lo que en adelante sus nombres serán seudónimos. Los vamos a llamar: José, Pablo, Natalia y Lisbeth.

A ellos cuatro les había propuesto que nos juntáramos para realizar una mesa de lectura. Se trataba de que todos leyéramos un mismo texto y que luego nos reuniéramos para comentarlo. Esto, les dije, ayudaría a que ellos puedan mejorar sus capacidades de comprensión lectora y de comunicación. Por sus distintos horarios esto no prosperó; por lo que mayoría de las comunicaciones las tenía que hacer con cada uno de ellos por separado.

Toda la relación con los informantes ha sido hablar con claridad. Resaltando lo que haya que resaltar para que esté más claro todavía. En todas las etapas de la presente investigación, para evitar cualquier mal entendido que podría afectar a los objetivos planteados.

Los cuatro becarios fueron desarrollando distintas trayectorias en la universidad, por las circunstancias de sus propias historias de vida. Si bien se presentaron situaciones que ellos compartieron en sus primeros años de carrera profesional. Estuvieron más unidos en el llamado ciclo 0 o ciclo de nivelación, que en ese momento el Pronabec daba para los jóvenes de la modalidad Beca 18 CNA.

Más adelante José y Pablo dejaron de formar parte del proyecto para realizar sus historias de vida. Si bien pude compartir tiempo y experiencias con ellos. De alguna manera también influyó que sus estudios en la universidad se truncaron, dejaron sus estudios.

Es importante indicar que mi forma de dirigirme a la persona de mis informantes ha sido siempre de absoluto respeto. Una valoración formal y cordial como personas adultas que toman sus decisiones y que manejan sus tiempos. Y considerando que son tan amables conmigo, al acompañarme en este propósito académico.

Para conocer más la historia de este grupo de becarios vamos a contar nuestra relación con José. Al inicio él había aceptado ser parte del proyecto de historias de vida, y previo a la realización de la entrevista, desistió. No quiso participar más. Se desconectó de la relación que habíamos entablado. Reiteramos que protegemos su identidad con un nombre ficticio, tal como hacemos con todos los informantes del presente estudio.

La relación con José

Conocí a José dentro del grupo de becarios de esa primera promoción de la Beca 18 CNA. La primera vez que le vi me pareció el más callado de todo el grupo. José tenía esa mirada que siempre me pareció haber visto en él, como de una nostalgia y un dolor lleno de bondad. No sé si se comprende a cabalidad esta descripción, pero eso es lo que siento al pensar en él como si lo tuviera frente a mí.

José se convirtió en la persona con la que más tiempo compartí previo a la realización de las primeras entrevistas a profundidad. Nos veíamos sobre todo en la universidad donde él estudiaba. Una vez, le acompañé hasta el lugar donde él haría una investigación académica sobre una congregación religiosa. Me contó que un compañero de su clase había logrado tener acceso a ese recinto, que yo también había visto como una casa gigante que desde el exterior asemeja una gran embarcación.

Le dejé a unas cuadras del lugar y nos despedimos. Esa noche me envió un audio, que él había podido grabar al interior de la iglesia, donde se escuchaban cánticos. Le pregunté qué era eso. Me dijo que eran oraciones. Momentos como este me hacían creer que estábamos realmente compartiendo tiempo, que serviría de mucho para la realización de su historia de vida.

Me contaba que le costaba hacer amigos. Y siempre su preocupación fueron los cursos. Por lo que algunas veces estudiamos juntos. Ahí pude notar que, del grupo de becarios, era el que más problemas tenía con el español. No todos los becarios de esta modalidad de beca, la Beca 18 CNA, hablan la lengua amazónica o la dominan. José sí, era su lengua materna. El español lo fue aprendiendo en el proceso educativo.

Por medio de otra persona pude enterarme que el papá de José había muerto mientras él estudiaba en Lima. Nunca le pregunté nada directamente, esperaba que de alguna forma me lo contara, pero no lo hizo. Cuando le pedí reunirnos para hacer la entrevista a profundidad empezó a decirme que no tenía tiempo. Y después de insistir y de obtener solo negativas, me quedó claro que no quería saber más de nuestro proyecto.

Es así que, enfatizo, el objetivo de mi estudio estuvo siempre claro para mis informantes. Nuestra relación clara y cordial, que podría convertirse en una amistad, tenía un objetivo en común: realizar la historia de vida. Y que si deseaban participar o no estaba bien, o también tenían la opción de salirse en cualquier parte del proyecto, tal como lo hizo José.

Y como dije: era un proyecto que compartíamos, y definía de alguna forma nuestros encuentros. Así nos conocimos con José, y es así también que puedo asegurar que se formó una relación de cordialidad donde compartimos, claro, aspectos de la beca que

conozco y en los que cuando, él o las otras personas del grupo, me han pedido una ayuda, se las he brindado, en la medida de mis posibilidades.

2.3 La identidad como historia de vida

En el capítulo anterior abordamos el concepto de identidad por ser parte de nuestra pregunta de investigación. Habíamos señalado que no es nuestra pretensión presentar una definición definitiva de identidad, pero que sí nos era muy útil explorar el término, ponerlo en debate, pues, como hemos señalado también se suele pensar en la identidad como un algo dado y estático. Por el contrario, hemos expuesto a favor de considerar la identidad como relacional, contextual y cambiante.

Se nos podría preguntar entonces para qué sirve. Desde esta perspectiva, por qué estudiar algo que cambia, que no se le puede asir. Porque tal como hemos explicado nos interesa el estudio de la persona en su particularidad. No la generalización, no la abstracción, y por tanto el estigma, la caricatura, el imaginario oficial. La persona está viva y en construcción, es histórica, tiene un contexto, una temporalidad. Mills (2003) resalta esta relación entre el hombre y la sociedad, entre la biografía y la historia, entre el yo y el mundo.

Si es que nuestro objeto de estudio, la historia de la persona, su identidad, no se encuentra ya dada, definida, en el estante del laboratorio, cómo podríamos llegar a ella, y otra vez, para qué sirve estudiar esto. La respuesta está en el mismo objeto de búsqueda: la historia de la persona. Podemos llegar a la identidad de la persona a través de su propia historia de vida. Y este camino sirve para ver a la persona, para conocerla y comprenderla.

Hemos dicho que no hay una identidad en el estante. La identidad de los jóvenes indígenas amazónicos están en ellas y ellos mismos. ¿Cuál es el contexto? La universidad es el contexto. Tenemos el lugar desde donde podemos contar la historia. Toda historia tiene y empieza con un lugar.

Vamos a explicarnos. ¿En qué se puede reflejar la historia de una vida? Es la pregunta que se hace Paul Ricoeur (1999). A él le interesa detenerse en el plano lingüístico, porque en apariencia, nos dice, nos alejamos de él, pero no es así, pues el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida.

“Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de vida se convierte, de ese modo, en una historia contada” (Ricoeur 1999: 216). Si logramos contar la historia de una vida, podemos entonces hablar de ella. Podemos llegar a su identidad.

Se puede insistir en la dificultad de cómo llegar a algo que está cambiando, que se está moviendo. Debe haber un algo que tiene la cualidad de mantenerse, que eludiese el cambio temporal. Como un eco de lo imperecedero. Un espejo de un algo eterno¹¹, que es y no es a la vez. *Es* porque tiene una semejanza, no es porque se encuentra del otro lado. El relato elude el cambio temporal, configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa (Ricoeur 1999: 218).

La tarea es construir la identidad dinámica propia de la historia contada. Para Ricoeur la identidad de la historia forja la del personaje. Este es un punto destacable. Siguiendo el modelo trágico de la *Poética* de Aristóteles, se puede afirmar que lo más importante es la trama de los hechos; “pues la tragedia es imitación no de personas, sino de acción y de vida” (Aristóteles 2013: 49).

Esta idea es fundamental en todo el desarrollo de la teoría literaria. Vamos a enfocarlo desde otra perspectiva. Para ello recurrimos a esta sentencia: “Todos somos contadores de historias y somos las historias que contamos” (McAdams 2006: 3). El estudio de Dan P. McAdams (2006), define al yo como una corriente de conciencia. Una forma de decir algo de ella es decir que se trata de una narración interna de la experiencia. Este autor, citando al neurocientífico Antonio Damasio, indica que la conciencia comienza cuando el cerebro adquiere el poder de contar una historia.

“El yo emerge, sugieren muchos psicólogos del desarrollo, en el segundo año de vida como un yo autobiográfico narrador: una sensación incipiente de que uno es un narrador de su propia experiencia” (McAdams 2006: 3). Así el yo cuenta una historia del yo, y esa historia se vuelve parte o todo el yo o lo sobrepasa o lo sostiene.

Citando también otros estudios, McAdams (2006) señala que no es hasta la adolescencia que somos capaces y estamos motivados para concebir nuestras vidas como narrativas integrales y completas del yo. Y relaciona este momento con el periodo de identidad propuesto por Erik Erikson. Justamente, Erikson ve a la identidad, como

¹¹ El registro es una forma de eludir la desaparición. Se ha dicho que hasta los más grandes personajes de la historia tienden al olvido. Solo algunos parecen persistir en nuestra memoria; y hasta eso, es como el famoso verso que se le atribuye a Borges: “Ya somos el olvido que seremos”.

antes también lo habíamos señalado, cumpliendo una función integradora en la vida de las personas, dándoles en cierta medida unidad y propósito.

Para McAdams las historias de vida, que también podríamos llamar identidades narrativas, tal como lo define Paul Ricoeur, pueden organizar y hacer más o menos coherente una vida entera, una vida que de otro modo podría parecer fragmentada y difusa (McAdams 2006: 3).

Se pregunta Ricoeur (1999): ¿cuál es la contribución de la poética del relato a la problemática del sí mismo? El arte narrativo confirma la primacía de la tercera persona en el conocimiento del hombre. “El héroe es aquel del que se habla”. Ricoeur señala: “La mediación narrativa subraya, de ese modo, que una de las características del conocimiento de uno mismo consiste en ser una interpretación de sí” (1999: 227); y esta interpretación viene de fuera, de otro, de un lector, de un interlocutor, de alguien que nos presencia en un “yo figurado” como un “yo que se figura que es tal o cual”. Esto enriquece considerablemente la noción de “sí mismo”, asegura Ricoeur.

Tal como hemos planteado el método, para la construcción de las historias de vida, recalcamos que como investigadores participamos de esa mediación a la que se refiere Ricoeur. En todo el proceso de la construcción de dichas historias de vida. McAdams (2006) también advierte esta mediación, pues asegura que las historias se representan en presencia de determinados públicos. Así, no es lo mismo narrar nuestra historia frente a un público u otro. O la historia no es la misma. Hemos advertido ya antes nuestra participación, como investigadores, y por ello damos detalles de ella.

Aristóteles también se refiere a esta mediación cuando nos habla del trabajo del poeta. Recalcamos que en su concepción el alma de la tragedia es el argumento. Entonces el poeta, o lo que podríamos llamar el hacedor de las historias, debe ser poeta de argumentos. Y es poeta porque imita las acciones, nos dirá Aristóteles: “Y en el caso de que trate cosas que han sucedido, no por ello es menos poeta; pues nada impide que algunos de los hechos ocurridos sean tales que sea verosímil que hayan podido ocurrir, y en ese sentido él es poeta de estos” (2013: 57).

¿Pero de qué sirve narrar historias? Martha Nussbaum (1997) resalta la importancia que tiene la literatura en las decisiones de un juez, de un tomador de resoluciones de política pública. No se trata de un sentimentalismo. La literatura, y en específico las historias, como las podemos encontrar en la novela, le dan a una persona la capacidad de tomar una decisión que afecta a las personas teniendo en cuenta la individualidad, el valor inexorable de una vida humana. De esto vamos a tratar a continuación.

2.4 Historia de vida, identidad, voz y poder

Al momento de expresarnos con las palabras, sea que estemos hablando con nosotros mismos, en ese soliloquio que se produce en nuestro interior, o sea que lo hagamos a voz viva para comunicarnos con otras personas, o sea que especifiquemos que no hace tanto frío hasta que no veamos pingüinos, lo que estamos manifestando es: que el lenguaje no es un objeto sino una mediación (Ricoeur 1999: 47).

Para clarificar: el lenguaje nos constituye como personas en tanto es una mediación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos (Ricoeur 1999: 47). Darle esta dimensión al lenguaje, al habla, es, como dice Ricoeur, volver a abrir el camino del lenguaje hacia el sujeto vivo, hacia la persona concreta, ya que “las ciencias del lenguaje privilegian, a expensas del habla viva, los sistemas, las estructuras y los códigos desvinculados de cualquier hablante” (Ricoeur 1999: 41).

Por otro lado, tenemos que el habla, como discurso oral, es una forma de memoria colectiva donde las personas encuentran fundamentos para construir su identidad y repensar su presente (Vich y Zavala 2004: 18). Si esto es así, entonces las historias de vida son discursos orales con estas posibilidades.

La palabra de los protagonistas no solo es un texto, es también una *performance*, y dado que la estamos estudiando debemos hacer referencia a una interacción social. No solo se trata de las imágenes que se producen en lo que dicen, sino en el modo en el que se producen, las circunstancias y el público al que se dirigen (Vich y Zavala 2004: 11). Reiteramos que es debido a esta razón que nosotros abundamos en explicar el método. Además, ya hemos señalado lo intrínseco de él con la pregunta de investigación.

Recordemos: ¿cómo influye la experiencia de la universidad en la identidad de jóvenes indígenas amazónicos que ejercen el derecho a la educación superior? Les damos la palabra a los protagonistas mismos para responder la pregunta de investigación. Que nos den conocimiento con sus propias palabras.

Pero los protagonistas no solo nos hablan a nosotros, si bien nosotros les estamos dando este espacio para hacerlo. Su discurso está en muchos otros espacios, donde esa *performance* dramatiza las relaciones sociales y los procesos de construcción de las identidades de las personas, en sus múltiples negociaciones frente al poder (Vich y Zavala 2004: 13).

Ya que nuestro lugar de estudio es la universidad, como institución reflejo de una sociedad, es importante señalar las relaciones que hay entre oralidad y literacidad. Las mismas no son solo relaciones de interés académico, “sino que inciden en el sentido común más aceptado y también en políticas educativas concretas” (Vich y Zavala 2004: 44).

Vich y Zavala ponen como ejemplo que en el Perú, solo hasta 1979 se dio el derecho a votar para los analfabetos. Quiere decir que ellas y ellos no tenían una voz que pueda contar para las decisiones políticas del país. Advierten que lo oral y lo escrito están entrelazados en las ideologías sociales y que en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social (2004: 44).

Estos autores definen el *discurso* como enunciados que guardan sentido a través de las historias, conversaciones, argumentos, ensayos, etc. Al mismo tiempo, indican que el término Discurso hace referencia a las distintas maneras de estructurar áreas de conocimiento o prácticas sociales; esto es también una forma de distribuir los bienes en la sociedad.

La propuesta, apuntan, es que existe una relación dialéctica y bidireccional en la que *discurso* y Discurso se constituyen mutuamente, “y que cualquier cambio en el *discurso* podría generar un cambio en el Discurso y viceversa” (Vich y Zavala 2004: 66). Es tal que las relaciones de poder constitutivas del Discurso se impregnan en el lenguaje y, por otro, el lenguaje contribuye a estructurar a la cultura, es decir, al Discurso.

“Esto quiere decir que no sólo se enfatiza la naturaleza lingüística y discursiva de las relaciones de poder, sino que se afirma que cada instancia de uso lingüístico aporta, aunque sea mínimamente, a reproducir y/o transformar la sociedad. Es precisamente gracias a esta última idea que es posible hablar del poder del discurso” (Vich y Zavala 2004: 67). Las historias de vida son un discurso. Es por ello que en el presente trabajo hemos decidido presentarlas de manera completa y no fragmentaria.

Al poner de relevancia en este estudio el narrar las historias de indígenas amazónicos, queremos contribuir a la reconceptualización de sus identidades. Vich y Zavala señalan la importancia de que las identidades de los pueblos sean revisadas, “nuevamente asimiladas o simplemente cuestionadas. La tradición oral no regresa necesariamente para que nos volvamos a preguntar por su origen sino, más bien, para que nos involucremos con su pertinencia” (Vich y Zavala 2004: 79).

Esto puede generar controversias. Desde distintas posiciones se puede cuestionar la legitimidad del ejercicio, apelando quizás a mantener una identidad conocida, a negarse

a cuestionarla, sobre todo si se trata de una identidad indígena, apelando a una pureza, a una fijación. Sin embargo, la cultura popular no conoce de esa quietud; y, por lo contrario, lo que suele distribuirse masivamente, como etiqueta, ya lo hemos señalado, es un estigma que denigra y discrimina. La cultura popular vive en las variantes, en los contactos y opta por cultivarlas (Vich y Zavala 2004: 81).

Sabemos que nuestra sociedad está organizada bajo un Estado político. Al hablar de poder entendemos, además, que la estructura social más amplia es el Estado-nación, y que se trata de un hecho importante en la vida de cada individuo. Se remarca que las biografías no pueden entenderse sin referencia a las estructuras históricas en que están organizados los ambientes de su vida diaria. “Las transformaciones históricas implican significaciones no solo para los modos individuales de vida, sino para el carácter mismo, para los límites y las posibilidades del ser humano” (Mills 2003: 171).

Manifestamos la importancia que tiene, para el investigador social, el trabajar en los términos clásicos de biografía humana y de historia de época. Esto tiene implicancias en el destino de las propias vidas de las personas. Al exponer estas relaciones se advierten los modos como son o cómo pueden ser, “porque solo de esta manera llegaremos a conocer los límites y el sentido de la libertad humana” (Mills 2003: 187).

Sobre esta relación entre individuo y sociedad, Vich y Zavala, citando a Guillermo Rochabrún nos recuerdan que “el individuo es absolutamente social y la sociedad es absolutamente individual”. En ese sentido, la compleja relación entre individuo y sociedad es entonces un punto sustancial para la producción de un nuevo saber histórico.

“Por ello, las historias de vida pueden tratarse en una doble dimensión: como testimonio de época y como la metáfora de sujetos que, aunque ciertamente fragmentarios y heterogéneos, se encuentran inmersos en relaciones de producción e intercambio que, más o menos, los unifican bajo ciertos presupuestos” (Vich y Zavala 2004: 94). En ese sentido, vamos a conocer a continuación más sobre las historias de vida de aquí estamos tratando.

2.5 Los protagonistas de las historias de vida

Del grupo de cuatro becarios, de esta primera promoción, que habíamos elegido para plantear el proyecto de hacer las historias de vida, solo Natalia y Lisbeth continuaron

sus estudios. Con José, de quien ya hemos descrito la relación que se generó, no se pudo hacer la historia de vida, porque él no quiso continuar con el proyecto. En el caso de Pablo también desarrollamos confianza, y hasta logramos hacer la entrevista a profundidad, solo que de manera virtual, con lo que no se obtuvo información adecuada. Y pasado el tiempo perdimos el contacto.

Es así, que Natalia y Lisbeth son las dos únicas becarias que continuaron estudiando. Y son ellas las dos protagonistas de las historias de vida que vamos a presentar. El que solo ellas dos hayan continuado estudiando a pesar de todas las dificultades que se les pusieron en frente, les da una particularidad y las une también, de alguna manera, en sus trayectorias.

La primera entrevista a profundidad, para poder elaborar las historias de vida, la hemos realizado en 2018, es decir, luego de algunos meses de relación. Hay un conocimiento mutuo, una relación en el tiempo, una confianza que permite que la información que puedan proporcionar los informantes, respecto del relato de sus vidas, sea lo más cercana a la realidad.

La historia de este grupo de jóvenes indígenas amazónicos, de esta primera promoción, en una de las universidades de Lima, es también reveladora. Nos dice que no todos los que empiezan a estudiar terminan. Nos da también una proporción: empezaron siete, van a terminar dos. Y nos dice más cosas que vamos a ir deshilvanando en este trabajo. Lo más revelador será las historias de vida que aquí presentaremos, en el sentido que con ellas responderemos la pregunta que nos hemos planteado.

En la academia también hay una discusión sobre cómo se debe presentar la información cuando se usa el método de historia de vida. Aquí hemos decidido presentar las historias de vida en su totalidad. Allí es donde está el conocimiento en esencia que hemos planteado indagar. Abriremos el siguiente capítulo con estas dos historias de vida.

Adicional a ello, también vamos a presentar un análisis temático de las dos historias. De esta manera podremos poner a conversar los hallazgos con los trabajos de otros autores. Y esto nos servirá, además, para plantear las conclusiones del presente estudio. Y tener elementos claros y precisos sobre los cuales aportar al debate académico en torno al derecho a la educación superior de indígenas amazónicos en el Perú.

Antes de concluir este capítulo vamos a reseñar un poco más a las dos protagonistas de las historias de vida que aquí presentamos. Con el objetivo de especificar mi relación con ellas, como investigador, y la manera cómo logramos avanzar juntos en el proyecto

que aquí hemos planteado. Ya que, como repetimos, en el próximo capítulo iniciaremos con sus historias de vida: contadas por ellas mismas, en primera persona, utilizando la técnica que aquí hemos detallado.

Primer personaje: Natalia

Conocí a Natalia en las oficinas del programa de becas. Ella junto a otros tres becarios llegaron convocados por una gestora de la Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas, a quien conocía y a quien le había pedido que me presentara. Nos vimos en la sala de recepción. Ellos se encontraban estudiando su segundo ciclo de nivelación.

Natalia se mostró de acuerdo, y como el resto de chicos aceptó participar. Luego la vería a ella en otras oportunidades más en su universidad, y nos contactaríamos también eventualmente por un grupo virtual que la gestora había creado para contactarse con ellos, y al que me había añadido por iniciativa de ella misma. No fueron muchos los encuentros que tuve personalmente con ella, particularmente, puedo narrar dos ocasiones significativas.

Les había propuesto a ella y al grupo de becarios que nos juntáramos para realizar una mesa de lectura. Esto para ayudarlos a mejorar sus capacidades de comprensión lectora y de comunicación. Habíamos quedado para un día sábado. No asistieron todos. Solo Natalia y Pablo. Les hablé sobre el autor del libro que habíamos elegido. Les mostré algunas de sus obras, e incluso un libro de fotografías donde salía él. Esto les interesó mucho. Finalmente cada uno de ellos comentó el texto, según la dinámica que se había planteado.

Considero que este tipo de reuniones hizo que nos conociéramos un poco más. Tenía conciencia de que a una persona se le conoce por las cosas que dice. Siempre traté de no hacer muchos juicios o ser radical en mis apreciaciones, porque consideraba que si mostraba rigidez sobre mi forma del mundo esto les inhibiría de expresarse conmigo con libertad, haciendo juicios sin sentirse intimidados por mostrar una faceta contraria a mi forma de pensamiento.

Natalia me dijo una tarde que estaba asistiendo a un evento donde se presentaba su papá en representación de su pueblo indígena amazónico. No quería perderme la oportunidad de conocerlo, así que le dije que iría para allí de inmediato, aunque claro, llegara un poco tarde, pues no me había enterado antes.

Cuando llegué pude todavía escucharle en su presentación. Ella estaba sentada en medio del público. Cuando hubo un receso, me saludó y me presentó a su papá. Le dije que estudiaba la Maestría de Derechos Humanos y me mostré muy interesado por los derechos de los pueblos indígenas amazónicos. Me invitó a viajar a su comunidad. Le quedé muy agradecido. Y le vi luego conversar con muchas otras personas, que parecían estimarlo bastante.

Antes de que le propusiera finalmente realizar la entrevista, para la historia de vida, después de casi dos años de conocernos, nos comunicamos algunas veces más para saludarnos. Con el paso del tiempo, de los años, ese grupo virtual desaparecería. Algunos de los becarios no siguieron estudiando, por distintas razones.

La entrevista con Natalia se realizó en un ambiente controlado, de su universidad, donde logramos conversar tranquilos. Como una sesión no fue suficiente, volvimos a encontrarnos una vez más para concluir con la misma. La segunda sesión de la entrevista a profundidad se realizó en el mismo ambiente. Cuando acabamos esta vez le ayudé en la búsqueda de un libro, que a ella le interesaba para su hermano. Esa vez se quedó leyendo y nos despedimos.

Por razones que tienen que ver con mi persona, el trabajo no lo pude concluir en el tiempo que había previsto en un inicio. Pasaron más de cinco años, desde aquellas conversaciones, reuniones, y de que realizamos esa primera entrevista a profundidad. Fue el tiempo suficiente para que Natalia siguiera adelante, y esté a punto de terminar su carrera universitaria.

En esos casi cinco años nos comunicamos muy esporádicamente. Casi nunca nos volvimos a ver en persona. Si bien podía ver en alguna de sus redes sociales que ella seguía de alguna forma adelante. Cuando tuvo problemas con la beca, como el resto del grupo, estuve más al tanto de ellos, y de cómo iban enfrentando esas dificultades.

Cuando retomé este trabajo, después de todo ese lapso, pudimos conversar frente a frente. La vi igual y diferente. Igual porque tenía casi el mismo aspecto, la misma sonrisa; y diferente porque tenía más dominio de los temas de nuestra conversación: como son los aspectos de la beca, los profesores y la cultura académica, por ejemplo.

Ella estuvo de acuerdo en continuar con el proyecto de historia de vida. Le expliqué las razones por las que no quería abandonarlo solo así. Y a ella también le pareció importante continuar. Hicimos referencia a la entrevista en profundidad que habíamos hecho, de la que saldría la historia de vida, y aunque dijo no recordar exactamente lo

que había dicho; me sorprendió al soltarme una frase con la que casi nos despedimos: “Eso sí. Me reafirmo en todo lo que dije”.

Segundo personaje: Lisbeth

Conocí a Lisbeth en la universidad donde estaba iniciando sus estudios. Nos encontramos ahí luego de que le llamara por teléfono para explicarle quién era y por qué me interesaba conversar con ella acerca de la Beca 18. Le dije que al igual que ella, yo también había estudiado periodismo. Eso le animó mucho a encontrarse conmigo.

Me dijo que precisamente estaba buscando hablar con un periodista pues quería tener referencias acerca de cómo era la carrera. Esa primera vez que nos vimos hablamos no solo sobre periodismo, sino también sobre la beca, y cómo le iba en sus estudios, las clases, y hasta de política. Fluía mucho la conversación por esta afinidad. Ella me escuchaba muy atentamente acerca del rol del periodista, y tenía varias preguntas que expresaba con la fascinación de quien descubre algo que no le había sido revelado hasta ese instante.

Con Lisbeth finalmente desarrollamos una amistad. Si bien el periodismo fue el tema que nos dio mucha conversación, ella tiempo después dejaría esta carrera, pues había descubierto en las ciencias políticas una afinidad mayor para sus intereses de ayudar a la defensa de los derechos de su comunidad indígena amazónica.

En nuestra relación pude ayudarla algunas veces en la realización de algunos trabajos académicos, donde pude comprobar su interés por los temas indígenas. Uno de sus ensayos, para un curso de investigación, era sobre el conflicto del Bagüazo. Ella lo había escogido. Aquí expresaba su visión acerca de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas amazónicos.

Para mí fue más revelador el que me comentara que en un curso sobre ética el profesor le había sugerido que hiciera dialogar la *Política* de Aristóteles con la política de su etnia. Precisamente fue uno de los temas que salió durante la entrevista a profundidad. Ella tiene un conocimiento, como un tesoro, acerca de que su pueblo amazónico tiene principios de política. Le interesa profundizar en ello, y esto explica más por qué el cambio que hizo de carrera.

Cuando me contó del cambio de carrera lo hizo con la pena de quien siente que está defraudando un proyecto en común. De inmediato se dio cuenta que no era tal, pues también le confesé que yo dudaba de recomendarle a alguien que estudiara periodismo,

y que en realidad era un oficio que se aprendía más en la práctica. Quizás habría podido estudiar yo otra cosa, le aseguré. En esta conversación pude lograr saber lo mucho que le importaba el haber descubierto la ciencia política.

Días antes de que tomara esa decisión, me dijo que se sentía frustrada de no estar siguiendo la carrera adecuada. Solo cuando hizo todo el trámite para el cambio me aseguró haber encontrado un gran paz en su ser, se había realizado algo que ella creía necesario para su vida. En este tipo de conversaciones lograba conocer aspectos cruciales en su carrera universitaria, con detalles suficientes, como para llegar a la entrevista a profundidad, precisamente para profundizar en algo que ya sabía.

A Lisbeth le vi pasar por tramos muy difíciles. Se enfermó gravemente del estómago, y esto por detalles tan complicados como el no alimentarse bien. Como algunas veces tenía problemas con el depósito de la subvención de la beca, me tocaba también preguntar y ayudar al interior del Programa de becas en hacerle seguimiento a su caso para que se realice su pago.

De este grupo de becarios, de esta primera promoción, de la Beca 18 CNA, ella fue la que mejor pudo enfrentar académicamente los cursos. Fue la única que no desaprobó el primer ciclo regular de estudios, a diferencia del resto de compañeros que perdieron la beca –y que luego la recuperaron-; su performance académica además le impulsaba no solo a ver por su propio bien, sino que buscaba ayudar a sus otros compañeros.

Mantuvimos el contacto y conocí un poco más de su familia. Pasaron también más de cinco años, los necesarios como para que ella esté a poco de concluir la carrera universitaria. De alguna manera, ella siempre me animó a continuar con el proyecto de historias de vida; y hemos revisado juntos los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 3: LAS HISTORIAS DE VIDA: HALLAZGOS Y ANÁLISIS

3.1 Historias de vida



Natalia

Parte I

Mi comunidad está pegada al río. Debe tener unas treinta casas aproximadamente. No juntas, sino separadas unas de otras. Es un lugar verde, no hay pistas, no hay luces, no hay energía eléctrica. Ahora ya hay una planta de agua. Pero cuando yo era niña nos íbamos a sacar agua al medio del río. O bebíamos directo de la orilla, cuando con los muchachos terminábamos cansados de estar jugando en el árbol de mango.

Mi casa estaba a unos 40 pasos de la escuela. Esa escuela que se tumbó el viento y que ahora ya no existe. Supuestamente era intercultural bilingüe pero los profesores en realidad no eran bilingües. En ese tiempo el pueblo estaba casi perdiendo la lengua materna. Te enseñaban, pero poquito. Yo quizás aprendí hasta los 10 años a hablar. Supe los nombres de algunos animales y plantas, más no pude.

Mi escuela tenía una campana grande. Se escuchaba en toda la comunidad. En ese momento algunos recién corrían desde sus casas. Nos quedaba a unos pasos. ¿Cómo me fue? No era una alumna excelente, pero me fue bien. Los cambios más fuertes empezaron en la secundaria, cuando tuve que salir de la comunidad, porque allí solo había primaria.

Mi papá es un líder indígena y siempre está en reuniones. Le llaman para la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Por eso sale de la comunidad. Para buscar no solo el bien de nuestra familia, sino también de todo un pueblo. Siempre ha ayudado a la gente. Desde pequeño defendía aquello que él veía justo.

Yo siempre leía los libros de mi papá. No me dedicaba mucho a leer los libros del colegio, por eso quizás no era una alumna excelente, porque no leía eso que debía leer. Leía libros que eran para personas mayores que yo. Libros que leían los antropólogos, los abogados, libros que le daban a mi papá para que él los lea. Para que él pueda tener debates, discusiones, tenía que leer mucho.

En la secundaria me di cuenta que la educación de la comunidad es de muy baja calidad. Yo salí a la provincia y me chocó. Los profesores son, digamos, más exigentes. También me enfrenté al ritmo de la ciudad. Tuve que acostumbrarme a la mototaxi, a la bulla, al

desorden de las calles. Es algo más agresivo. En mi comunidad todo es libre, sales y no tienes el riesgo de que alguien te atropelle, caminas sin miedo.

Eso sí, nunca desaprobé un curso en secundaria. A pesar de que los estudiantes del colegio se creían un poco más. Me insultaban como de indígena; y ahora que me doy cuenta: todos los de allá somos indígenas, pero me insultaban así: “tu papá es un indígena”, “tú también eres indígena”. Yo no me sentía mal por eso. Porque ya entendía más. Yo decía: sí, soy indígena. No tenía vergüenza. Les decía: ¡yo soy indígena!, ¿y?, ¿algún problema? Es lo que les respondía. No me ofendía.

A veces lloraba, pero porque me daba cólera, por la impotencia de no poder hacer nada, y de que ellos no entendieran. Cuando me pasó la primera vez, sí me afectó. Me abrazaba fuerte de mi mamá preguntándole qué pasaba. Una niña a esa edad no entiende por qué nos desprecian así. Mi mamá me consolaba diciendo que ellos estaban confundidos.

Mi comunidad es todo. Aquí están mis raíces. Aquí está mi placenta enterrada, ahí, mío. Hablando con mis amigas, con mi familia también, les digo: algún día me voy a casar, y tiene que ser en mi comunidad. Si el chico realmente me quiere, va a ir allá, y tiene que casarse con toda la gente de allá. Estará mi familia, mis papás, mis hermanos, y también los apus, porque gracias a ellos soy lo que soy. Habrá una comida de fiesta, habrá un gran baile.

Fue en tercer año de secundaria que me enteré de las universidades. Tenía acceso a internet y fui aprendiendo a usarlo. Escuchaba también a las chicas y los chicos decir “yo voy a estudiar en la nacional” o “yo voy a estudiar en la privada”. Empecé a interesarme en la universidad. Quería aprender más. Yo también puedo ir a la universidad, decía. Estaba en desventaja, no tenía un celular, pero pensaba que en algún momento lo tendría.

En esos días, casi al final de la secundaria, ya tenía seguro que quería estudiar antropología. De niña yo veía a los antropólogos llegar a mi casa, a conversar con mi papá, y decía: voy a estudiar para ser como ellos. Eran divertidos, relajados y también los más interesados en los pueblos indígenas. Quiero saber lo que ellos saben e investigar los temas que a ellos les interesan: como, por ejemplo, apoyar y estar siempre con los pueblos indígenas.

Un día, estábamos de regreso a casa, en el peque peque, luego de haber dado exámenes para dos universidades. Ya habíamos cargado todas nuestras cosas, y avanzábamos tranquilos y en eso entró la llamada a mi pequeño celular. Mi primer celular, el sapito.

Me pareció extraño porque tenía un número que empezaba en 01. Pregunté quién era y respondieron con otra pregunta: “¿señorita, Natalia?” Sí. “Le llamamos de la universidad, le queremos informar que ya puede recoger su constancia de ingreso”. ¿¡Yo!? “Sí, ya puede ir al distrito para recoger su certificado”. Di un salto que movió todo el bote. “¿Qué pasa?”, me preguntó mi papá. ¡Ingresé!, le contesté. ¡Ingresé! Pero mi papá no dijo nada.

Muchos no tenían fe de que yo iba a aprobar ese examen, porque no era una alumna excelente en el colegio. No destacaba. Yo decía que sí iba a aprobar, yo sé que puedo, no quizás he sido una persona excelente, pero sí he leído libros que no eran de mi colegio, y creo que eso me ayudó muchísimo para poder aprobar el examen de la universidad y también para pasar la entrevista que me hicieron.

Cuando llegamos a la orilla boté mi mochila a la tierra y fui corriendo a mi casa: ¡Mami, mami!, aprobé, ingresé a la universidad. ¡Mami!, la universidad me llamó. ¡Dice que he ingresado! Mi mamá me abrazó de alegría y contuvo toda la emoción que me hacía flotar. Mientras, a la distancia, veía a mi papá todavía sentado en el bote en silencio. Ahora, que lo estoy contando, me doy cuenta que él no se alegró porque sabía que todavía tenía que ganar la beca. No dependía de la universidad, dependía de la beca. Solo con la beca podía decir, ahora sí: voy a estudiar en la universidad.

La universidad de Lima llegó hasta mi región. Vino para evaluarnos a todos los chicos. Algo increíble. Yo tenía que presentar un papel que dijera que soy indígena, tenía que hacerlo firmar por el apu, o sea, por mi papá. Lo vi que estaba en su hamaca leyendo. Yo le digo: ya, papá, una firma. “¡No!, tienes que esperar tu turno. Todos por igual”. Por eso yo respeto y admiro a mi papá. Por ser justo. No por ser su hija me dio un privilegio a mí.

Otro día, yo estaba en la cocina y mi papá entró gritando mi nombre: “¡Natalia! ¡Ganaste la beca!” Y estaba más emocionado que cualquiera. A él le llamaron, recibió la noticia. Todos nos abrazamos, también mis pequeños hermanos, y eso, tampoco es que

hicimos una fiesta. Supimos pronto que tendría que irme a Lima, donde estaba mi universidad.

Cuando yo vine a Lima tenía 17 años. Era muy duro. Porque la educación sí está muy baja en la comunidad. ¿Por qué pasa esto? ¿Será porque está lejos? ¿Al Estado no le importa? No sé. Yo estudié en una comunidad, y luego estudié en provincia, y cuando llego a la universidad, en Lima, no se ve nada de lo que me han enseñado en el colegio. Nada. Cero.

Yo digo: ¿perdí cinco años estudiando mi secundaria allá? ¿Por qué no veía nada de lo que me están enseñando ahora? Lo que sí veo son cosas que aprendí por los papeles de mi papá, sobre los derechos, escuchándole a él, escuchando sus reuniones, escuchando a abogados, poniendo atención a los antropólogos. El colegio no me sirvió para nada.

Parte II

Estoy aquí en mi cuarto. Es la casa del señor Augusto, que es amigo de mi papá, y que aceptó que yo viniera a vivir aquí. Él me vio crecer, siempre iba a la comunidad, mi papá tenía mucha confianza con él y me mandó a su casa de Lima. Es un señor bueno. Vive con su esposa y su hijo. Me han dado un cuarto que es tan pero tan pequeño que apenas si puede entrar una cama de una plaza y un pequeño ropero donde tengo guardadas todas mis cosas: mi ropa y mis cuadernos.

Me siento en la cama para hacer mis tareas. Es difícil estar aquí. Me siento prisionera. Mi casa no será muy especial, no tendrá muchas cosas, pero no es como este lugar. Es grande. Allí me siento libre. Aquí, en cambio, estoy en estas cuatro paredes. Llorando. Tratando de olvidar donde estoy. Dormir en la comunidad es diferente, es estar bajo la luna.

La señora de la casa decía: “oye, se pierde mis platos, se pierde mis aretes”. Yo nunca voy a agarrar plata, nunca voy a agarrar un arete, porque ni aretes utilizo. ¿Un plato?, ¿para qué lo voy a agarrar? Me fui a la universidad, me sentía mal.

A la casa de don Augusto no podía llegar tarde. Había una hora de entrada, hasta las nueve de la noche. Después de esa hora, me habían advertido, ya no me dejarían entrar. Un día, no pude llegar antes, porque tenía trabajos en la universidad. Toqué con miedo.

Volví a tocar y nada. Vi que había luz adentro, pero no salieron y luego apagaron la luz. No sabía qué hacer. Era invierno en Lima y estuve esperando de frío. Después de un tiempo que no sé escuché ruido y se abrió la puerta. Era el hermano de la señora que salía y encendía un cigarrillo. Entré. Nunca me dieron una llave de la casa.

La señora estaba en la cocina haciendo sus quehaceres. Veo esas miradas. Una sabe lo que dicen las miradas. Pero yo siempre correcta. Así, con todo lo que me hacía: desinstalaba su cable, apagaba su internet. Al pasar por la cocina: buenos días, señora. No hay respuesta. Buenos días, dije otra vez. No me respondió. Esto es demasiado para mí. Tenía que irme de ese lugar. Me voy. Nunca había tomado una decisión por mí misma. Pero ese día me dije: yo quiero mi tranquilidad. Si voy a estudiar, quiero estar tranquila, entonces me voy de esta casa.

Llegando a la universidad empecé a preguntar con mis compañeros de la beca: dónde viven ustedes, y cómo es ahí, cuánto se paga, y tendrán un lugar más. ¿Hay un cuarto para alquilar? Me entendieron bien y prometieron ayudarme. Fuimos a buscar uno de esos carros para la mudanza.

Llegué a la casa con mis compañeros. La señora me abrió la puerta. Al principio, como me vio solo a mí, toda indiferente, pero su rostro cambió cuando vio que no estaba sola. “Ah”, dijo sorprendida: “Has traído a tus compañeros. Pasen, chicos, pasen”, les dijo. Me voy. “¿Cómo que te vas?”, me enfrentó. “Tú eres menor de edad. Dónde vas a ir, malagradecida. Después de todo lo que hemos hecho por ti. Qué va a decir tu mamá. Tú no te puedes ir”.

Se puso a gritar. Me pidió que llamara a mi mamá. La llamé. Le dije: mamita, me estoy yendo de la casa. No puedo estar más aquí. Por favor, entiéndeme, mamita. Le pasé el teléfono a la señora. En ese momento, con mis compañeros, empacamos todas mis cosas en unos minutos y las empezamos a sacar. “¡Dónde vas tú!, malagradecida”. Llamó a la policía. El policía me pidió explicaciones. Me paré firme frente a él. Le dije que ellos no eran mis padres y que no me trataban bien. Le supliqué que me dejara salir. Y entendió. Me fui de esa casa.

Mi papá primero se preocupó cuando supo que me había ido de esa casa. Dijo: “cómo vas a estar sola, Lima es peligrosa”. Pero yo le dije: confíen en mí. Me sé cuidar. Quizás nunca salí de la casa, pero sí puedo cuidarme sola. Y hasta ahora me cuido sola.

Tenía que venir a la universidad. No tenía alguien que me diga: levántate. Es la decisión de cada uno, porque estás sola. Mi mamá me puede llamar, y decirme, ¿estás en la universidad? Y yo decirle: sí, estoy; y puedo no estar. Es educarte a ti misma. Tú sola. Es fuerte, difícil. Antes tenías a tu mamá, diciendo: oye, haz tu tarea, ve al colegio, haz esto, pero después no. Estás tú, solita.

Yo sí leía. Pero no sabía bien que si me distraía un poco todo se iba a arruinar. No me habían dicho eso. Natalia, tienes que estudiar ahora. No puedes dejarlo para después. Si tú crees que se puede dejar, ahí ya te arruinaste. Si dejas para mañana esa lectura, que el profesor ha dicho que debes leer, el mañana te va a comer. Estoy aquí, frente a la laptop, tratando de escribir un resumen de las lecturas que debo entregar mañana, y la próxima semana tengo examen. Las lecturas, una sobre otra, acumulándose.

En pocas palabras la experiencia de la universidad ha sido muy dura. No vi nada de lo que vi en el colegio. Me chocó bastante. Pero no solo eso, sino también el otro problema fuerte es que me quedaba sin plata para vivir. Sin un sol para comer, sin un sol para el pasaje, ¿cómo iba a llegar a la universidad para estudiar?

A veces la beca no te subvencionaba a tiempo. Y los que alquilan el cuarto no te esperan. Tenemos que pagar puntual. Somos becarios: y si lo somos es porque necesitamos la beca. Somos de extrema pobreza, no es porque nos victimicemos, nuestros papás no tienen para que nos den, para pagar el cuarto.

Pero cuando yo veía eso, me decía: no me doy por vencida. Porque escuchaba muchas historias de jóvenes que salieron a estudiar y no han podido. No lo lograron y entonces tenían que regresar a casa. Decía yo: no voy a hacer eso, tengo que estudiar, tengo que terminar mi carrera, como sea, aguantaré hambre, aguantaré sed, pero yo tengo que estar estudiando.

A una compañera la tuve que ayudar, también becaria como yo. No le depositaron tres meses. Un día me voy en busca de una amiga que es antropóloga, a su casa, ella siempre me ofrece su apoyo. Cuando yo necesito, a veces, comer, me voy a su casa, cuando ya no tengo nada, le hablo.

Le conté lo que pasó. Ella defiende, así del alma, los derechos. Le habló por teléfono a la gestora de la beca. ¿Cuál es su respuesta? “Préstense”. O sea, ¿de quién nos vamos a prestar? “No sé, ayúdense entre compañeros”. Cómo nos vamos a ayudar, si nosotros

tenemos algo mínimo, nuestros gastos son ajustados. La gestora está sentada sin hacer nada, no puede hacer una firma: le habló así, duro, como ella sabe hablar. Cuando estudias ya tienes una forma de hablar, ya sabes cómo discutir con alguien. A los cuatro días ya le estaban subvencionando a mi compañera.

Otro día. Igual, no nos subvencionaban. Vamos todos los becarios juntos y le decimos a la gestora: qué pasa con la subvención. Necesitamos. “Sabén qué, chicos, esperen, aguántense”. Esa era la respuesta. ¡Así! Nos veía llegar en grupo, porque siempre andábamos unidos y decía: “Ah, están llegando en mancha”. Le llamé a mi papá de inmediato para que nos apoyara. Mi papá mandó a la Defensoría del Pueblo. Por sus labores tiene contacto con ellos.

Vino el representante de la Defensoría a la universidad. Y vamos con ella. Le dijimos, gestora, queremos hablar con usted. El señor vino con su identificación. Se asustó la gestora. Él le habló: “ellos están con una beca, y usted sí puede hacer sus pagos, lo que pasa es que no quiere”. Al tercer día ya estaba la subvención en nuestras tarjetas. Desde ahí la gestora nos empezó a tratar de lo mejor. Llegábamos, y nos decía “¡Hola, chicos! ¡Cómo están!, ¿cuál es su duda, hijitos?” La subvención estaba puntual. Hasta que la cambiaron a ella. Y otra vez lo mismo con el nuevo gestor.

Lo económico es muy importante. Es lo que nos limita para estudiar, por eso es que postulamos para una beca. Y cuando nos vemos estudiando, y sin dinero para poder vivir, pensamos en dejarlo. Yo lo pensé muchas veces. Dije: ya no puedo, pero también en ese momento dije: ¡sí puedo! Lo único que me quedaba era salir de mi cuarto, para ya olvidarme.

Para que estudies tienes que estar tranquila, sin estar pensando en si me van a botar o no me van a botar del cuarto que alquilo, si voy a comer más tarde o no. Supongo que para que estudies, no, no supongo, digo mal. Para que estudies tienes que estar bien alimentada. Tranquila. Sin estar pensando en otras cosas. Para eso nos dieron la beca. Para nosotros es una oportunidad.

Leía un texto y no podía avanzar más, porque me encontraba con palabras que simplemente no entendía. No las conocía. Tenía que buscar el significado. Y cuando encontraba el significado me encontraba con otras palabras que tampoco entendía. Tenía que seguir buscando. Una y otra vez. Hacía el ejercicio de escribir sobre ella, y

podía llenar una hoja solo con esa palabra, y así parece que después de mucho intentarlo podía, por fin, entender esa palabra.

Tenía un amigo que trabajaba en un chifa. Un día había ido a comer allí, y me puse a ayudarlo a doblar las servilletas. Y en eso entró este señor, de unos treinta y tantos años, y me ve, y le dice al dueño del chifa: “Pedro, está bonita tu nueva mesera”. Y le pregunta a mi amigo: “Oye, tú, qué es ella”. Y él le dice: “mi hermana”. Y él me mira y dice: “Ah, está bonita tu hermana, ah, sí que está bonita”. Y empezó a fastidiarme.

Salí del chifa y este tipo empieza a seguirme. Me dice: “quiero saber tu nombre, me gustas”. Yo tenía que irme a hacer un trabajo de mis estudios. Le decía que se vaya, pero no entendía. Yo no quería que supiera dónde vivo, pero hasta la casa me siguió. Estaba nerviosa, incómoda, nunca he visto a una persona así, tan insistente, que te siga.

Una tarde, me dice la señora de la casa donde alquilo el cuarto: “Alguien te está buscando. Anda atiende”. Yo extrañada, quién me va a buscar. Bajo y lo veo. Qué quieres. “Es que quiero hablar contigo, me caíste bien, me pareces una chica linda”. Yo no voy a hablar contigo, porque no te conozco.

Y me buscó en el Facebook. Y de ahí sacó también mi número de celular, yo no sabía cómo ocultarlo, lo tenía en visible. Me mandaba mensajes diciendo que quería salir conmigo, que vamos a tomar un vino, a comer helado, te voy a llevar a presentar a mis amigos, vamos a la piscina, hacemos cositas, algo así. Nunca le acepté salir. Donde me veía me quería hablar, y yo lo esquivaba.

Me había dicho: “Tú no eres de acá, porque no hablas como de Lima”. No soy de acá. “Ah, pareces de la selva”. Sí, soy de la selva, yo no tengo por qué decirte que no soy de la selva, sí soy de la selva, ¿y?, ¿algo de malo?

“¿Estás trabajando?” No sé por qué a las chicas de la selva las ven como que vienen a trabajar. “¿Estás trabajando en algún lugar?” Estoy estudiando. “Ah, qué bueno, ¿quién te paga tus estudios?” Mi beca me paga mis estudios. Se me quedó viendo. Lo bloqueé para que no me pueda mandar mensajes, y no me entre sus llamadas. Pero él insistía. No se detenía.

Hasta que empezó a molestarse porque siempre lo rechazé. Y empezó a insultarme: “Eres una empleada, estás estudiando en la universidad, pero tu beca no te va a durar. Eres pobre. Eres igual que todos tus amigos, no tienen nada, no tienes nada. El día que termines tu carrera me avisas para contratarte, para que cuides a mis perros. Te crees como si fueras bonita, como si fueras virgen”.

Me decía cosas horribles por ser mujer. Yo le digo: qué tiene que ver, estúpido, no sabes lo que estás haciendo. Te voy a denunciar. Tengo captura de pantalla de todas las conversaciones. Me decía que no le importaba: “Mi viejo es general de La marina, mi mamá es abogada, y si ellos se dieran cuenta que estoy hablando contigo se avergonzarían de mí”. Y otra vez diciendo que era pobre, que era una becaria. Le dije que yo jamás aceptaría salir con él.

Era época de exámenes. Todo esto me hacía sentir atormentada. Hablaba cosas muy fuertes. De repente me hace algo cuando voy a la universidad, no sé, es horrible vivir así. Pero seguí, trataba de concentrarme, porque tenía algo muy difícil al frente. Las lecturas no las entendía tanto, y siempre me dolía saber que el colegio no me había servido. Debía empezar.

Había empezado el nuevo ciclo con muchas ganas. Las personas decían que lo que hicimos en el ciclo de nivelación iba a ser igual en el primer ciclo. Así que me sentí tranquila. Las primeras clases un poco de introducción y yo decía: sí voy a poder. Llegó la segunda semana y ya no entendía nada. Decía: no puedo. Mi primera prueba. Cero. Traté de ocultar mi nota para que mis compañeros no la vean. Yo sabía que no había dado el mejor examen, pero: ¡cero! Me chocó demasiado ese primer ciclo regular. Casi todos del grupo de la beca volamos.

Realmente me preocupé y me esforcé para el segundo examen. Otro cero. ¡No, cómo es posible! No estoy aquí para sacar ceros, yo no puedo hacer esto. No vine para esto. No sirvo. Estaba destrozada. No entendía, y por más que me esforzaba la estaba pasando muy mal. Después de ese segundo cero ya no fui más a esa clase. Y así me iba alejando de los cursos. En el primer ciclo llevé cinco cursos y desaprobé cuatro.

¿Debía buscar ayuda? Ya era tarde. Ya no había forma de salvar porque ya no asistía a clases. No pude. Era mucho para mí. Era muy fuerte. Mis compañeros que habían pedido ayuda tampoco se salvaron. Vi el promedio final. Era el fin. Pasaron solo un par de días para que el mismo gestor de la beca nos confirmara que nuestra situación era

que habíamos perdido la beca. Todos, excepto Lisbeth: ella era la única del grupo que tenía un promedio aprobatorio.

Tenía miedo de decirles a mi papá y a mi mamá. Yo pensaba que mi papá me iba a gritar, que me iba a decir: estás muerta para mí. Pero no fue así. Mi mamá me habló: “Hija, tranquila. Yo creo que tú has dado todo de ti y no has podido. Fue más fuerte”. Y mi papá: “Hija, ya has dado un paso adelante. Has logrado lo que no muchas personas logran. Has ingresado a esa universidad donde muchos quieren ingresar. Ya eres grande. No te des por vencida. Hay mucho camino por recorrer”.

Mi papá se quiso molestar, pero mi mamá le dijo: tienes que entenderla, salió a los 17 años de tu casa, no estudió una preparatoria, no estudió en un colegio particular, así que tenemos que entenderla, y por eso mi papá me ha dicho: “ya pues, te voy a dar la oportunidad de que sigas estudiando”; y por eso me matriculé para estudiar diseño en un instituto.

Ya estaba estudiando esa carrera cuando me llegó la noticia de que podía recuperar mi beca. Le dije casi de inmediato a mi papá, pero me dijo que no, que siguiera estudiando diseño, que él como sea me iba a ayudar con eso. Pero que no volviera a la universidad. Yo lloré y le rogué diciendo que quería estudiar antropología, que ahora sí iba a poder. Mi papá me dijo que siempre iba a estar conmigo, apoyándome pero que no me iba a apoyar para regresar con la beca a la universidad.

Empecé a hacer mis trámites para recuperar mi beca sin que mi papá y mi mamá sepan. Ellos tenían miedo de que yo vuelva a perder la beca, que yo no responda en la universidad. Me cuidaban. Al último, cuando mi papá llegó a Lima se dio cuenta que yo estaba haciendo mis trámites, y dijo: “Bueno, hija, estudia, si tú vas a recuperar tu beca, estudia, te lo mereces”. Y recuperé la beca.

Y así regresé a la universidad. Esta vez me fue bien. Aprobé los cursos. Si sentía que no podía, preguntaba. Si algo todavía no me quedaba claro, estudiaba más. Levantaba la mano. Decía: no sé. O pedía ayuda a otras personas fuera de la universidad. Decía: no puedo con esto, ayúdenme, y así pude salir adelante. Ahora ya entiendo un poco más. Ahora hablo en clase. Antes no decía nada.

Hubo un cambio en esta nueva etapa. Me parece que en la universidad se fijaron más en nosotros, en esta modalidad de beca especial para las comunidades nativas

amazónicas del Perú. De nuestra promoción, de los siete que empezamos, ya solo quedaron cuatro. Han puesto más atención. Quizás pensaron que no nos dieron el apoyo suficiente.

En una de las primeras clases de este nuevo ciclo el profesor me dice a mí y a Micaela, que también es becaria: “Quiero hablar con ustedes dos, por favor, se quedan al final de la clase”. Nos acercamos y nos dice: “Ah, chicas, ustedes son becarias. Quiero que sepan que mi apoyo está para ustedes. Cualquier lectura que no quede clara o cualquier duda de cualquier tipo, yo les voy a apoyar. Por favor, tengan la confianza de preguntarme”.

Eso fue muy importante. Todos los profesores nos han dicho eso al principio del ciclo. Nos dieron su disposición. Su comprensión. Esto hacía que me sintiera con más confianza. Saber que puedo preguntarle al profesor, que si no entiendo su curso puedo preguntar y eso está bien. La directora de la Facultad también nos apoyaba más. A mí me ayudaba incluso con mi matrícula de los cursos.

Levanté la mano. Y empecé a hablar. Todos voltearon a verme, pero ya no tenía miedo. Depende del tema. No es que siempre intervenga. Por ejemplo, en la práctica lingüística que se tiene en el Perú, estaban hablando sobre la discriminación que existe cuando hay personas que hablan de cierta forma. Si digo que soy de la selva, absolutamente todos voltean. No pasa lo mismo cuando otro compañero habla. Si hay una relación con lo que pasamos nosotros, en la comunidad, yo hablo.

Los padres ya no le hablan en su lengua materna a sus hijos por vergüenza. Y eso no debe ser más así. Merecemos hablar nuestras lenguas, no tenemos por qué tener vergüenza. La principal razón por la que se dejó de hablar mi lengua fue por la vergüenza.

Muchos niños, jóvenes, tienen vergüenza de hablar en su lengua materna cuando llegan a la ciudad. No solo hay discriminación al salir de tu región, de tu provincia y venir a una ciudad grande como Lima. También te discriminan cuando vives en una comunidad pequeña, como la mía, y vas a la provincia de la región, a un lugar un poco más grande, con más gente. Sales del colegio, y te dicen: “tú eres de la comunidad, tú eres indígena”. Y tú tienes vergüenza. Y te duele, si no estás preparada para eso. Están en la misma región, son indígenas, pero no se reconocen como tal.

Los prejuicios están a la luz del día. El ciclo pasado hicimos un trabajo grupal. Con mis compañeros teníamos que hablar sobre la trata de mujeres en Madre de Dios, donde está la minería ilegal, y prostituyen a las chicas. Pusimos un dibujo de una chica medio desnuda. Entonces llega un joven. Le explicamos que esa figura era de una chica de la selva, porque a las que más raptaban eran a chicas de la selva, y el chico dice: “no se parece a las chicas de la selva”.

¿Por qué?, le pregunto. “Porque las chicas de la selva son más tetonas, potonas, caderonas. Esa parece muy fina, se ve delgada”. Y empezó a decir que las chicas de la selva servimos para el sexo. Que somos calientes, que no estudiamos. Y todo mi grupo se quedó en silencio, porque sabían que yo soy de la selva. Yo le quedo mirando y le sigo preguntado: ¿qué más piensas? Y se soltó con que las chicas de la selva somos así y tal. Y le digo: yo soy de la selva y no sirvo para el sexo. Y no soy tetona y no soy culona, como tú dices. Yo soy de la selva y no soy exótica.

“Ah, -el chico me dijo- ¡perdón!”. Yo les digo a las personas como él, que no se queden en su burbuja de lo que les cuentan: que nosotros andamos en taparrabo, que somos salvajes, que andamos con flechas, que vivimos con las serpientes en nuestras cabezas. No es así. Somos como ustedes. Nos vestimos con las ropas que ustedes usan. No quizás con la marca, pero utilizamos casi todo igual que ustedes. Lo que yo estoy utilizando utilizan allá donde yo vivo.

“Perdón”, me dice el chico un poco avergonzado. Investiga un poco más. En el internet está, no cuesta mucho. Hay páginas que salen que somos salvajes, es cierto. Hay páginas también donde muestran otra realidad. Y el chico me dijo: “Perdón, es que yo no sé”. Lo que sabes es limitado si es que no investigas. Investiga antes de hablar. Sabes más de otros países y no de tu propio país. Sabes que existe la selva, pero no sabes cómo es su gente. No sabes cómo somos. El chico solo atinaba a buscar justificaciones injustas, nada preciso. Al final tuvo que pedir perdón y se fue.

Esto ha sido un reto para mí. Hablar. No avergonzarme. Porque nunca me he avergonzado de niña. Nunca. Siempre decía: soy esto y pertenezco a esto. Y en mi salón no me importa que estén cien, que estén sesenta, yo hablo.

Todo lo que he aprendido en la universidad es valioso. Antes mi visión era: voy a volver a mi tierra a trabajar con las comunidades. Y ahora tengo muchas más razones para ir. Voy a volver, a trabajar con ellos, porque la educación está muy baja, porque nos tienen

invisibilizados, porque tenemos que buscar formas de salir. Quizás yo no podré hacerlo, pero buscaremos puertas, tenemos que abrirlas.

No es, como dicen, que nosotros, los indígenas, nos oponemos a que el Perú avance. No nos oponemos a que las empresas trabajen en nuestro territorio. Lo que nosotros queremos es que nos den un seguro, de que van a trabajar en nuestra comunidad con cuidado, sin hacer más daños. Si tienes una maquinaria, debe estar en buen estado, y no correr riesgos de que haya derrames de petróleo. Eso es lo que nosotros queremos, que nos den una garantía. Que se cumpla con el cuidado de la salud, del medio ambiente, de las personas, de los animales y de las plantas. No nos oponemos a que trabajen nuestras tierras.

¿Mi identidad? Yo diría que se ha mantenido. Se hace cada vez más fuerte en la universidad. Porque yo no tengo vergüenza de hablar. Mucho más ahora que digo, en mi salón, que soy de allá, de la selva. No tengo por qué sentirme mal.

La beca es una súper oportunidad. Porque muchos chicos, incluida yo, que no teníamos opciones, hemos podido llegar a una buena universidad. Gracias a esta beca. Porque son muchos chicos que estudian una carrera en lugares de baja calidad y no encuentran trabajo, y les dicen: por gusto estás estudiando. “Mejor me hubiera quedado en casa, o trabajando, en la pesca, en las chacras”. Así hablan. Ahora veo que muchos están estudiando gracias a esta beca. Es una gran oportunidad, sobre todo para los jóvenes de las comunidades nativas amazónicas.

Me veo un día en la escuela de mi comunidad. Yo no sé hablar la lengua de mis padres y mis abuelos, pero voy a aprender. Lo voy a hacer. Quisiera reunir a todos los niños de mi comunidad y hablarles en mi lengua. Estar con ellos y hablar en mi lengua. No hablar en castellano. Lo que quiero demostrar es que sí se puede salir de la comunidad para estudiar en la universidad. ¡De una comunidad tan pequeña! Para mí es grande estar acá. Es casi imposible, pero sí se puede.

Para muchos chicos de Lima es un sueño, en sus vidas, entrar a una universidad. Para una persona de nuestras comunidades, así, tan pequeña como la mía, es un sueño mucho más grande. Yo soy de aquí, soy de la comunidad. Aquí no hay un colegio secundario, no hay tecnología, ni siquiera postas médicas. Pero yo, hoy, vengo a decirles que sí se puede.

Los saberes de la universidad son importantes. Los saberes de la comunidad también valen. Los papeles y lo que has vivido, la realidad misma. Yo tengo ambas visiones. Me estoy informando, estoy estudiando. Tengo los libros y tengo lo que he vivido en mi comunidad. Y por eso sé que existen los derechos de los indígenas y que no podemos permitir más injusticias. Ahora quiero investigar más de mi cultura, yo sé que hay mucho más por aprender. Al estar de este otro lado, desde la universidad, mi horizonte se ha ampliado: ahora quiero viajar por el mundo. Aprender de otras culturas, comparar con otras experiencias. Mi meta es conocer todo lo que pueda conocer.



Lisbeth

Parte I

Mis padres siempre pensaron que debía tener una mejor educación. Por eso me llevaron a la escuela del distrito. Y ya habían conversado mucho antes, que ni bien yo termine mi primaria, debía viajar para Lima. Porque si me quedaba en la comunidad, decían, no iba a desarrollarme académicamente. Ellos tomaron esa decisión, para protegerme y porque yo había demostrado que sí podía responder en los estudios.

Me levantaba a las cinco de la mañana. Mi mamá nos despertaba a esa hora para repasar los cursos. Teníamos nuestro lamparín. Se colocaba querosene y una mechita en esas latitas tipo de leche. Se prendía fuego y se quedaba buen rato. Con eso comenzaba a estudiar. A las seis y media mi mamá me daba plátano rayado y un poco de leche, así le echaba. Y salía para escuela. Tenía que ir en peque peque. Si el río crecía, nosotros nos quedábamos y ya no iba a la escuela. Los profesores no siempre comprendían eso. Y los niños se burlaban de nosotros.

La escuela en mi comunidad era bilingüe. Los profesores de mi lengua pasaban muchas limitaciones. De vez en cuando un solo profesor enseñaba de primer hasta tercer grado. No era una buena educación, por eso a mí me llevaron al distrito, donde no era bilingüe. Los niños de ahí, a nosotros, a los que somos de la etnia, nos consideraban ínfimos.

Mi papá venía al colegio a conversar con los profesores. Tenía ese ejercicio de liderazgo. No me dejaba de lado, a la deriva. Yo decía: mi papá sí tiene la voz; y cualquier cosa que pase, él sabe mover papeles, yo me sostenía en él. Por esa parte me sentía protegida, pero con los niños no era así.

Yo me juntaba con los que hablaban mi lengua. De los otros niños sentía demasiado rechazo. Cosas como “ignorantes”, “váyanse de aquí”, “son tontos, no saben nada, por las puras vienen”, o “son indígenas”. La mayoría no lo soportaba y prefería regresar y estudiar en la comunidad. Yo, no sé, pude sobrevivir. Me juntaba con los de la misma etnia que, al igual que yo, asumían ese dolor, por lo simple de querer tener una educación superior.

Tenía seis o siete años. No entendía por qué me trataban así. A veces me iba llorando y le decía a mi mamá: qué pasa. Y mi mamá, más que todo, me decía que son personas

confundidas: han recopilado las enseñanzas de sus padres que están confundidos. Me decía que en la etnia tenemos un conocimiento, desde muy pequeños, que viene de la casa: si alguien actuaba mal, en su hogar alguien ha fallado.

A los niños no les podía explicar eso para defenderme. Pero igual yo observaba. Eso sí, bastante observaba. Lo que decían lo tenía en mi mente, y decía: ellos actúan por esto, yo no estoy mal, sino ellos.

En la primaria mi dominio era mucho más de mi lengua indígena. No fue fácil aprender el español. Lo aprendí en la escuela, porque en mi casa y en mi comunidad era solo mi lengua. Mi papá sí hablaba el español conmigo, pero no lo incluía tanto. Sin embargo él siempre tenía mucho más conocimientos académicos. Le gustaba que nosotros tengamos conocimientos, tipo de literatura, de ciencia. Cuando viajaba a Lima y regresaba nos traía libros. Tenía que leer. Pero yo no entendía nada. Y como asistía al colegio, por lo menos tartamudeaba algo lo que leía.

Las casas de la comunidad están juntas en su mayoría. No son alejadas. Desde la época en que llegaron los españoles con el evangelio. Antes la etnia vivía lejos, dispersa. Empezaron a llegar a este lugar, donde ahora es la comunidad, para tener contacto. Digamos que estaban a unas cinco o seis horas de distancia, algunos más, a dos o tres días caminando. Llegaban porque querían comprar productos para su alimentación o cosas que necesitaban para trabajar la chacra.

En ese tiempo ya pensaban que el dinero tenía el valor para llegar a algo más en la salud o en la educación. Aunque no sabían bien qué era eso, sentían que al tener un ingreso económico podían hacer una conexión más. Así comienza el contacto con los misioneros.

Mi abuelo fue el que inició la conversación. Fue uno de los primeros que aprendió a hablar español. Los misioneros le dieron el trabajo de profesor. Ya con la comunidad reunida se hace un pequeño colegio. Los niños de la etnia iban a estudiar; y quien enseñaba era mi abuelo junto con su hermano. Eran ya dos formas de hablar el idioma: indígena y español: y así se empezó a formar la comunidad.

Se puede decir que mi abuelo era un hombre sabio. Había tenido su visión y el conocimiento de cómo nosotros como comunidad podemos salir adelante, en conjunto. Los reunía a todos y les decía: vamos a conversar. Ese era su liderazgo. Luego, mi

abuelo dejó que otras personas de la comunidad puedan asumir el mando. Él no era de: yo soy fundador y me quedo. No. Lo que hizo fue: yo soy, pero no me voy a quedar siempre, por lo tanto dejó esto como una herencia: pero que sean apus, jefes, que lo hagan bien, pensando en la comunidad.

Cuando el apu asume el mando no es que sea superior a todos, más bien es como un puente para llegar a algo más grande. Para la etnia, un apu es el que sabe llevar a la comunidad por el sendero del bien. El apu lo que busca es juntar a la comunidad para debatir. Cuando siente que algo está mal, es como el puente que dice: vamos a conversar. Eso lo sabemos de generación en generación, de los abuelos, bisabuelos, tatarabuelos.

Siento que hemos ido perdiendo esa parte de nuestra política. Nuestras tradiciones se están perdiendo: prácticas como sembrar y cosechar. Cada vez hay menos sembríos. Algunos están esperanzados en que les llegue la subvención del gobierno y con eso ir a comprar el arroz, el atún. Es un cambio drástico. Y en la cultura: ya no sienten tanto apego, sino vergüenza.

Yo me pregunté: por qué. Se relacionan con personas fuera de la comunidad y olvidan su identidad. La que siempre ha permanecido, la que nos han enseñado nuestros ancestros. Por qué la olvidan. Tenemos que hablar de eso. Por qué no se valora: si se pierde, se pierde todo el pasado, las creencias. Las plantas medicinales, por ejemplo, los cuentos, los cánticos.

Mi abuelo fue muy respetado. Él siempre apreciaba la cultura. Tenemos una pequeña casa comunal, donde casi siempre se reúne toda la familia. Yo llamo familia a la misma comunidad, porque es parte de la etnia, parte de nosotros, es una familia. Ahí todos nos reuníamos. Y comenzábamos cada uno a dar debates de lo que estaba pasando, y para poder tener un acuerdo y llegar al bien. Mi abuelo siempre deliberaba ahí. Con los jóvenes. Mi abuelo les remarcaba a ellos que no se avergüencen.

Él presentía que esto sí tenía valor. Decía: ¿ustedes sienten que los rechazan? Acuérdense que nosotros nunca hemos sido vencidos por los españoles. Nunca hemos sido subordinados, hasta ahora permanecemos. Y a eso le daba valor. Los jóvenes sentían que eran muy capaces de hacer muchas cosas, podían asumir también el rol de liderazgo. Podían opinar. Mi abuelo iba a eso. Opinen. Nuestros ancestros nos han enseñado a debatir, a opinar: cómo es que podemos llevar una comunidad, una familia.

Un día le pregunté a mi papá: por qué desde pequeña he venido a Lima. Me dijo que la comunidad estaba en conflicto. Me dijo que desde que mi abuelo estaba mal de salud, ya estaban pasando cosas injustas. Estamos perdiendo esa identidad. Estamos perdiendo esa moral. Y de ahí mi papá me dice: hija, no era un ambiente tampoco para ti, como para que puedas crecer.

Era como protección de un padre a una hija. A una familia. Le llevó a buscar otro tipo de ambiente. También decía que no era solo protección, también querían que tenga un conocimiento superior; como dice mi papá, una persona sin educación no tiene tanta validez, mediante eso te reconocen con la economía o mediante eso una persona tiene valor como para poder ejercer en la sociedad o puede opinar.

En ese sentido mi papá me sacó de la comunidad, pero no olvidando la identidad. Siempre presente ahí. No es que la cultura, como dice mi papá, sea mala. Las personas de la comunidad, como han visto tanta degeneración, no han sabido distinguir entre los caminos malos y los caminos buenos. Porque ellos pensaban que todo lo exterior, a su alrededor, como en la naturaleza, era bueno.

Los jóvenes ahora tienen vergüenza de representar a la etnia. Vienen de las ciudades, de la capital, pero olvidando lo que son. No reconocemos quiénes somos, de dónde somos, olvidamos lo que decían nuestros ancestros; y eso es como estar a la deriva.

Mi papá me decía, y me hablaba fuertemente, como nos enseñaron nuestros ancestros, que uno no tiene que hacer imaginación de lo que no hay nada. ¿Por qué me decía eso? Tú no eres un español; por ti recorre la sangre de la etnia, no puedes estar buscando atribuciones de los españoles. Tiene que estar bien marcada la identidad de la etnia. Porque eso te va a dar el poder de cultivar muchas cosas.

Yo no entendía por qué lo decía. Me explicaba que cuando uno no tiene claro quién es, está más que confundido. Pero cuando ya tienes bien marcada tu identidad, quién eres, a dónde vas, y qué es lo que quieres, eso es mucho más eficiente. Caminas más tranquilo.

Yo recuerdo lo que quería lograr cuando era niña: ser un líder en mi misma comunidad. Llevar a los niños con palabras que dan ejemplo, y decirles: cosas que yo he pasado

supongo que ustedes pasarán. Asuman lo que tenemos de nuestros ancestros porque, realmente, esta enseñanza, como me instruían en mi hogar, me ha ayudado.

Mi casa era bastante grande. Estaba llena de árboles. Los niños llegaban a jugar ahí de toda la comunidad. Mi mamá limpiaba todo y decía: jueguen, así, en libertad. Nuestros juegos eran como: alguien tenía que ser jefe. Todos nos sentábamos a escuchar al jefe. Inventábamos una comunidad. Éramos una comunidad rara. Inventábamos un mundo. Nos construíamos en el lugar unas casitas. Recuerdo que agarré hojitas, de los árboles, y comencé a poner palitos. Con todo eso construíamos el hogar.

Y dice que ya había llegado nuestro aniversario. Comenzamos con que cada uno tenía que cantar. Y había una niñita que cantaba muy bien. Hermosos cánticos daba. Y yo le preguntaba: de dónde venía ese cántico. Y era que le había cantado su abuela. Y a su abuela se lo había cantado su abuela también. Venía de generación en generación. Y hacíamos un concurso de cantos.

Esos inventos no vienen de la nada, sino que son cantos que están relacionados con lo que es bueno para encaminar tu vida. Son consejos, anécdotas. Por ejemplo, hay un cántico donde una mujer se lamenta de su esposo guerrero muerto en una batalla. Ella recuerda cuando él llegaba con la cosecha, con lo que cazaba o con la pesca. Se ayudaban juntos. Y ahora esos recuerdos solo están presentes en su memoria. Espero que estés en lo mejor. Yo encaminaré nuestra familia, encaminaré a nuestros hijos, como nos enseñaron nuestros ancestros.

Me paraba frente a los niños y les decía que se sienten y les decía a qué íbamos a jugar. Con la pelota jugábamos fútbol. Yo los organizaba: tú por aquí, tú por allá. También jugábamos de lo que veíamos en la televisión. Dice que éramos un grupo de agentes, cosas así, que vamos a salvar a alguien.

Cuando no había la luz, nos rodeaba la oscuridad y la luna era nuestra luz. Los niños nos comunicábamos entre nosotros gritando nuestros nombres. Salíamos de nuestras casas y nos íbamos al campo. Mamá nos decía que tengamos cuidado de las culebras. Se veía bastante claro. Con la luna era como ver en el día. Cuando te adaptas a ese ambiente lo ves claro.

Esas niñas y niños eran mis amigos. Los quería mucho. Más que amistad, éramos una familia. Dejarlos fue muy chocante para mí. Yo me enteré, que me iba, tres días antes y

fue como un baldazo de agua fría. Recuerdo que mi papá me dice: hija, vas a ir alistando tu maleta. ¿Cómo, por qué?, le dije yo. ¿Por qué? Ya hemos dicho –me dice-, está dicho esto. Te digo que pasado mañana ya estamos yendo a Lima.

Yo dije... ¿por qué? Tienes que estudiar. Así es. No quiero que te cases, y todo eso. Pero es que nadie me va a obligar a casarme. Es que así pasa a veces. De la nada, a veces cosas suceden y tú quizás te enamores, no sé. Y eso no quiero todavía para ti. Yo lo que quiero es que salgas académicamente. Porque has hecho notar que sí puedes dar más, por tus notas en el colegio.

Yo asumía que mi papá, por su voz, si decía que algo no estaba bien, entonces, no está bien. La única manera es esto, me decía. Está bien, dije. Igual, no iban a considerar mi opinión. Eran ellos los que tenían el mandato.

Recuerdo con nostalgia el momento en que dejé mi comunidad. Fue, en ese sentido, una maldad de mi papá. Porque no me dejó despedirme. Fue muy... lo recuerdo con dolor, porque no me despedí de nadie. De nadie en absoluto. Porque me llevó a partir de las cuatro y media de la mañana. A esa hora cruzamos el río.

Lo tenía planeado. A mí no me dijo la hora. Solo dijo: pasado mañana. Al día siguiente no le dije nada a los niños. Por qué hacerlo ahora, para que ellos estén preocupados. No, no, no quiero eso. Me voy, pero me voy a despedir y va a ser hermoso. Fue mentira mi pensar. Fue bastante doloroso y me impactó.

Tengo el recuerdo y no se me borra. Porque a las tres y cuarenta me cambié. Yo dije: seguramente están arreglando hasta que amanezca. Pero no. Cuando recuerdo que a las cuatro y media, a esa hora, cuando todos estaban dormidos... Recuerdo que me quedé a un extremo de la comunidad, junto al río, a observar todo. Sí. Vi que estaba dejando ahí mi corazón.

Se puede decir que ellos necesitaban bastante de mí. Y así... agradecía. Y que por agradecimiento muchas cosas iba a entregar, para la etnia, para mi comunidad. Recuerdo que dejé mucho de mí. Era como arrancar una parte de mí.

Recuerdo que recibí carta de mi primo. Los primeros dos meses que estaba ya en Lima, y me decía que ya nada era igual. Porque yo era la que iniciaba todo. La casa, el juego,

cosas así. O la que a veces lideraba. La que resplandecía con juegos. Que ya nada era igual. Que ya nadie iba a la casa tampoco. Y que ya estaba todo vacío.

Así terminé la primaria. Al inicio estaba decaída por la misma discriminación, no me iba bien, pero empecé a subir las notas en cuarto de primaria, y al final quedé entre los cuatro primeros puestos. En Lima era otra vida. Sin mis padres, sin mi comida, sin mis amistades, sin mi comunidad.

Al estudiar secundaria me di cuenta que el castigo no era normal. En mi distrito si no contestabas una pregunta, te daban un reglazo. Los mismos compañeros que habían contestado te castigaban. Yo creía que lo mismo se aplicaba en Lima.

Recuerdo lo que pasó con mi primer cero. Estaba asustada. ¿Quién sacó más nota, me va a castigar?, le pregunté a mi compañero. Qué te pasa, me dice, eso no ocurre aquí. Y ahí fui entendiendo. En un lado aplican una cosa y en otro lado se ve de otra manera la educación. Me chocó: por qué allá se sigue cometiendo esa injusticia de pegar, de castigar; porque eso, a mí, me dañaba psicológicamente. Recuerdo que en mi infancia me daba miedo estudiar por ese castigo.

Llegué a un convento de monjas que tenía colegio. Todo veía nuevo. Igual estaban chicas como yo, de provincia, eran de Ayacucho, Puno, Arequipa, Cajamarca, de distintos lugares, y de Lima también. Iba al colegio y regresaba al convento, y a la vez hacía oficios: barrer, trapear, lavar, nos dividíamos las tareas. Ahí estudié toda la secundaria.

Me fui adaptando. Empecé a hacer amistades que eran de otras regiones. Sí me iba bien, por ahí; pero me había chocado bastante las nuevas palabras que no entendía. Como, por ejemplo, cuando decían “fructíferas” o cuando me decían “identidad”, cosas así. Yo decía qué es eso. Aquí en Lima lo vine a escuchar.

El aprendizaje se fue haciendo más rápido porque convivía en el convento con quienes hablaban castellano. Fui encontrando espacios para estar más tranquila y agarrar confianza, como llevar clases de canto y también a tocar un instrumento, la guitarra.

Ahí empecé a desenvolverme. Cantaba en las misas con la guitarra. Y todo eso me ayudaba a entablar amistades. A veces me aislaba yo misma. No faltaban las discriminaciones. Decían: ¿tú eres? Cosas así. Muchas veces me quedaba callada, pero

otras veces me entrecaba la ira. Ya no era una niña que solo recibía dolor. Recibía, sí, pero a la vez podía discrepar. Antes no. Solo recibir y recibir. Ahora yo discrepaba, entraba a dar opiniones. Mejor dicho, me defendía.

Comencé a subir bastante en mis calificaciones a partir del cuarto año de secundaria. En quinto salí con buenas notas. Lo cual me ayudó a participar con otros colegios en concursos de literatura y comprensión de lectura. También, al final, quedé entre los primeros puestos.

Parte II

En la universidad no hablo mi lengua. Pero no me siento frustrada. Porque es mi lengua materna y eso no se quita así nomás. La tengo ahí. La voy a llevar siempre. Lo tengo bien claro y está definido. Mi lengua ya está bien adaptada. Muy bien definida. Puedo hablar otras lenguas. Me dicen que tengo que aprender inglés y ya lo estoy haciendo. No me limita. Ya tengo mi lengua como un sello. Es mi lengua oficial. Y las demás son secundarias.

Los primeros ciclos en la universidad no entendía las palabras técnicas. El ciclo propedéutico me ayudó bastante, porque practicábamos redacción. Por ejemplo, la profesora nos mandaba a leer textos y si es que algo no entendíamos, lo conversábamos en clase. Ese año significó bastante para mí, fue importante, porque me adapté a muchas palabras académicas. Y cuando empecé el ciclo regular ya tenía estrategias, como usar la página de la Real Academia Española.

Recién en la universidad comencé a usar el celular para fines académicos. Significó bastante también: podía ver ahí mismo el significado de las palabras o buscaba información que no me quedaba muy clara.

Recuerdo que en un curso nos pidieron investigar sobre algo que nos guste. Nos juntamos con nuestras compañeras que éramos de la misma cultura, de la etnia, e hicimos un trabajo sobre una cultura amazónica. Investigamos sus costumbres. Hicimos comparaciones entre los que viven en la selva y los que viven en Lima: si es que siguen manteniendo su cultura y qué cosas han adaptado: música, vestimenta. Se nota mucho más el liderazgo que tienen las mujeres.

Ahora estoy llevando un curso de ética. El profesor me pide que haga una comparación entre lo que dice Aristóteles, sobre la virtud y el buen vivir, y lo que dice mi cultura. ¿Aristóteles agarra el mismo pensamiento amazónico del buen vivir? Que lo vea en español y en mi lengua: qué significa virtud, qué significa buen vivir. Escribe sobre eso, me pide. Me preguntan en clase: a ver, cómo se dice esto en tu lengua. Y lo he pronunciado.

Algunos de mis compañeros se sorprenden. Se admiran, en el sentido de que no creían que había algo así. Que alguien hable una lengua así, les parece admirable. Y no sé, me parece que es una sorpresa, no como un rechazo, sino como algo novedoso.

Creo que la universidad me ha enseñado a apreciar mucho más a mi cultura. Y a poner más énfasis en lo que se está perdiendo de ella. También me ha enseñado que esto sí tiene valor. Me ha enseñado que nosotros no solo somos castellanos. Somos también una pluriculturalidad. La universidad me ha enseñado a centrarme. Me ha sacudido. Me ha hecho entrar en razón y a darle mucho más aprecio a mi cultura.

Antes tenía a mi cultura apagada, como cabizbaja. No había alguien que me diga: ¡oye, tu cultura vale! Levántate, no seas así. No creas que esto es inferior a esto. Nada es inferior. Todo está en uno mismo. No es que una cultura esté subordinada a otra. Igual es. No es que tú seas menos, eres igual. Considera que tienes esa riqueza.

Y así empecé a abrirme. Comencé a ir a charlas, a conferencias, a moverme, porque quiero recoger todo esto. Porque quiero actuar a largo plazo cuando termine mi carrera. Si es que no hacía eso, si es que nadie me daba ese empuje, seguro me iba a quedar cabizbaja.

Es bastante interesante este mundo cuando te abres. Me involucré en programas académicos, culturales y de responsabilidad social. Empecé a hablar de la agenda global, de la salud, de la diversidad cultural, del fin de la pobreza. Eso me hizo priorizar las necesidades básicas, lo que está surgiendo en mi comunidad. A saber que la educación no está bien.

Había elegido la carrera de periodismo al entrar a la universidad, porque quería que mi comunidad sea escuchada. Más que todo quería poner la información a favor de la comunidad. Que se sepa las necesidades básicas, para empezar, lo que se requiere. Sentía que era un puente para llevar la información a mi comunidad.

Cuando estaba en el ciclo regular, le pregunté a un profesor sobre la profesión del periodismo. Me dijo que sí llevas la voz de las comunidades, pero tiene que haber mucha pelea para que se haga realmente algo. Al final te quedas no haciendo tantas cosas. Comencé a informarme más sobre la carrera y sentí que ya no representaba tanto lo que yo quería. Me entró la duda.

Fue una duda de varias semanas. Meses. Al momento de presentar mis trabajos, no estaba tranquila, no estaba completamente en paz conmigo misma sobre mi futuro. Saqué cita psicológica en la universidad. Expuse mi inquietud. Me dijeron que tenía que encontrar un balance: buscar mi bien y también el bien de los demás. Yo estaba inquieta. Me decía la psicóloga: ¿cuál crees que va a tener mayor representación? Y yo dije: es obvio: la política. Me suena. ¡Sí! Ya sé dónde vas.

Fui a dar un salto. Sentía que con la ciencia política iba a prender una luz en mi comunidad. Con la política ya estoy más cerca al gobierno y a las leyes. Sería no solo un puente, sino una representación para mi comunidad. Hacerla resaltar, darle valor. Plantear una organización. Podemos hacer charlas: eso tiene valor. Crecer personalmente sí, académicamente, sí, para tener ingresos económicos, porque así es nuestra sociedad. Es cruel, pero si no, cómo vamos a sobrevivir. Llegar a eso, sí, pero sin dejar nuestra identidad.

No se sientan avergonzados. Porque esa misma vergüenza les hace no expresar su cultura. Y al estar inactiva se va ir perdiendo. Les darán a sus hijos el castellano, porque está mejor, no le enseñarán nuestra lengua y se irá perdiendo, porque los padres serán ancianos y así se irá muriendo esa riqueza con ellos.

Al encontrar esta respuesta me siento más tranquila. Sonríe. Entendí por qué estaba tan estresada. Comprendí que era porque no había encontrado todavía cuál era mi vocación. No había contestado a la pregunta de si es que iba a solucionar, a largo plazo, el problema de mi comunidad.

Tengo dos motivaciones para estudiar día a día. La primera es la beca que tengo. Estoy grandemente agradecida porque es mi única oportunidad, no hay más. No puedo desaprovecharla. Suena doloroso decir que no hay más, pero yo lo tomo como un impulso. ¡No hay más! Así que, levántate, vamos. Lo otro que me motiva es mi familia, mi comunidad. Siento que están a la espera, todavía.

Ahora veo los retos de la vida universitaria. El hábito de esta vida misma: cómo organizarme, cómo llevar adelante esta nueva vida. No lo comprendía. Fue una piedra que tuve que mover. Tenía que estar más atenta, más organizada.

Lo otro fue la redacción académica. Hasta ahora me trae problemas. Ya menos, cada vez. Fue como si me hubieran lanzado una piedra del cuarto piso. Creo que fue así. Fue demasiado doloroso. Yo no sabía cómo usar, por ejemplo, conectores lógicos. A veces, como en mi lengua, cambiaba el lugar del verbo por el sujeto. Cosas raras. Hice todo lo posible para poder resolverlo.

Cuando me entregaban mis textos, todo estaba en rojo con las correcciones. Me frustraba. Redactaba bastante. Me dedicaba. Estudiaba en grupo, pedía ayuda. Llevaba talleres de redacción. En mi laptop escribía lo que pensaba, de la vida cotidiana o, a veces, inventaba poemas. Y con eso fui mejorando. Ahora es más llevadero, pero sigo trabajando en ello.

Los profesores han sido importantes en este proceso. Las autoridades de la facultad también. Han influido bastante para que yo pueda ejercer académicamente. Supongo que les preocupaba. Desde un inicio sentí su ayuda y lo agradezco.

Recuerdo que a nuestro salón vino el decano. Nos saludó. La directora de la facultad conversó con los profesores. Se reunían. Sentimos que nos dan prioridad a nosotros, los becarios de las comunidades amazónicas. Se presentaban y se ponían a disposición, atentos para apoyarnos.

De parte de la beca no sentí tanto apoyo, más fue de la universidad. Yo creo que ya es suficiente con que nos paguen la educación. Es como que ya estamos nosotros dándonos en la cancha. Tenemos todo listo. La beca ya nos dio un estadio. Somos nosotros quienes tenemos que buscar estrategias, tenemos que llegar a un gol, viéndolo así, de una manera futbolística.

Lo que sí padecemos es la demora con la subvención de la beca. A veces no llegaba a tiempo. Tenía que molestar a mi mamá. Pedirle para comer, para eso tenía que ir lejos, hasta donde ella vivía, porque yo estaba cerca de la universidad. O, a veces, la gestora del programa de becas te daba mala información sobre los trámites de la beca. Eso

también hizo que tuviera problemas con mi alimentación. Me puse tan mal que me dio gastritis y tuve que suspender la beca, y dejar un ciclo de la universidad.

Luego se arregló. Y dejaron que continúe mis estudios en el siguiente ciclo. Varios de los becarios del grupo, que empezamos juntos, perdieron la beca. Me hablaban. Me decían: me regreso a mi tierra: trabajaré ahí en la chacra, como lo hacían los otros. Yo sentía como si estuviera en su lugar, me afectaba.

No me gusta comer sola. En la cafetería como rápido. Pero sí tengo algunas amistades, sobre todo para hacer los grupos cuando nos dejan trabajos. A veces me quedo pensando cuando me preguntan: ¿eres de aquí? Yo digo: vivo aquí. Porque decir también dónde naciste, no sé, eso a veces me complica. Mayormente cuando me preguntan de dónde eres, digo: vivo aquí pero nací allá en la comunidad amazónica.

Cuando hablo con mis compañeros, de distintas carreras, veo dos grupos. Uno es de los que piensan en su futuro. Hablan de lo que quieren hacer, de sus proyectos. Pero hay otro grupo que me da la impresión de que va a la universidad para aventurarse. Me decían, por ejemplo, que querían probar drogas. Me dejó pensando en que no todos en la universidad tienen una visión. Algunos están creciendo, como yo, y otros todavía están moviéndose en la nada.

Me siento tan afortunada de ser becaria. No todos han logrado esta beca. Para mí es como tener un diamante en la mano. En nuestro país, tener la posibilidad de estar estudiando me parece un privilegio. Ser becaria significa bastante responsabilidad, porque no puedo dejar de estudiar. Siento que detrás de mí está la gente que ha confiado en mí: la comunidad y la familia misma. Están a la espera de que este logro llegue al final. Para mí es como un sueño que requiere responsabilidad.

Pienso en mi abuelo. En lo que él hablaba sobre el liderazgo. Mi identidad, ese liderazgo, estaba apagado. La universidad me dice ahora: oye, tu cultura vale. Tienes ejercicio de ciudadanía. Puedes hacer algo. Eso no lo escuchaba antes en mí. Ahora está encendido. Puedo realmente llevar algo a la comunidad. Ya es otra perspectiva. La universidad ha hecho que exprese mi identidad.

Mi visión de pensar en el desarrollo de mi comunidad sigue persistente. Más allá de ser un puente, siento que ahora, al estar en la universidad, tengo la capacidad de hacer. Ya

no es solo un pensamiento. Como profesional, tengo la voz. Eso es un cambio, para mí, bastante drástico.

La discriminación es general. Está ahí. No solo en la universidad. Lo escucho en compañeros que no son de la beca, que luego en las bodegas, te tratan mal, te miran de pies a cabeza. También me ha pasado, te hacen sentir así, te dicen de mala manera: no, no se puede. Si uno no viene bien vestido, ya te tratan como diferente.

Una lengua te hace ver el mundo de una forma única. Otra lengua te hace ver el mundo de otra forma. Verás que otras personas tienen otras visiones, otras costumbres. Yo siento eso. No es que sean menos, es otra forma de ver. Esta forma de hablar, este lenguaje, me abre otra puerta. Con este conocimiento también puedo desarrollar a mi comunidad.

En todo momento de mi vida me acompaña un consejo metafórico y sabio de mi padre. Dice él que la identidad es como un árbol con raíces muy profundas. Debemos sujetarnos muy fuerte y desde ahí podremos mirar a nuestro alrededor y tener una visión muy clara. Por más que pasen lluvias fuertes o vientos, será casi imposible soltarte de este árbol. Además, disfrutarás de su sombra y aire fresco.

Esta metáfora da a entender que lo principal que uno debe encontrar, para seguir avanzando, es tu identidad. Mirarse a uno mismo, para saber si el camino que recorres es acorde a tu identidad. Porque solo así, todo lo que emprendas o desarrolles en tu vida tendrá sentido para ti.

Por otro lado, mi papá dice que existen muchas personas buscando encajar en otras culturas. Se ven a sí mismas como no pertenecientes a su cultura originaria, sino a otra cultura, como la europea, aun teniendo familia de raíces originarias muy profundas. Desde ese punto de vista, en todo momento buscan encajar y tener la aprobación de otras culturas; pero muchas veces fallan porque realmente no se encuentran a sí mismos.

Estas palabras fueron claves para remirar mi perspectiva sobre la identidad. Se ha fortalecido tanto mi identidad originaria, que me hace sentir tan orgullosa de ser quien soy. Muchas veces, a los lugares donde voy, no dejo de mencionar a la población originaria a la cual pertenezco. Comparto con otras culturas, pero jamás suelto ese árbol de raíces profundas.

3.2 Análisis temático de las historias de vida

Las historias de vida de la sección anterior nos dan a conocer de forma próxima, en su propia voz, la experiencia de dos estudiantes indígenas amazónicas en su tránsito por la universidad. La narración hecha de forma cronológica nos permite llegar a la experiencia universitaria luego de haber experimentado la vivencia previa, en la educación básica, la que también se ha mostrado como un reto duro de superar.

Como nuestra pregunta de investigación es respecto de cómo influye la experiencia de la universidad en la identidad de jóvenes indígenas amazónicos de la Beca 18, al visitar sus historias, a través del método biográfico, hemos visitado también su identidad. Desde que eran unas niñas y cómo sus vidas cambiaron drásticamente al dejar su comunidad, para seguir el sueño familiar de la educación y cómo la universidad impactó en su visión identitaria.

Para tener claridad en la respuesta que estamos buscando con esta investigación y poder hacerla conversar con otras investigaciones académicas vamos a presentar aquí un análisis temático. El que podremos hacer en base a los parámetros que habíamos establecido previamente, al ser la identidad una relación entre un yo (el nosotros) y un/a otro/a (los otros).

Cada una de estas dos partes, dos ejes, las hemos dividido en cuatro áreas con objetivos específicos¹². Lo que nos ha servido, como ya lo habíamos indicado antes, para poder realizar las entrevistas a profundidad. Con lo que, así, nuestra indagación ha contado con una guía de entrevista, la misma que además hemos validado con expertos en el tema. Lo que nos ha permitido también una lectura ordenada de la información recabada. Veamos así las siguientes dos tablas:

¹² Cada área a su vez tiene preguntas con sus objetivos propios, las que pueden ser revisadas en la guía de entrevista, que se encuentra como documento anexo al presente trabajo.

Tabla 1

El yo (nosotros)

El yo (nosotros)	Objetivo: Identificar las relaciones primarias con la familia y comunidad, el ambiente donde creció y adquirió su cultura amazónica (lengua) y constituyó así una forma de ver el mundo.
Área	Objetivo
Familia	Identificar el lugar de nacimiento y caracterizar a la familia en su participación en los estudios universitarios de la persona.
Comunidad	Identificar la escuela y caracterizar el significado de la comunidad en la identidad de la persona.
Cultura amazónica	Identificar la lengua materna y caracterizar la cultura amazónica del estudiante a través de la experiencia con la lengua materna.
Visión	Caracterizar su visión de futuro en relación con la carrera profesional.

Nota: Se presentan las cuatro áreas de El yo (nosotros) con cada uno de sus objetivos establecidos previamente para la realización de las entrevistas a profundidad.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

El/la otro/a (los otros)

El/la otro/a (los otros)	Objetivo: Conocer las definiciones y relaciones que la persona establece con la cultura dominante que se expresa en la universidad, en los pares (universitarios) en el marco de una cultura académica y las condiciones que establece el estado (en general y a través de la beca).
Área	Objetivo
Universidad	Conocer la influencia que tiene la universidad en la definición del futuro de la persona.
Par universitario	Caracterizar las relaciones que establece la persona con su par universitario y su influencia en la construcción de un universitario ideal.
Cultura académica	Caracterizar los valores más apreciados para la cultura académica y cómo dialogan con los valores de lo amazónico.
Estado	Caracterizar la imagen que tiene la persona sobre el Estado, a partir de la existencia de la beca en su vida.

Nota: Se presentan las cuatro áreas de El/la otro/a (los otros) con cada uno de sus objetivos establecidos previamente para la realización de las entrevistas a profundidad.

Fuente: Elaboración propia.

Con los objetivos aquí previstos realizamos nuestras indagaciones (en la entrevista a profundidad), y luego de la sistematización de la información y de la lectura cuidadosa, detallada y comparativa de ambas historias, hemos identificado diez temas claves en la narrativa biográfica de las protagonistas.

Hemos agrupado los diez temas en categorías, las mismas que coinciden de alguna manera con las áreas que habíamos definido en la guía. A continuación presentamos una tabla con los diez temas que hemos hallado:

Tabla 3

Temas hallados en las historias de vida

Eje	Categoría	Tema
El yo (nosotros)	Familia	Soy de una familia de líderes indígenas amazónicos.
		La familia y la comunidad son apoyo y motivación para estudiar.
	Comunidad y cultura	La realidad social de la comunidad me preocupa y define mi vocación profesional.
		La vergüenza hace que no quieras expresar tu cultura, y esto se relaciona a problemas académicos.
El/la otro/a (los otros)	Universidad	La universidad fortalece mi identidad indígena.
		La lengua indígena es una extrañeza en la universidad.
		El apoyo de los profesores y las autoridades universitarias es determinante para superar el reto de la universidad.
		Valoro tener el conocimiento académico y también el conocimiento indígena.
	Estado y sociedad	Una gestión deficiente del programa de becas puede ser determinante para que el becario indígena pierda la beca y/o abandone la universidad.
		La discriminación al indígena está en todo el sistema educativo, especialmente en la universidad si eres mujer amazónica.

Nota: Se presentan los diez temas hallados en las narrativas biográficas de las protagonistas.

Fuente: Elaboración propia.

Estos temas nos ofrecen una visión de la relación que existe entre universidad e identidad para el joven indígena amazónico de la Beca 18. La familia es también la comunidad, ambas, en conjunto, forman una pertenencia profunda para las protagonistas. Les demandan ir a la universidad, donde podrán replantearse todo el conflicto que el sistema educativo le ha causado a su identidad étnica y revalorarla en su propia riqueza.

En adelante vamos a detallar esto, y lo vamos a analizar, junto a lo que ya hemos visto en la teoría expuesta en los capítulos anteriores. Solo queremos enfatizar que las áreas y los objetivos que definimos para la búsqueda han funcionado adecuadamente en relación a la pregunta de investigación que nos hemos planteado en este trabajo. Pues los temas que hemos hallado nos muestran aproximaciones en ese sentido.

En el eje de “El yo”, lo primero que resalta en las historias de las protagonistas es que se trata de **historias familiares de líderes indígenas amazónicos**. Este es el primer tema. Natalia y Lisbeth provienen de familias que representan este liderazgo en sus etnias. Sus padres o abuelos son o han sido apus en sus comunidades amazónicas y ellas son expresión de ese anhelo por lograr que sus hijas e hijos lleguen a estudiar en la universidad.

De por sí, para ambas protagonistas, la familia representa una instancia importante en sus vidas, por lo que son partícipes de ese legado de liderazgo familiar. Más allá de verse a sí mismas, ejerciendo el liderazgo, lo que les ha tocado en consecuencia es una profunda consciencia sobre qué es lo que buscan sus comunidades y cuál es su lucha para mantener su identidad, en relación con el Estado y otros grupos sociales de poder, tanto externos como internos. Es para ellas, también, una responsabilidad.

Lisbeth lo expresa así cuando narra que su papá tuvo que dejar la organización indígena que lideraba porque había conflictos con otras comunidades indígenas, ya que querían ser jefes. Y para que no hubiera más pleito aceptó cederles el mando, “pero que se represente la identidad, que haya talleres, que no se pierda (la identidad)”. Luego ella reflexiona y analizando los problemas sociales de su comunidad concluye diciendo: “al parecer no se hizo”.

Lisbeth comprende el liderazgo desde la visión misma del apu fundador de la comunidad, que era su abuelo, y que ahora su papá sigue llevando adelante. Su abuelo tenía la esencia de la sabiduría de su cultura y ella no solo la conoce, sino que además tiene el relato de cómo él la transmitía a los jóvenes:

Él presentía que esto sí tenía valor. Decía: ¿ustedes sienten que los rechazan? Acuérdense que nosotros nunca hemos sido vencidos por los españoles. Nunca hemos sido subordinados, hasta ahora permanecemos. Y a eso le daba valor. Los jóvenes sentían que eran muy capaces de hacer muchas cosas, podían asumir también el rol de liderazgo. Podían opinar. Mi abuelo iba a eso. Opinen. Nuestros ancestros nos han enseñado a debatir, a opinar.

Más adelante vamos a ampliar esto, cuando tratemos el tema de la valoración de ambos conocimientos, el académico y el de la comunidad, en los términos planteados por las protagonistas. Lo que queremos resaltar es que existe, en los pueblos indígenas, un mundo de conocimientos ancestrales: como los políticos, medicinales y otros; y que no se trata solo pues de grupos tribales y salvajes (Varese 2011 y Chaumeil 2014).

Por otro lado, Natalia recuerda las ausencias de su padre en el hogar, debido a su labor, y lo mucho que le hacía falta cuando en la escuela se burlaban de ella, pero a la vez reflexiona sobre el rol paterno como líder en beneficio de la comunidad:

Y yo decía: por qué mi papá tiene que ser un líder indígena, pero con el tiempo, fui entendiendo, y dándome cuenta que sí vale la pena, y muchas cosas se están logrando: como tener ahora el agua, por los convenios que él y los demás apus hacen.

Es interesante indicar cómo, en las historias de ellas, y de sus familias, se ejemplifican los cambios en el tiempo de la figura del líder indígena de la Amazonía. Primero fue el curaca, a finales del Siglo XVII; el segundo líder fue el profesor de Educación Intercultural Bilingüe, desde la década de 1950; y la tercera transformación en la figura del líder indígena es el profesional universitario (Chaumeil 2014: 32).

Como lo cuenta Lisbeth, su abuelo fue fundador de su comunidad indígena y como tal uno de sus primeros profesores interculturales bilingües. Ricardo Cuenca, en el estudio que hizo con profesionales indígenas, nos dice que los miembros de las familias de estos profesionales indígenas han desempeñado roles de liderazgo comunitario (2014: 202). Lo que coincide con las historias que aquí estamos presentando.

Es decir, que existiría una relación entre los jóvenes indígenas que superan el reto de la educación superior y el origen de su familia, que no solo les apoya sino que ese apoyo viene de familias que poseen liderazgo representando a sus comunidades. También puede plantearse en sí: la importancia que tiene el soporte familiar para estos estudiantes. O las capacidades que despliega la familia para apoyar a sus hijos: como es, así, el uso de la palabra y los papeles:

Mi papá venía al colegio a conversar con los profesores. Tenía ese ejercicio de liderazgo. No me dejaba de lado, a la deriva. Yo decía: mi papá sí tiene la voz; y cualquier cosa que pase, él sabe mover papeles, yo me sostenía en él. Por esa parte me sentía protegida, pero con los niños no era así. (Lisbeth).

Vamos todos los becarios juntos y le decimos a la gestora: qué pasa con la subvención. Necesitamos. “Sabén qué, chicos, esperen, aguántense”. Esa era la respuesta. ¡Así! Nos veía llegar en grupo, porque siempre andábamos unidos, y decía: “Ah, están llegando en mancha”. Le llamé a mi papá de inmediato para que nos apoyara. Mi papá mandó a la Defensoría del Pueblo. Por sus labores tiene contacto con ellos. (Natalia).

La familia cumple un rol determinante de soporte. Este es otro tema: **la familia y la comunidad son apoyo y motivación para estudiar**. En ambas historias comprobamos que ese apoyo se redimensiona más allá del solo acompañamiento. Se muestra como una acción de defensa, una gestión de protección de sus derechos, ante instituciones (del Estado), como es el colegio, la universidad o el mismo programa de becas, que podrían estar afectando negativamente su experiencia en el sistema educativo.

Lo que queda de manifiesto en las dos protagonistas, Natalia y Lisbeth, es que llegar a estudiar en la universidad es un anhelo familiar perseguido por sus padres. Estos han sido determinantes para que ellas tengan la meta de ingresar a la universidad, luego lograrlo y ganar la beca, con la que finalmente puedan hacer efectiva esa posibilidad.

En el caso de Lisbeth, su papá hizo todo los trámites para que ella postulara a la beca. Para Natalia, su papá, como apu, tenía que firmar los papeles de los jóvenes indígenas amazónicos que, como ella, querían postular a la beca. No solo eso, la influencia familiar, desde que eran niñas, propicia el contexto para que ser profesional sea una visión:

De niña yo veía a los antropólogos llegar a mi casa, a conversar con mi papá, y decía: voy a estudiar para ser como ellos. Eran divertidos, relajados y también los más interesados en los pueblos indígenas. Quiero saber lo que ellos saben e investigar los temas que a ellos les interesan: como, por ejemplo, apoyar y estar siempre con los pueblos indígenas. (Natalia).

Ambas protagonistas mencionan en sus relatos la necesidad de que los niños y jóvenes indígenas tengan referentes para que estudiar sea un futuro visible y posible. Una opción. Natalia, por ejemplo, desea volver a la comunidad para dar charlas a las niñas y los niños sobre cómo, sí, es posible para alguien de la comunidad salir a estudiar a la universidad.

Las familias, de ellas, han tenido la particularidad de propiciar el referente. Son también su motivación para estudiar, pues les acompañan en los momentos más difíciles y complejos que les presenta el sistema educativo y son las que les llevaron a seguir el camino hacia la universidad. Esto es: tomar la decisión de dejar sus comunidades y migrar a la ciudad (Cuenca 2014: 182).

Otro aspecto relevante, relacionado al tema de la familia, es que esta es también la comunidad. Es decir, que la familia no solo son los padres y los hermanos, sino también los miembros de la comunidad. Esto se hace concreto cuando en ambas historias los niños de la comunidad juegan juntos, como hermanos; o cuando en los momentos más importantes la comunidad se hace o se hará presente:

Tenemos una pequeña casa comunal, donde casi siempre se reúne toda la familia. Yo llamo familia a la misma comunidad, porque es parte de la etnia, parte de nosotros, es una familia. Ahí todos nos reuníamos (Lisbeth).

Mi comunidad es todo. Aquí están mis raíces. Aquí está mi placenta enterrada, ahí, mío. Hablando con mis amigas, con mi familia también, les digo: algún día me voy a casar, y tiene que ser en mi comunidad. Si el chico realmente me quiere, va a ir allá, y tiene que casarse con toda la gente de allá. Estará mi familia, mis papás, mis hermanos, y también los apus, porque gracias a ellos soy lo que soy. Habrá una comida de fiesta, habrá un gran baile. (Natalia).

Las protagonistas incluyen en sus momentos y decisiones más importantes a la comunidad. La comunidad se hace tan relevante, como la familia misma, y es el destino de ella la que en ambos casos va a definir su vocación profesional, como veremos a continuación.

En este contexto, ¿cómo influye la familia (comunidad), y su rol histórico y social, en el compromiso que las protagonistas asumen por estudiar en la universidad? En el estudio de Pease et al. (2021), con un grupo de adolescentes de distintas regiones del Perú, justamente se plantea la importancia de preguntarse cómo afectan diversos contextos culturales en las posibles exploraciones de identidad (2021: 53).

En este sentido, otro tema en el eje de “El yo” es: **La realidad social de la comunidad me preocupa y define mi vocación profesional**. Existe en las protagonistas una preocupación por el bienestar de las personas de la comunidad, desde las condiciones de la educación y la salud hasta los asuntos relacionados al cuidado del medioambiente y la protección de sus derechos como pueblos indígenas.

Comunidad es familia; y así como la familia ha influenciado en sus decisiones más importantes, la comunidad ha marcado un horizonte. Las protagonistas han estado cerca de la comunidad, en su devenir histórico, al ser familia de líderes indígenas. Este proceso histórico y social se convertirá en su vocación, es decir, en la elección de una carrera profesional a seguir en la universidad.

Lisbeth conoce el pasado y el destino deseado de la comunidad. Su abuelo, como uno de los fundadores, le transmitió cómo debe ser un apu:

Cuando el apu asume el mando no es que sea superior a todos, más bien es como un puente para llegar a algo más grande. Para la etnia, un apu es el que sabe llevar a la comunidad por el sendero del bien. El apu lo que busca es juntar a la comunidad para debatir. Cuando siente que algo está mal, es como el puente que dice: vamos a conversar. Eso lo sabemos de generación en generación, de los abuelos, bisabuelos, tatarabuelos.

Desde sus primeros ciclos en la universidad, Lisbeth ya hablaba de la política de la comunidad, como una herencia ancestral que se ha ido perdiendo. Ella ha visto este proceso en la historia misma de su familia, desde que su abuelo empezó a enfermar por su avanzada edad. Ella se hace las preguntas en las causas y en las consecuencias:

Yo me pregunté: por qué. Se relacionan con personas fuera de la comunidad y olvidan su identidad. La que siempre ha permanecido, la que nos han enseñado nuestros ancestros. Por qué la olvidan. Tenemos que hablar de eso. Por qué no se valora: si se pierde (la identidad), se pierde todo el pasado, las creencias. Las plantas medicinales, por ejemplo, los cuentos, los cánticos.

Lisbeth sabe que “la educación de la comunidad es de muy baja calidad”, tal como lo asegura Natalia. La diferencia, entre ambas protagonistas, es que la primera lo supo desde que salió de la comunidad para estudiar la primaria; y la segunda, desde que salió de la comunidad para estudiar la secundaria. Natalia sabe de las luchas que son necesarias para que esta situación cambie. Además reconoce la importancia que tiene el cuidado del medioambiente en la vida de las personas de las comunidades, y pondera las posiciones opuestas a los intereses de los pueblos indígenas:

No es, como dicen, que nosotros, los indígenas, nos oponemos a que el Perú avance. No nos oponemos a que las empresas trabajen en nuestro territorio. Lo que nosotros queremos es que nos den un seguro, de que van a trabajar en nuestra comunidad con cuidado, sin hacer más daños... Que se cumpla con el cuidado de la salud, del medioambiente, de las personas, de los animales y de las plantas. No nos oponemos a que trabajen nuestras tierras.

Estas posiciones claras en ambas protagonistas, por el conocimiento de los problemas históricos y la defensa de sus comunidades, les han llevado a elegir una carrera profesional acorde a estas demandas. Natalia siempre estuvo rodeada de antropólogos, desde que era una niña. Los veía conversando con su papá y decía: “voy a estudiar para ser como ellos”. Y así “saber lo que ellos saben” y así “apoyar y estar siempre con los pueblos indígenas”.

Lisbeth tuvo un proceso más complicado (meditado) en la elección de su carrera profesional. Cuando ingresó a la universidad había elegido estudiar periodismo, porque había llegado a una muy clara conclusión: así podría llevar la información: a la comunidad y de la comunidad. Ser el puente, decía ella, entre la comunidad (y sus problemas sociales) y los entes nacionales (quienes deberían atenderlos):

Había elegido la carrera de periodismo al entrar a la universidad, porque quería que mi comunidad sea escuchada. Más que todo quería poner la información a favor de la comunidad. Que se sepa las necesidades básicas, para empezar, lo que se requiere. Sentía que era un puente para llevar la información a mi comunidad.

Pero había algo que no la dejaba tranquila. Y en esa exploración de su identidad, acerca de qué quiere ser ella (qué va a estudiar en la universidad), comprendió que el periodismo no terminaba siendo una solución a las necesidades de la comunidad y que más allá del “puente”, lo que ella quería (necesitaba) es “ser” una “representación” de la comunidad:

Fui a dar un salto. Sentía que con la ciencia política iba a prender una luz en mi comunidad. Con la política ya estoy más cerca al gobierno y a las leyes. Sería no solo un puente, sino una representación para mi comunidad. Hacerla resaltar, darle valor. Plantear una organización.

Así, la elección de la ciencia política, como carrera profesional, ha sido para Lisbeth una crisis/oportunidad, exploración y compromiso, tal y como lo plantea Erikson (1968). La crisis/oportunidad de cambiar el rumbo vocacional, la exploración de una mejor coincidencia con las necesidades de la comunidad y el compromiso de asumir una “representación” de la comunidad.

Cuando Erikson planteaba que la identidad psicosocial se hace necesaria para el ser humano, hacía énfasis en que esta podía ser posible solo por una identidad grupal bien definida (Erikson 1968: 34). Para una joven indígena amazónica, como estamos tratando aquí, esta identidad grupal tiene una especial carga histórica; por lo que

podríamos decir que está mucho más apegada a esa identidad o que la retrata de forma más paradigmática.

Así ocurre en las dos historias que aquí estamos analizando. Pero cuando el joven indígena, que hace poco fue niña o niño, está “confundido”, tal como lo defenían las protagonistas, entonces la carga histórica es un lastre del que quiere zafar, del que preferiría que no se advierta. Tal como lo dice Natalia:

Muchos niños, jóvenes, tienen vergüenza de hablar en su lengua materna cuando llegan a la ciudad... Sales del colegio, y te dicen: “tú eres de la comunidad, tú eres indígena”. Y tú tienes vergüenza. Y te duele, si no estás preparada para eso. Están (todos) en la misma región, son indígenas, pero no se reconocen como tal.

La vergüenza hace que no quieras expresar tu cultura, tu lengua, y esto se relaciona a problemas académicos. Es otro tema importante en el eje de “El yo”. Y es que no solo se trata de que “los padres ya no le hablan en su lengua materna a sus hijos por vergüenza” (y todo lo que eso significa), tal como lo dice Natalia; también debemos poner el foco en la experiencia particular de a quien se le ha transmitido esa vergüenza.

Natalia explica cómo opera ese sentir vergüenza, al relatar su experiencia en la secundaria, de la siguiente manera:

Eso sí, nunca desaprobé un curso en secundaria. A pesar de que los estudiantes del colegio se creían un poco más. Me insultaban como de indígena; y ahora que me doy cuenta: todos los de allá somos indígenas, pero me insultaban así: “tu papá es un indígena”, “tú también eres indígena”. Yo no me sentía mal por eso. Porque ya entendía más. Yo decía: sí, soy indígena. No tenía vergüenza. Les decía: ¡yo soy indígena!, ¿y?, ¿algún problema? Es lo que les respondía. No me ofendía.

Y aunque en secundaria era suficiente con no desaprobado un curso, en la universidad la realidad podía complicarse mucho más, con el agravante de estar becada. Es decir, con la consecuencia de perder la beca. Natalia relata el momento en que empezó a desaprobado los cursos:

Traté de ocultar mi nota para que mis compañeros no la vean. Yo sabía que no había dado el mejor examen, pero: ¡cero! Me chocó demasiado ese primer ciclo regular. Casi todos del grupo de la beca volamos. Realmente me preocupé y me esforcé para el segundo examen. Otro cero. ¡No, cómo es posible! No estoy aquí para sacar ceros, yo no puedo hacer esto. No vine para esto. No sirvo. Estaba destrozada. No entendía, y por más que me esforzaba la estaba pasando muy mal. Después de ese segundo cero ya no fui más a esa clase. Y así me iba alejando de los cursos. En el primer ciclo llevé cinco cursos y desaprobé cuatro.

Natalia llegó a perder la beca. Luego, gracias a un cambio en la norma del programa de becas, ella pudo recuperar la beca. Y lo interesante es cómo ella narra su propio cambio en su performance en la universidad:

Esta vez me fue bien. Aprobé los cursos. Si sentía que no podía, preguntaba. Si algo todavía no me quedaba claro, estudiaba más. Levantaba la mano. Decía: no sé. O pedía ayuda a otras personas fuera de la universidad. Decía: no puedo con esto, ayúdenme, y así pude salir adelante. Ahora ya entiendo un poco más. Ahora hablo en clase. Antes no decía nada.

Ella destaca que “ahora habla en clase”, pues “antes no decía nada”. Hay un cambio que va del silencio a la palabra, de callarse a hablar, de la no expresión a la expresión. Y esta expresión, ¿de quién es? Es de la persona quien está hablando. ¿Quién está hablando? Que Natalia misma nos explique:

Levanté la mano. Y empecé a hablar. Todos voltearon a verme, pero ya no tenía miedo. Depende del tema. No es que siempre intervenga. Por ejemplo, en la práctica lingüística que se tiene en el Perú, estaban hablando sobre la discriminación que existe cuando hay personas que hablan de cierta forma. Si digo que soy de la selva, absolutamente todos voltean. No pasa lo mismo cuando otro compañero habla. Si hay una relación con lo que pasamos nosotros, en la comunidad, yo hablo.

Natalia reforzará esta idea con las siguientes palabras: “Esto ha sido un reto para mí. Hablar. No avergonzarme”. Y cuando se plantea la cuestión sobre la identidad, responde lo siguiente:

Se hace cada vez más fuerte [mi identidad] en la universidad. Porque yo no tengo vergüenza de hablar. Mucho más ahora que digo, en mi salón, que soy de allá, de la selva. No tengo por qué sentirme mal.

Esto se relaciona también con el siguiente tema, en el eje de “El/la otro/a”. Esta podría ser ya una respuesta a nuestra pregunta central de investigación. ¿Qué es lo que nos dicen nuestras protagonistas?: **La universidad fortalece mi identidad indígena.** “Se hace cada vez más fuerte”, aquilata Natalia. Y lo explica a través del poder que ha adquirido su palabra hecha voz. Una voz sin miedo de expresarse.

Desde esta seguridad para hablar, sin miedo, Natalia, muestra una mayor convicción para accionar a favor de su comunidad. Es como si hubiera adquirido una explicación: una razón, razones, argumentos; términos relacionados con el mundo académico, que la universidad ha mostrado ante sus ojos. Natalia lo señala con estas palabras:

Todo lo que he aprendido en la universidad es valioso. Antes mi visión era: voy a volver a mi tierra a trabajar con las comunidades. Y ahora tengo muchas más razones para ir. Voy a volver, a trabajar con ellos, porque la educación está muy baja, porque nos tienen invisibilizados, porque tenemos que buscar formas de salir. Quizás yo no podré hacerlo, pero buscaremos puertas, tenemos que abrirlas.

Para Lisbeth la universidad llega con una enseñanza respecto de su cultura indígena, le da un nueva valoración:

Creo que la universidad me ha enseñado a apreciar mucho más a mi cultura. Y a poner más énfasis en lo que se está perdiendo de ella. También me ha enseñado que esto sí tiene valor. Me ha enseñado que nosotros no solo somos castellanos. Somos también una pluriculturalidad. La universidad me ha enseñado a centrarme. Me ha sacudido. Me ha hecho entrar en razón y a darle mucho más aprecio a mi cultura.

Lisbeth también emplea el mismo término: razón. “La universidad me ha hecho entrar en razón”, dice; y agrega: “y a darle mucho más aprecio a mi cultura”. Es decir, que el mayor aprecio a la cultura indígena es consecuencia de la experiencia universitaria. La protagonista dice:

Antes tenía a mi cultura apagada, como cabizbaja. No había alguien que me diga: ¡oye, tu cultura vale! Levántate, no seas así. No creas que esto es inferior a esto. Nada es inferior. Todo está en uno mismo. No es que una cultura esté subordinada a otra. Igual es. No es que tú seas menos, eres igual. Considera que tienes esa riqueza.

En otro momento de la conversación, Lisbeth volverá sobre la misma idea. Esta vez en lugar de decir “mi cultura estaba apagada”, dirá “mi identidad estaba apagada”. Y reitera que es la universidad la que acciona, la que enciende:

Mi identidad, ese liderazgo, estaba apagado. La universidad me dice ahora: oye, tu cultura vale. Tienes ejercicio de ciudadanía. Puedes hacer algo. Eso no lo escuchaba antes en mí. Ahora está encendido. Puedo realmente llevar algo a la comunidad. Ya es otra perspectiva. La universidad ha hecho que exprese mi identidad.

La respuesta que nos dan las protagonistas es muy clara: la universidad ha influenciado positivamente en su identidad indígena. La ha “encendido”, ha logrado que se exprese, que se muestre. Con repercusiones de activar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.

En el estudio de Alejandra Hidalgo (2017), con jóvenes indígenas de una universidad nacional, se señala, por el contrario efectos negativos: racismo que ocasiona conflictos de identidad y que hace que los estudiantes repriman su cultura. Sin embargo, se apunta

que el perfil bajo, la identidad indígena reprimida, es dejado de lado cuando los jóvenes indígenas “luchan por sus derechos” o cuando se encuentran en frente de autoridades indígenas (Hidalgo 2017: 209).

En nuestras historias también existe discriminación, como vamos a detallar y ampliar más adelante, solo que la diferencia es que nuestras protagonistas encontraron en la universidad el contexto para expresar su identidad y no para reprimirla.

Si en el estudio de Hidalgo (2017), los jóvenes indígenas expresan su identidad cuando “luchan por sus derechos”, podría decirse que en nuestras historias esa “lucha” es constante, o que encuentra, en la universidad, las resonancias para permanecer atenta, reflexiva, problematizada, en alerta suficiente como para que su expresión sea pertinente, necesaria y alentada.

La identidad indígena reprimida, en nuestras historias, nos remite al estado anterior de la experiencia universitaria. En las palabras de Lisbeth: cuando “la cultura estaba apagada”. Existe, como podemos advertir un contraste entre la experiencia escolar y la experiencia universitaria.

Las dos protagonistas recibieron insultos y desprecios por ser indígenas. Tanto en la primaria como en la secundaria. Y si bien ellas nos han manifestado que gracias a la orientación y apoyo de sus familias, lograban salir adelante sin perder su identidad étnica, es solo hasta la universidad que la misma, la identidad, se ha mostrado con mayor seguridad y confianza.

En las historias que Ricardo Cuenca ha desarrollado en su estudio, nos advierte de los complejos procesos de renuncias y adaptaciones de los jóvenes indígenas al pasar por el proceso educativo, especialmente en el nivel superior, y también de la “reafirmación y reconstrucción de sus identidades indígenas” (2014: 180).

Vamos a explorar más sobre qué ocurre en la universidad al tratar el siguiente tema: **la lengua indígena es una extrañeza en la universidad**. Natalia no habla la lengua originaria de su comunidad:

Mi casa estaba a unos 40 pasos de la escuela. Esa escuela que se tumbó el viento y que ahora ya no existe. Supuestamente era intercultural bilingüe pero los profesores en realidad no eran bilingües. En ese tiempo el pueblo estaba casi perdiendo la lengua materna. Te enseñaban, pero poquito. Yo quizás aprendí hasta los 10 años a hablar. Supe los nombres de algunos animales y plantas, más no pude.

La protagonista relata un proceso de pérdida de la lengua. Ya no se estaba hablando y no se enseñaba siquiera lo suficiente en su comunidad, en la época en la que ella estudió allí toda su primaria. Natalia misma nos explica más sobre este proceso:

Los padres ya no le hablan en su lengua materna a sus hijos por vergüenza. Y eso no debe ser más así. Merecemos hablar nuestras lenguas, no tenemos por qué tener vergüenza. La principal razón por la que se dejó de hablar mi lengua fue por la vergüenza.

Es como una sentencia: la principal razón, por la que se dejó de hablar la lengua, es la vergüenza. Natalia, si bien no tiene oportunidad de expresar la lengua indígena de su comunidad, porque no la conoce, sí posee y expresa otras manifestaciones de su cultura en la universidad. Y aquí es importante destacar lo ya mencionado: una etapa en la que ella no se expresaba, estaba en silencio, y otra, posterior, en la que sí lo hacía.

Natalia caracteriza este cambio como un logro: “Esto ha sido un reto para mí. Hablar. No avergonzarme”. Porque hablar (en clase: realizar la performance del acto de hablar) es expresarse: al hablar uno se delata, muestra su historia, de dónde viene y a dónde va, quién es (Pamuk 2006: 91).

En la universidad peruana podemos encontrar racismo por la forma de hablar. Si es que alguien tiene una forma de hablar identificada con lo indígena, el quechua, por ejemplo, entonces “no sabe” (Zavala y Córdoba 2010: 56). Es ignorante por la forma en la que habla, no importa lo que diga: “el habla motosa construye una identidad de ‘salvaje” (Zavala y Córdoba 2010: 65).

Lisbeth sí habla la lengua indígena de su comunidad. En la universidad ella ha tenido la oportunidad de expresarla, por solicitud del docente y con la expectación de sus compañeros de clase:

El profesor me pide que haga una comparación entre lo que dice Aristóteles, sobre la virtud y el buen vivir, y lo que dice mi cultura. ¿Aristóteles agarra el mismo pensamiento amazónico del buen vivir? Que lo vea en español y en mi lengua: qué significa virtud, qué significa buen vivir. Escribe sobre eso, me pide. Me preguntan en clase: a ver, cómo se dice esto en tu lengua. Y lo he pronunciado. Algunos de mis compañeros se sorprenden. Se admiran, en el sentido de que no creían que había algo así. Que alguien hable una lengua así, les parece admirable. Y no sé, me parece que es una sorpresa, no como un rechazo, sino como algo novedoso.

Lisbeth ha vivido experiencias de estudiantes de la escuela que la despreciaban a ella y a los niños de su comunidad como “ignorantes”, “tontos”, por ser indígenas. Esto contrasta con esta experiencia: aquí los estudiantes, esta vez de la universidad,

muestran sorpresa, admiración. Lisbeth lo precisa muy bien: una admiración, no como rechazo, sino como una novedad.

Esto se relaciona con el siguiente tema: **El apoyo de los profesores y las autoridades universitarias es determinante para superar el reto de la universidad.** Natalia tiene la particularidad de haber perdido la beca, y por lo tanto haber dejado la universidad; y luego recuperarla, y así retomar sus estudios. En esta nueva etapa no solo ella cambió, también la universidad cambió, según su relato:

Hubo un cambio en esta nueva etapa. Me parece que en la universidad se fijaron más en nosotros, en esta modalidad de beca especial para las comunidades nativas amazónicas del Perú. De nuestra promoción, de los siete que empezamos, ya solo quedaron cuatro. Han puesto más atención. Quizás pensaron que no nos dieron el apoyo suficiente.

La protagonista destaca que la universidad ha puesto más atención en ellas y ellos, los becarios de la Beca 18 CNA. “Se fijaron más”, dice, “quizás pensaron”, comenta, como quien puede definir una voluntad que se manifiesta. Natalia da más detalles, esta vez sobre los docentes:

En una de las primeras clases de este nuevo ciclo el profesor me dice a mí y a Micaela, que también es becaria: “Quiero hablar con ustedes dos, por favor, se quedan al final de la clase”. Nos acercamos y nos dice: “Ah, chicas, ustedes son becarias. Quiero que sepan que mi apoyo está para ustedes. Cualquier lectura que no quede clara o cualquier duda de cualquier tipo, yo les voy a apoyar. Por favor, tengan la confianza de preguntarme”. Eso fue muy importante. Todos los profesores nos han dicho eso al principio del ciclo. Nos dieron su disposición. Su comprensión. Esto hacía que me sintiera con más confianza. Saber que puedo preguntarle al profesor, que si no entiendo su curso puedo preguntar y eso está bien. La directora de la Facultad también nos apoyaba más. A mí me ayudaba incluso con mi matrícula de los cursos.

Lisbeth también corrobora esta versión. Según su testimonio el apoyo de la universidad vino de los profesores pero también, como ya lo comentaba Natalia, de las mismas autoridades:

Los profesores han sido importantes en este proceso. Las autoridades de la facultad también. Han influido bastante para que yo pueda ejercer académicamente. Supongo que les preocupaba. Desde un inicio sentí su ayuda y lo agradezco. Recuerdo que a nuestro salón vino el decano. Nos saludó. La directora de la facultad conversó con los profesores. Se reunían. Sentimos que nos dan prioridad a nosotros, los becarios de las comunidades amazónicas. Se presentaban y se ponían a disposición, atentos para apoyarnos.

Los profesores son importantes, nos dice Lisbeth. En el salón de clases son los que marcan las pautas de la dinámica del aprendizaje y el conocimiento. Le dicen a Natalia que si una lectura no queda clara, o “cualquier duda de cualquier tipo”, ella puede acudir al profesor. “Por favor, tengan confianza”, pide. Existe la posibilidad de manejar o no el contenido de la lectura; y también, en la misma línea de lo académico, podría surgir una cuestión más allá de dicha lectura.

Es decir, la lectura de la clase universitaria tiene una cultura académica, que se basa en creencias, muchas de ellas, distintas a las que tienen los pueblos indígenas, en sus formas de pensar y de elaborar reflexiones de tipo filosófico (Quintanilla y Clark 2023). Es por ello interesante el ejercicio que plantea el docente a Lisbeth: preguntarse si Aristóteles trata, en qué medida, el mismo pensamiento amazónico del buen vivir.

Otras experiencias con docentes universitarios frente a becarios de la Beca 18, en universidades de Lima, representan una realidad distinta. Gregory Bardales (2015), al comentar la performance de un docente universitario frente a los becarios de la Beca 18, en una universidad de Lima, le llama “síndrome” a un comportamiento discriminador, lleno de estereotipos, y de una jerarquización de poder docente/alumno.

Es decir, tenemos otras prácticas donde el docente percibe al estudiante indígena amazónico como poco capaz de desempeñarse en la universidad, debido a que su cultura imposibilitaría su adaptación a la cultura académica de la capital (Fernández 2018: 11). Por ser quien es, no puede ser tomado en cuenta. No maneja la forma de hablar correcta, la académica, la oficial (Zavala y Córdoba 2010: 56).

La forma correcta de hablar es la que corresponde a las universidades monoculturales, que no están aisladas y que repiten mecanismos de discriminación y racismo que ocurren en todo el Perú (Tubino 2015). Ya lo decía Manuel Burga (2007) al comentar la experiencia en San Marcos, con su programa especial para el ingreso de estudiantes indígenas amazónicos, respecto de “cómo enseñar, con qué criterios interculturales”: la universidad no estaba preparada para dicha experiencia.

Lo que nos relatan Natalia y Lisbeth es su propia experiencia: la universidad, desde sus autoridades y docentes, les hablan y les muestran su apoyo para acompañarlas en el proceso de aprendizaje académico (monocultural). Su cultura, su lengua indígena, es una extrañeza, pero ellas son vistas. Esto es: puntualmente “se fijaron más” en ellas como becarias de la Beca 18 CNA, mostrando, como universidad, su “disposición” y “comprensión”, en palabras de las protagonistas.

Es pertinente describir más el talante de nuestras protagonistas. Lo que nos lleva al siguiente tema: **Valoro tener el conocimiento académico y también el conocimiento indígena**. Es lo que ellas aseguran: que si bien la universidad les da conocimientos nuevos, ellas cuentan con otros conocimientos que son propios de la comunidad. Natalia lo dice así:

Los saberes de la universidad son importantes. Los saberes de la comunidad también valen. Los papeles y lo que has vivido, la realidad misma. Yo tengo ambas visiones. Me estoy informando, estoy estudiando. Tengo los libros y tengo lo que he vivido en mi comunidad. Y por eso sé que existen los derechos de los indígenas y que no podemos permitir más injusticias. Ahora quiero investigar más de mi cultura, yo sé que hay mucho más por aprender. Al estar de este otro lado, desde la universidad, mi horizonte se ha ampliado: ahora quiero viajar por el mundo. Aprender de otras culturas, comparar con otras experiencias. Mi meta es conocer todo lo que pueda conocer.

Lisbeth al adquirir el conocimiento de la universidad considera que, con este, puede profundizar más en el conocimiento de su propia cultura. Lo que la lleva a una búsqueda de conocimientos y experiencias extraacadémicas:

Y así empecé a abrirme. Comencé a ir a charlas, a conferencias, a moverme, porque quiero recoger todo esto. Porque quiero actuar a largo plazo cuando termine mi carrera. Si es que no hacía eso, si es que nadie me daba ese empuje, seguro me iba a quedar cabizbaja... Empecé a hablar de la agenda global, de la salud, de la diversidad cultural, del fin de la pobreza. Eso me hizo priorizar las necesidades básicas, lo que está surgiendo en mi comunidad. A saber que la educación no está bien.

Cuando Lisbeth dice que “si es que nadie” le “daba ese empuje” se refiere a lo que le dio la universidad. Vuelve a utilizar esta expresión: se “iba a quedar cabizbaja” sin la experiencia de la universidad. ¿Qué le ha dado esta experiencia?:

Mi visión de pensar en el desarrollo de mi comunidad sigue persistente. Más allá de ser un puente, siento que ahora, al estar en la universidad, tengo la capacidad de hacer. Ya no es solo un pensamiento. Como profesional, tengo la voz. Eso es un cambio, para mí, bastante drástico.

¿Y por qué debería considerarse ambos conocimientos: el académico y el indígena, tal y como lo consideran las protagonistas? Lisbeth reflexiona al respecto:

Una lengua te hace ver el mundo de una forma única. Otra lengua te hace ver el mundo de otra forma. Verás que otras personas tienen otras visiones, otras costumbres. Yo siento eso. No es que sean menos, es otra forma de ver. Esta forma de hablar, este lenguaje, me abre otra puerta. Con este conocimiento también puedo desarrollar a mi comunidad.

La protagonista se pone en ambas orillas: qué obtiene de la cultura académica y qué obtiene también de la cultura indígena. Ella asegura que con la experiencia universitaria, y los conocimientos allí adquiridos, también puede desarrollar a su comunidad.

Cuando la Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas estaba naciendo, en el conversatorio donde asistieron representantes del Pronabec, de la academia, la sociedad civil y de los pueblos indígenas, la representante de Aidesep, Deysi Zapata, resaltó que la visión de los pueblos amazónicos no es abandonar los conocimientos occidentales, sino el producir sinergias entre ambos mundos para garantizar “supervivencia y sostenibilidad” (Pronabec 2015).

Siguiendo en el eje de El/la otro/a, un tema que destaca en las experiencias de las protagonistas es: **una gestión deficiente del programa de becas puede ser determinante para que el becario indígena pierda la beca y/o abandone la universidad**. Natalia, al hacer el balance del difícil reto de la universidad, llama la atención sobre otra problemática importante:

En pocas palabras la experiencia de la universidad ha sido muy dura. No vi nada de lo que vi en el colegio. Me chocó bastante. Pero no solo eso, sino también el otro problema fuerte es que me quedaba sin plata para vivir. Sin un sol para comer, sin un sol para el pasaje, ¿cómo iba a llegar a la universidad para estudiar? A veces la beca no te subvencionaba a tiempo. Y los que alquilan el cuarto no te esperan. Tenemos que pagar puntual. Somos becarios: y si lo somos es porque necesitamos la beca. Somos de extrema pobreza, no es porque nos victimicemos, nuestros papás no tienen para que nos den, para pagar el cuarto.

La protagonista retrata la realidad de becarias y becarios que, como ella, salen de sus comunidades indígenas amazónicas, para viajar a las ciudades donde están las universidades. La beca les cubre todos los costos académicos y no académicos de estudiar: como es la alimentación, el transporte, materiales de estudio y también el pago de un alquiler para vivir en la ciudad.

A esto se suma, que muchas de ellas y ellos no tienen familia (cercana o lejana) que les pueda auxiliar en momentos críticos. Como señala Fidel Tubino (2015): los estudiantes amazónicos, que están en centros superiores de ciudades como Lima, no cuentan con redes de apoyo a diferencia de los andinos.

La subvención económica que otorga la beca se convierte en elemento vital para el becario indígena amazónico de la Beca 18. Vital es no tener “un sol para comer”, tal y como lo enfatiza Natalia; es estar “sin un sol para el pasaje” que permita ir a la clase de mañana en la universidad. Si el programa de becas tiene algún tipo de fallo en la gestión

para el pago puntual de la subvención, tiene consecuencias diversas en la vida del becario, que van más allá del abandono de los estudios. Natalia nos dice:

Pero cuando yo veía eso, me decía: no me doy por vencida. Porque escuchaba muchas historias de jóvenes que salieron a estudiar y no han podido. No lo lograron y entonces tenían que regresar a casa. Decía yo: no voy a hacer eso, tengo que estudiar, tengo que terminar mi carrera, como sea, aguantaré hambre, aguantaré sed, pero yo tengo que estar estudiando.

Lisbeth da cuenta de las diversas consecuencias en la vida de un becario amazónico que se encuentra en la situación de dejar sus estudios universitarios, teniendo en cuenta todo el proceso académico, familiar, personal, que ha tenido que pasar para dejar su comunidad, y aventurarse a la ciudad, y tener la oportunidad de cambiar su vida a través de la educación superior:

Varios de los becarios del grupo, que empezamos juntos, perdieron la beca. Me hablaban. Me decían: me regreso a mi tierra: trabajaré ahí en la chacra, como lo hacían los otros. Yo sentía como si estuviera en su lugar, me afectaba.

En otro tipo de becas, como fueron las que consiguió Aidesep entre los años 80 y 90, para los jóvenes indígenas amazónicos, la subvención otorgada no les cubrían todos los gastos que implicaba estudiar en universidades de Lima. La mayoría de ellos no pudo concluir sus estudios, por más que hayan podido recibir el soporte de sus familias y de sus organizaciones (citado en Espinosa 2017: 99-122). Natalia nos dice:

Lo económico es muy importante. Es lo que nos limita para estudiar, por eso es que postulamos para una beca. Y cuando nos vemos estudiando, y sin dinero para poder vivir, pensamos en dejarlo. Yo lo pensé muchas veces. Dije: ya no puedo, pero también en ese momento dije: ¡sí puedo! Lo único que me quedaba era salir de mi cuarto, para ya olvidarme. Para que estudies tienes que estar tranquila, sin estar pensando en si me van a botar o no me van a botar del cuarto que alquilo, si voy a comer más tarde o no.

Cuando Natalia y Lisbeth presentaron retrasos en el pago de su subvención mensual de la beca, iban donde la gestora del programa de becas, la persona que realiza todos los trámites de los becarios en la universidad donde estudian. Esta servidora pública los trataba de manera displicente. Natalia dice que en una ocasión tuvo que pedir ayuda a una amiga profesional para que intercediera con su voz para hacer el reclamo:

Le conté lo que pasó. Ella defiende, así del alma, los derechos. Le habló por teléfono a la gestora de la beca. ¿Cuál es su respuesta? “Préstense”. O sea, ¿de quién nos vamos a prestar? “No sé, ayúdense entre compañeros”. Cómo nos vamos a ayudar, si nosotros tenemos algo mínimo, nuestros gastos son ajustados.

¿Por qué Natalia tuvo que recurrir a otra persona para que apoye en hablar con la gestora sobre un retraso en la subvención de la beca? Esto nos lleva al último tema considerado en el presente análisis de las historias de vida: **La discriminación al indígena está en todo el sistema educativo, especialmente en la universidad si eres mujer amazónica.**

La familia de Lisbeth no quiso que ella estudiara en su comunidad la primaria. La educación, nos cuenta, era de muy baja calidad, por lo que la enviaron a estudiar al distrito. Los niños de ese lugar, la veían a ella y a los niños de la comunidad y los discriminaban: “a los que somos de la etnia, nos consideraban ínfimos”. La protagonista narra:

Yo me juntaba con los que hablaban mi lengua. De los otros niños sentía demasiado rechazo. Cosas como “ignorantes”, “váyanse de aquí”, “son tontos, no saben nada, por las puras vienen”, o “son indígenas”. La mayoría no lo soportaba y prefería regresar y estudiar en la comunidad. Yo, no sé, pude sobrevivir. Me juntaba con los de la misma etnia que, al igual que yo, asumían ese dolor, por lo simple de querer tener una educación superior. Tenía seis o siete años. No entendía por qué me trataban así. A veces me iba llorando y le decía a mi mamá: qué pasa.

Natalia, por su parte, resalta que la discriminación de las niñas, los niños y jóvenes indígenas amazónicos se da no solo en las grandes ciudades sino también en los mismos distritos o provincias con presencia de población indígena: es decir, un indígena de la provincia discrimina a un indígena de la comunidad porque este viene de la comunidad:

Muchos niños, jóvenes, tienen vergüenza de hablar en su lengua materna cuando llegan a la ciudad. No solo hay discriminación al salir de tu región, de tu provincia y venir a una ciudad grande como Lima. También te discriminan cuando vives en una comunidad pequeña, como la mía, y vas a la provincia de la región, a un lugar un poco más grande, con más gente. Sales del colegio, y te dicen: “tú eres de la comunidad, tú eres indígena”. Y tú tienes vergüenza. Y te duele, si no estás preparada para eso. Están en la misma región, son indígenas, pero no se reconocen como tal.

Lisbeth apunta que la discriminación en el Perú es general. No solo está en las escuelas: está en toda la sociedad y por lo mismo está presente en el sistema educativo, donde se repiten mecanismos de discriminación y racismo que ocurren en todo el Perú (Tubino 2015). La protagonista indica:

La discriminación es general. Está ahí. No solo en la universidad. Lo escucho en compañeros que no son de la beca, que luego en las bodegas, te tratan mal, te miran de

pies a cabeza. También me ha pasado, te hacen sentir así, te dicen de mala manera: no, no se puede. Si uno no viene bien vestido, ya te tratan como diferente.

En este contexto, existe una particularidad que afecta a las mujeres indígenas amazónicas por el hecho de ser mujeres: desde que son niñas “la vida es mucho más difícil” pues “pueden sufrir mayor marginación en algunas circunstancias” (Cueto et al. 2012: 93).

Natalia cuenta lo que ocurrió en una actividad de grupo dentro de la universidad. Cuando ella y sus compañeras de clase tuvieron que hacer una exposición sobre la trata de mujeres, prostitución, relacionada a la minería ilegal. Un dibujo de una mujer medio desnuda, que representaba a una mujer de la selva, llamó la atención de un joven estudiante:

Le explicamos que esa figura era de una chica de la selva, porque a las que más raptaban eran a chicas de la selva, y el chico dice: “no se parece a las chicas de la selva”. ¿Por qué?, le pregunto. “Porque las chicas de la selva son más tetonas, potonas, caderonas. Esa parece muy fina, se ve delgada”. Y empezó a decir que las chicas de la selva servimos para el sexo. Que somos calientes, que no estudiamos. Y todo mi grupo se quedó en silencio, porque sabían que yo soy de la selva. Yo le quedo mirando y le sigo preguntado: ¿qué más piensas? Y se soltó con que las chicas de la selva somos así y tal. Y le digo: yo soy de la selva y no sirvo para el sexo. Y no soy tetona y no soy culona, como tú dices. Yo soy de la selva y no soy exótica.

Cuando ese imaginario, de lo que representaría la identidad de una chica de la selva, va más allá de un comentario, el acto de discriminación deja de ser solo una marginación y puede llegar a ser una agresión. Natalia narra cómo fue acosada por un hombre:

Me había dicho: “Tú no eres de acá, porque no hablas como de Lima”. No soy de acá. “Ah, pareces de la selva”... Lo bloqueé para que no me pueda mandar mensajes, y no me entre sus llamadas. Pero él insistía. No se detenía. Hasta que empezó a molestarse porque siempre lo rechazé. Y empezó a insultarme: “Eres una empleada, estás estudiando en la universidad, pero tu beca no te va a durar. Eres pobre. Eres igual que todos tus amigos, no tienen nada. El día que termines tu carrera me avisas para contratarte, para que cuides a mis perros. Te crees como si fueras bonita, como si fueras virgen”. Me decía cosas horribles por ser mujer.

Este tipo de discriminación convertido en acoso afecta la vida de cualquier estudiante universitaria. La protagonista narra que este suceso ocurrió en época de exámenes: “Todo esto me hacía sentir atormentada. Hablaba cosas muy fuertes. De repente me hace algo cuando voy a la universidad, no sé, es horrible vivir así”.

Estudiar en estas condiciones de tormento, como lo describe la protagonista, le pone una mayor dificultad a la joven amazónica, en el reto de superar la universidad y su promesa de convertirla en profesional, y así ser alguien en la vida, que pueda aportar a los desafíos de su comunidad.

Al final de este capítulo, advertimos que los estudiantes amazónicos son más discriminados que los andinos (Zavala y Córdoba 2010: 29), y dentro de los estudiantes amazónicos mucho más las mujeres que los hombres (Cueto et al. 2012: 93), por circunstancias como las que se ejemplifican en la historia de Natalia.

Y que, en este sentido, se hace patente la necesidad de interculturalizar la universidad, como una reforma de la institución para que sea más pertinente en la diversidad cultural de las sociedades de las que forman parte (citado en Zavala y Córdoba 2010: 147). Desde allí, desde las aulas, desde las conversaciones en los pasillos y los caminos hacia la calle, se hace un nuevo diálogo y una nueva comprensión.



CONCLUSIONES

La universidad tiene una influencia importante en la historia de vida de los jóvenes indígenas amazónicos de la Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA). Si logran superar el reto de la educación superior, logran también resolver su identidad problematizada por un sistema educativo que los ha discriminado sistemáticamente.

Hay un antes y un después desde la experiencia de la universidad. Antes, y en correspondencia con la escuela y el colegio, la identidad étnica estaba apagada, no podía expresarse por el peso de la discriminación. Lo que la universidad encendió en las historias es una luz, para que la identidad se pueda expresar.

Las historias de vida aquí presentadas son de jóvenes que provienen de familias de líderes indígenas. Su expresión activada es una voz. Se hace escuchar y leer con todo el conocimiento indígena que proviene de la historia de las comunidades amazónicas de las que forma parte.

Y he aquí algo destacable: es la familia (la comunidad) la que ha empujado a las protagonistas a ir a la universidad; ha señalado el camino, ha dado la orden, con lo que se hace efectiva una preservación de su identidad, su historia y la supervivencia de su cultura.

El objetivo de esta investigación era responder la pregunta sobre qué influencia tiene la universidad en la identidad de jóvenes indígenas amazónicos que han logrado ejercer el derecho a la educación superior. Lo hemos hecho a través del método biográfico, con la realización de historias de vida. Así, les hemos dado voz a las protagonistas: la respuesta es: la identidad se ha fortalecido con la experiencia de la universidad.

En el relato de las historias de vida advertimos que las jóvenes siempre han tenido presente su identidad indígena. Con la participación de sus padres, con sus explicaciones de por qué la realidad se muestra adversa y su importante apoyo y soporte. La identificación es con su cultura, su lengua y/o con su historia, con sus luchas y sus deseos. Pero, ser adolescente ha implicado matizar su expresión cultural, debido a la fuerte y dolorosa discriminación que han sufrido desde que eran niñas.

Es en la universidad donde su identidad ha encontrado una explicación. Una palabra clave que hemos identificado es: razón. La universidad les ha dado a las protagonistas razones para mostrarse. Es relevante porque estamos hablando del ámbito académico.

Si la identidad estaba apagada, la universidad ha logrado activarla con razones, es decir, con argumentos.

Ha quedado de manifiesto la importancia que tiene la familia para una trayectoria exitosa en la educación superior. La familia no solo da soporte y motivación; sino que, en el caso de los jóvenes indígenas amazónicos, es necesario el despliegue de una defensa, una intervención, la que muchas veces tiene que ver con mover papeles y saber gestionar el respeto de los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Es por ello que nuestra investigación ha encontrado resonancias con otros trabajos en los que también se da énfasis en la importancia que tiene la familia, para que los jóvenes indígenas logren permanecer en la universidad y concluir sus estudios. En el caso particular de los estudiantes amazónicos, que logran este propósito, sus familias ejercerían un rol de liderazgo en sus comunidades.

Respecto a este punto podemos destacar lo que significa el referente. Las y los jóvenes indígenas amazónicos necesitarían un referente para tener éxito en su trayectoria educativa. Nuestras historias muestran claramente que la familia ha propiciado ese referente.

Es decir, la familia muestra el camino a seguir: habla de ello, manifiesta la importancia que tiene asistir a la educación superior, y da los pasos necesarios para que sus hijas e hijos lleguen a la universidad. Lo que implica, en estas historias, el que tengan que dejar la comunidad para viajar a la ciudad. Pero no solo eso: también muestran referentes de vidas profesionales, a través de poner al alcance libros y personas como modelos.

Es así que el referente impulsa una vocación profesional. Si los niños y/o los adolescentes no tienen un modelo a seguir, cómo podrían aspirar a ser profesionales. En las comunidades nativas amazónicas no es común tener referentes de profesionales. Las protagonistas de estas historias quieren volver a su comunidad para ayudar, esto es, también, en concreto, dar charlas a los niños para compartir su propia experiencia en la universidad.

La participación de los docentes y de las autoridades de las universidades es determinante para que los becarios indígenas amazónicos permanezcan y concluyan sus estudios. En particular, en el aula, es necesaria la disposición completa hacia estos estudiantes. Y el mensaje claro de las autoridades para que los docentes y los estudiantes sientan y hagan suya esta determinación y compromiso.

En el caso de la intervención del Pronabec, no se ha advertido un rol protagónico para lograr que los becarios amazónicos logren permanecer y concluir sus estudios universitarios. Lo que queda de manifiesto es la necesidad de que la subvención económica de la beca sea puntual. De no ser así, esto afecta directamente al becario, al punto de poner en riesgo su continuidad en los estudios.

Queda explicado que, si el becario amazónico no tiene una identidad resuelta —esto es: consciente de su origen y con capacidad de expresarse sin vergüenza o conflicto—, va a tener problemas académicos. Se manifiesta con la diferencia que existe entre hablar o quedarse callado. Si hablo, me expreso, pregunto, resuelvo, analizo y aprendo. Si me callo, me frustro, no entiendo, me da miedo y huyo.

Una de las protagonistas, en su relato, explica qué es la identidad y cómo se relaciona con el sentido de la historia de vida para un o una joven indígena. De todo lo dicho en este trabajo sobre la identidad, esto se muestra relevante. Se trata de la metáfora del árbol. Nos parece un gran aporte y por eso lo resaltamos.

La identidad, nos dice la protagonista, citando a su padre, es como un árbol con raíces profundas. Si estamos bien sujetos a él, por más que pasen lluvias o vientos huracanados, será casi imposible que nos tumbe. Desde allí, desde el árbol, tendremos una excelente visión y podremos disfrutar de su aire fresco y su sombra.

Es útil para el trabajo que aquí estamos presentando, a raíz de la teoría expuesta, en la que históricamente los pueblos indígenas, y en particular los jóvenes, han sido sometidos por estructuras sociales diseñadas para tumbarlos, para menospreciar y destruir su identidad cultural: el desarrollo posible de sus vidas históricas. La metáfora del árbol parece decir algo útil al respecto.

Hemos llegado al final como quien se mira a un espejo. La familia, como ha sido evidenciado en las historias de vida de las protagonistas, es la comunidad. La persona / la institución es la sociedad; es el enfoque de nuestro método de investigación; y, lo individual es lo universal: esencia de los derechos humanos. Nos parece que hay, allí, una clave importante para las preguntas que nos hemos hecho aquí, y para las que nos haremos en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

AMSION, Juan

2012 “Universidad e interculturalidad en el Perú”. Tubino, Fidel y Katherine Mansilla (ed). Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina. Lima: RIDEI – PUCP Editorial.

ARISTEGUI, Carmen

2009 Transición. Conversaciones y retratos de lo que se hizo y se dejó de hacer por la democracia en México. Ciudad de México: Random House Mondadori.

ARISTÓTELES

2013 Poética. Madrid: Alianza Editorial.

AMES, Patricia

2011 “Cultura y desigualdad: Discriminación, territorio y jerarquías en redefinición”. Cotler, Julio y Ricardo Cuenca (ed). Las desigualdades en el Perú: balances críticos. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BANÚS, Enrique

2015 El aporte de la universidad a la cultura. Piura: Universidad de Piura.

BARDALES, Gregory

2015 “El Síndrome Gildemeister. En respuesta a un artículo de Alfredo Gildemeister”. En La Mula. Consulta 27 de junio de 2016. <<https://lamula.pe/2015/11/25/el-sindrome-gildemeister/gregorybardales/>>

BELAUNDE, Elvira

2009 Kené. Arte, ciencia y tradición en diseño. Instituto Nacional de Cultura.

BOURDIEU, Pierre

1989 La ilusión biográfica. Barcelona: Historia y Fuente Oral, Universidad de Barcelona, número 2, 1989.

BRONCANO, Fernando

2013 “Sujetos en la niebla. Narrativas sobre la identidad”. Barcelona, Herder Editorial.

BURGA, Manuel

2007 “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005”. En Participación social y políticas de equidad. Revista ISEES. Chile. Consulta 3 de julio de 2016. < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779620>>

CAAAP

2014 La historia de Marizabeth Samaniego. Consulta 13 de abril de 2024: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQiQhd7xQh4>

CABANES, Robert

1996 El enfoque biográfico en sociología. Bogotá: Centro de investigaciones sobre dinámica social, Universidad Externado de Colombia.

CALLIRGOS, Juan Carlos

2017 “Discursos neoliberales y régimen etnonormativo en el Perú posterior al reconocimiento: ¿redefiniendo jerarquías e identidades?” Texto inédito.

2006 Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la Educación Intercultural Bilingüe. CARE Perú.

CALVO, César

1981 Las tres mitades de Ino Moxo y otros brujos de la amazonía. Iquitos: Proceso Editores.

CASTRO, J. F. y Gustavo Yamada

2011 “Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú”. En Sanborn C. (Ed.), La discriminación en el Perú: balance y desafíos (pp. 157-184). Universidad del Pacífico.

CHAUMEIL, J.

2014 Liderazgo en movimiento: Participación política indígena en la Amazonía Peruana. En: De la política indígena, Perú y Bolivia. IEP-IFEA.

CHÁVEZ, Noelia y Omar Manky

2023 Universidad y política en el Perú. Un siglo de mitos, proyectos y fracasos. Editorial Planeta, Lima.

CHIRIF, Alberto

2016 La identidad en el corazón del derecho. La mula. Consulta: 11 de marzo de 2024. <https://redaccion.lamula.pe/2016/08/11/alberto-chirif-escribe-sobre-la-identidad-de-los-pueblos-indigenas/redaccionmulera/>

CONTRERAS, Carlos

1996 Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CONTRERAS, Hans y Fredy Ruiz

2017 “Beca 18 y la legitimidad de una política del Estado”. En Bobadilla, Percy y Carlos Centurión (coordinadores). La gerencial social en la práctica. Análisis de los modelos de gestión de programas y proyectos sociales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado - Maestría en Gerencia Social, pp. 231 – 261.

COTLER, Julio

2016 Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. Serie Estudios Breves. Pronabec.

CRESWELL

2009 Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Los Angeles: SAGE.

CUENCA, Ricardo y María Fé Sánchez

2023 Iniciativas de políticas sobre el derecho a la educación superior en Perú. (Seguimiento de buenas prácticas del derecho a la educación superior alrededor del mundo). UNESCO IESALC.

CUENCA, Ricardo

2014 Historias, trayectorias y contextos: La formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú. En Etnicidades en construcción, Identidad y acción social en contextos de desigualdad. Instituto de Estudios Peruanos.

2011 "Argumentos filosóficos sobre la desigualdad". Cotler, Julio y Ricardo Cuenca (editores). La desigualdad en el Perú: balances críticos. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

DE LA CADENA, Marisol y Starn Orin

2010 Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización. Lima, Instituto de Estudios Peruanos

DEGREGORI, Carlos Iván

2001 "Perú". Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE : Ministerio de Educación.

1991 "Educación y mundo andino". Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos. FOMCIENCIAS, Lima, pp 13-26.

ERIKSON, Erik

1968 Identidad, juventud y crisis. Editorial Paidós, Buenos Aires.

ESPINOSA, Óscar

2017a "No queremos inclusión, queremos respeto": los pueblos indígenas amazónicos y sus demandas de reconocimiento, autonomía y ciudadanía intercultural. En busca de reconocimiento. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 119-136.

2017b Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. Anthropologica, Año XXXV, N° 39, pp. 99-122. Fondo Editorial PUCP, Lima.

2009 Ciudad e identidad cultural: ¿cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI? En Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines -- Tomo 38, no. 1, p. 47-59.

FERRAROTTI, Franco

2007 Las historias de vida como método. Ciudad de México: Convergencia, Número 44, mayo – agosto 2007.

FIGALLO, Flavio

2015 “Cambio y tendencias en la educación superior”. En Pease, María Angélica; Flavio Figallo y Liz Ysla (editores). Cognición, neurociencia y aprendizaje. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 309-335.

FLORES, Mirza

2015 Impacto del ciclo de nivelación en becarios de la cohorte 2005. UPCH. En Artículos científicos: Resultados e impacto de Beca 18. Pronabec.

GALEANO, Eumelia

2014 Introducción a la metodología cualitativa. Universidad de Antioquía. Consulta 2 de junio de 2024:

<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>

GILDEMEISTER, Alfredo

2016 “Mis queridos Beca 18”. En Lucidez. Consulta 10 de mayo de 2016.

<http://www.lucidez.pe/opinion/mis-queridos-beca-18-por-alfredo-gildemeister/>

GODARD, Francis

1996 El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Bogotá: Centro de investigaciones sobre dinámica social, Universidad Externado de Colombia.

GRIDILLA, Alberto

1942 Los Campas. Colección Descalzos, Lima.

HEISE, María

2001 Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE : Ministerio de Educación.

INEI

2007 II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana.

<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/ii-censo-de-comunidades-indigenas-de-la-amazonia-peruana-2007-resultados>

KOGAN, Liuba y Fidel Tubino

2001 “Identidades culturales y políticas de reconocimiento”. Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE : Ministerio de Educación.

KI-MOON, Ban

2015 “Prólogo”. En Naciones Unidas. Versión ilustrada de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

LEDESMA, Marianella

2017 Justicia e interculturalidad. Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Centro de Estudios Constitucionales del Tribunal Constitucional del Perú, Lima.

- LÉVI-STRAUSS, Claude
1981 La identidad. Ediciones Petrel, Barcelona.
- LEWIS, Oscar
2012 Los hijos de Sánchez. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LOMNITZ, Claudio
2012 "Prólogo". En Lewis, Oscar. Los hijos de Sánchez / Una muerte en la familia Sánchez. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 9-24.
- MAALOUF, Amin
1999 Identidades asesinas. Biblioteca Maalouf. Alianza Editorial.
- MAGENDZO, Abraham
2000 "La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo". Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, págs. 13-30.
- MÁRQUEZ, Francisca
1998 Relatos de vida entrecruzados: trayectorias sociales de familia. Propositiones 29, marzo.
- MCADAMS, Dan P.
2013 The redemptive self. New York: Oxford University Press
- MCADAMS, Dan P., Ruthellen Josselson y Amia Lieblich
2006 Identity and story. Creating self in narrative. Washington, DC: American Psychological Association
- Mills, Wright
2003 La imaginación sociológica. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE CULTURA
2015 Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural.
- MORA, Daniel
2015 Los desafíos de la universidad peruana. Fondo Editorial del Congreso del Perú, Lima.
- NAKANO, Teresa y Vigo, Gladys
2007 El derecho a la educación en el Perú. Lima: Foro Educativo.
- NÓBLEGA, Magaly et al.
2020 Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP). Investigaciones Cualitativas Versión 3.0. Lima: Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- NUSSBAUM, Martha
2012 Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

1997 Justicia poética. Barcelona: Editorial Andrés Bello.

ONU

1989 Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Organización Internacional del Trabajo.

1999 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Consulta: 10 de mayo de 2024.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

1948 Historia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consulta: 10 de mayo de 2024.

<https://www.un.org/es/about-us/udhr/history-of-the-declaration>

PAMUK, Orhan

2006 Nieve. Ciudad de México: Santillana Ediciones.

PEASE, María Angélica et al.

2021 Ser adolescente en el Perú. El mundo interno del adolescente. Tomo I. Fondo Editorial PUCP, Lima.

PEASE, María Angélica e Ysla, Liz

2015 “El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios”. Cognición, neurociencia y aprendizaje. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 27-69.

PLATÓN

2003 Apología de Sócrates. Madrid: Mestas Ediciones.

PRONABEC

2024 Expediente Técnico del Concurso Beca 18. Consulta 15 de abril de 2024:

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5105667/RDE%20n.%20163-2023-MINEDU-VMGI-PRONABEC.pdf?v=1694195579>

2015a Comunidades Nativas Amazónicas: Nuevos horizontes para el desarrollo. Documento de trabajo N° 4. Oficina de Becas Pregrado.

2015b Beca 18 Testimonios. Consulta 27 de junio de 2017:

<http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/beca18testimonios.pdf>

2015c “Becarios Comunidades Nativas Amazónicas”. Boletín de seguimiento y monitoreo académico N° 2-Año 1, febrero de 2015. Consulta 7 de mayo de 2024:

http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/boletin_CNA.pdf

2014a Expediente Técnico de Beca 18: Cerrando Brechas en Educación Superior. Aspectos Metodológicos para Optimizar la Inversión en el Talento y la Inclusión Social.

Oficina de Becas Pregrado del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo -
Ministerio De Educación.

2014b Propuestas para el desarrollo de las Comunidades Nativas Amazónicas.
Documento de trabajo N°4. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

PUJADAS, Juan José

1992 El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid:
Centro de Investigaciones Sociológicas

QUINTANILLA, Pablo et al.

2023 Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento,
sabiduría y comprensión. Fondo Editorial PUCP, Lima.

RICOEUR, Paul

2002 “Ética y moral”. En Carlos Gómez (editor). Doce textos fundamentales de la Ética
del siglo XX. Madrid: Alianza editorial.

1999 Historia y narrativa. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

1996 Sí mismo como otro. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

ROCHABRUM, Guillermo et al.

2015 Guía de investigación en Ciencias Sociales. Antropología, Ciencia Política,
Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

RUIZ, Eduardo

2008 En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los
jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006. En: Análisis de programas,
procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate.
GRADE.

SANZ, Alexia

2005 El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de
las fuentes orales y los documentos personales. Asclepio Vol. LVII-1-2005.

SEN, Amartya

2007 Identidad y violencia. La ilusión del destino. Katz Editores. Buenos Aires,
Argentina.

STAKE, Robert

2010 Qualitative research. Studying how things work. New York: The Guilford Press.

SUEYO, Antonio y Hector Sueyo

2018 Soy Sontone. Memorias de una vida en aislamiento. Instituto de Estudios
Peruanos y Ministerio de Cultura, Lima.

TAYLOR, Charles

1993 El multiculturalismo y la «política del reconocimiento». México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

TUBINO, Fidel

2015 Los retos del Programa Beca 18 para los estudiantes indígenas amazónicos. En Comunidades Nativas Amazónicas: Nuevos horizontes para el desarrollo. Pronabec, Ministerio de Educación.

2010 El Interculturalismo. En: Ciudadanía y autonomía. UNAM, México D.F.

2007 Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En: Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

VARESE, Stefano

2011 “Amazonía: ¿Cuarenta años de diálogo antropológico o de monólogo ideológico?”. En: Por donde hay soplo. Colección Actes & Mémoires. Instituto Francés de Estudios Andinos.

2006 La sal de los cerros. Resistencia y utopía en la selva peruana. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

1995 Espacio urbano y migraciones campesinas: la construcción de nuevas identidades en la literatura latinoamericana. Quinto Encuentro Latinoamericano en Berkeley.

VEBER, Hanne

2009 Historias para nuestro futuro. Yotantsi Ashi Otsipaniki. Narraciones autobiográficas de líderes asháninkas y ashéninkas. IWGIA.

VEGA, Ismael

2013 Buscando el río. Terra Nuova, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

VENTURA, Monserrat

2012 En el cruce de caminos. Identidad, cosmología y chamanismo tsachila. FLACSO, Ecuador.

VICH, Víctor y Virginia Zavala

2004 Oralidad y poder. Herramientas metodológicas. Bogotá: Grupo Editorial Norma

YAMADA, Gustavo y Juan Francisco Castro

2012 La educación que queremos. En Cuando despertemos en el 2062: Visiones del Perú en 50 años. Bruno Seminario, Cynthia Sanborn y Nikolai Alva, ed. Universidad del Pacífico.

ZAVALA, Virginia y Gaviota Córdoba

ANEXOS

Guía de entrevista

Primera parte

El yo (nosotros)

Objetivo: Identificar las relaciones primarias con su familia y comunidad, el ambiente donde creció y adquirió su cultura amazónica (lengua) y constituyó así una forma de ver el mundo.

Área 1: Familia

Objetivo del área: Identificar el lugar de nacimiento y caracterizar a la familia en su participación en los estudios universitarios de la persona.

Pregunta n° 1	¿Cómo es el lugar donde naciste, cómo se llama, dónde está ubicado?	
Objetivo	<i>Identificar el lugar donde la persona ha nacido</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 2	¿Vuelves o volverías al lugar donde naciste?	
Objetivo	<i>Identificar la pertenencia que tiene la persona con el lugar de nacimiento</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 3	¿Quiénes conforman tu familia? ¿Y cómo ven que hayas llegado a estudiar a Lima?	
Objetivo	<i>Ubicar la influencia de la familia en la persona</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 4	¿Te apoya tu familia para que estudies?	
Objetivo	<i>Indagar sobre las motivaciones familiares</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Área 2: Comunidad

Objetivo del área: Identificar la escuela y caracterizar el significado de la comunidad en la identidad de la persona.

Pregunta n° 5	¿Cómo era tu escuela? Y la rutina diaria para ir a la escuela.	
Objetivo	<i>Conocer la experiencia de la persona en la educación básica</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 6	¿Cómo te fue en la escuela?	
Objetivo	<i>Conocer cómo la escuela ha influido en el estudiante y su visión de la educación</i>	

¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 7	¿Qué representa para ti tu comunidad?	
Objetivo	<i>Indagar sobre el significado de la comunidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 8	¿Crees que regresarás a tu comunidad a vivir?	
Objetivo	<i>Mirar los lazos que unen el futuro de la persona con su comunidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 9	¿Qué crees que harás al volver?	
Objetivo	<i>Saber cómo se imagina la persona participando con su comunidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 10	¿Es importante volver?	
Objetivo	<i>Medir la intensidad de la decisión de volver a la comunidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 11	¿Cómo dirías que son los (nombre de su cultura amazónica)?	
Objetivo	<i>Indagar en la autodefinición cultural</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Área 3: Cultura amazónica

Objetivo del área: Identificar la lengua materna y caracterizar la cultura amazónica a través de la experiencia con la lengua materna.

Pregunta n° 12	¿Cuál es tu lengua materna? ¿Sabes hablar esta lengua o cómo es tu dominio de ella?	
Objetivo	<i>Conocer la lengua materna y su práctica en la persona</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 13	¿Cómo fue tu experiencia en la escuela con tu lengua amazónica?	
Objetivo	<i>Indagar en la experiencia de la lengua amazónica en la escuela</i>	

¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 14	¿Cómo fue el proceso de aprender castellano?	
Objetivo	<i>Indagar en el modo de adquirir la lengua castellana</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 15	¿Cómo está afectando tu conocimiento de la lengua castellana en tu desempeño académico en la universidad?	
Objetivo	<i>Identificar el rol de la lengua en el rendimiento académico universitario</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 16	En la universidad, ¿cuál dirías que ha sido el encuentro o desencuentro entre ambas lenguas?	
Objetivo	<i>Conocer la experiencia de la lengua materna en la universidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 17	¿Dirías que el estar en la universidad te ha dado algún aprendizaje acerca tu cultura amazónica?	
Objetivo	<i>Indagar sobre la influencia que tiene la universidad en la conformación de la cultura amazónica</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Área 4: Visión

Objetivo del área: Caracterizar su visión de futuro en relación con la carrera profesional.

Pregunta n° 18	¿Por qué, cómo así decidiste estudiar esta carrera profesional?	
Objetivo	<i>Describir el hecho y el proceso que marca la actividad (ocupación) que se quiere realizar como plan de vida</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 19	¿Cómo te imaginas ejerciendo esta carrera?	
Objetivo	<i>Indagar en la visión que se tiene sobre el futuro profesional</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 20	¿Cuáles son las metas que quieres cumplir?	
Objetivo	<i>Indagar sus objetivos en la vida</i>	

¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 21	¿Qué te motiva a estudiar?	
Objetivo	<i>Indagar sobre sus motivaciones</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Segunda parte

El otro (los otros)

Objetivo: Conocer las definiciones y relaciones que la persona establece con la cultura dominante que se expresa en la universidad, en los pares (universitarios) en el marco de una cultura académica y las condiciones que establece el estado (en general y a través de la beca)

Área 1: Universidad

Objetivo del área: Conocer la influencia que tiene la universidad en la definición del futuro de la persona.

Pregunta n° 22	¿Por qué decidiste estudiar en la universidad?	
Objetivo	<i>Saber qué motiva a la persona estudiar en una universidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 23	¿Cuál o cuáles han sido hasta ahora las mayores dificultades o retos que has enfrentado en la universidad? ¿Qué consecuencias ha tenido estas dificultades para ti?	
Objetivo	<i>Conocer los aspectos críticos de la universidad en la vida de la persona</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 24	¿Cómo te imaginabas que sería la universidad antes de empezar a estudiar en ella? ¿Qué tanto ha sido así en la realidad?	
Objetivo	<i>Conocer las expectativas que tenía la persona sobre la universidad y cómo se ha presentado la realidad sobre ellas</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 25	¿Qué dirías que es lo más importante que has aprendido en la universidad?	
Objetivo	<i>Busca indagar su sistema de valores desde la universidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 26	¿Hay algo que has aprendido que ha cambiado tu visión del futuro?	
Objetivo	<i>Precisar en la influencia que tiene la universidad en su visión del futuro</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No

Sugerencias/objeciones	
------------------------	--

Pregunta n° 27	¿Dirías que ha cambiado tu vida desde que estudias en esta universidad?	
Objetivo	<i>Explorar el impacto que ha tenido la universidad en su vida</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Área 2: Par universitario

Objetivo del área: Caracterizar las relaciones que establece la persona con su par universitario y su influencia en la construcción de un universitario ideal.

Pregunta n° 28	¿Has hecho amigos aquí en la universidad?	
Objetivo	<i>Conocer las relaciones con sus pares en la universidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 29	¿Has logrado integrarte a los grupos que se forman aquí en la universidad?	
Objetivo	<i>Indagar en las relaciones de grupo</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 30	¿Y cuando no es estudio de qué temas hablas con tus compañeros?	
Objetivo	<i>Explorar las relaciones con los pares de la universidad</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 31	¿Qué es lo que más admiras de tus compañeros de la universidad o qué es lo que menos te gusta de ellos?	
Objetivo	<i>Indagar en cómo caracteriza a un universitario ideal</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 32	¿Son importantes los amigos para definir quién eres y las elecciones que tomas?	
Objetivo	<i>Medir la influencia de los pares en la identidad de la persona</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Área 3: Cultura académica

Objetivo del área: Caracterizar los valores más apreciados para la cultura académica y cómo dialogan con los valores de lo amazónico.

Pregunta n° 33	¿Cuál es la impresión que tienes acerca de cómo es vista la cultura amazónica por la universidad?	
Objetivo	<i>Conocer las diferencias más importantes entre la cultura académica y el saber de las comunidades amazónicas</i>	

¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 34	¿Qué es lo que más te ha sorprendido de vivir en Lima a diferencia de cómo es la vida en tu comunidad?	
Objetivo	<i>Identificar experiencias que marcan los sentidos comunes en la cultura</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 35	¿Has vivido y/o sentido discriminación en Lima?	
Objetivo	<i>Indagar su experiencias con la discriminación</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 36	¿La universidad valora la diversidad cultural? ¿Crees que es una universidad intercultural o no? ¿Por qué?	
Objetivo	<i>Identificar el nivel de interculturalidad de la universidad según la persona</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 37	¿Cómo es la relación con tus profesores?	
Objetivo	<i>Indagar sobre cómo incide el docente en la experiencia universitaria</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Área 4: Estado

Objetivo del área: Caracterizar la imagen que tiene la persona sobre el Estado, a partir de la existencia de la beca en su vida.

Pregunta n° 38	¿Qué opinas de que el Estado esté dando becas para las comunidades nativas amazónicas?	
Objetivo	<i>Saber cómo es percibida la política pública por el becario</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 39	¿Qué tuvo que pasar para que ganaras la beca?	
Objetivo	<i>Indagar en la historia de cómo ganó la beca</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 40	¿Confías en las instituciones del Estado?	
Objetivo	<i>Indagar en la confianza hacia las instituciones del Estado</i>	

¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 41	¿Qué significa ser becario para ti?	
Objetivo	<i>Conocer las percepciones que tiene la persona del Estado a partir de la beca</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Pregunta n° 42	¿Dirías que te has convertido en una persona responsable o no, al administrar dinero¹³?	
Objetivo	<i>Indagar en los cambios de la persona al hacerse administrador de dinero que le otorga la beca</i>	
¿La pregunta es apropiada para alcanzar el objetivo de la investigación?	Sí	No
Sugerencias/objeciones		

Por favor, indique si añadiría alguna pregunta más y cuál sería:

¹³ La Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) es una beca integral que además de cubrir el pago de los estudios, le deposita al becario en una cuenta bancaria mensualmente una subvención para alimentación, movilidad, materiales de estudio y alojamiento.



Evaluación y aportes de especialista en el tema

Dos profesores PUCP con experiencia en el tema de pueblos indígenas han evaluado la presente Guía de Entrevista. Ellos son Gustavo Zambrano y Oscar Espinosa. A continuación se presenta una sistematización de cada uno de sus comentarios considerando la observación que realiza, si la misma es tomada en cuenta para efectos del presente instrumento y cuál es la justificación para tal decisión.

Gustavo Zambrano:

Observación del docente especialista	Es tomada en cuenta	Justificación
Si la primera parte del texto busca presentar la investigación y a la vez ser el consentimiento informado, queda pendiente señalar cuál va a ser el uso que se hará de la información resultado de la entrevista, el tipo de cuidado de la información y hacia la persona (¿se mantendrá en reserva la identidad?).	Sí	Se incorpora a la Guía debido a que es importante señalar cómo se manejará la información: se mantendrá en reserva la identidad de la persona.
¿Hay una cultura "amazónica"? Lo que hay son culturas indígenas amazónicas. Uno no es "amazónico", uno es shipibo, ashaninka. Cuidado con esas imprecisiones.	Sí	Se tiene en cuenta esta observación, y se cuidará el no caer en imprecisiones.

Usa indígena.	EN PARTE	No se ha utilizado el término "indígena" con regularidad, pues no sabemos si es los entrevistados se consideren "indígenas". Si bien se acredita su pertenencia a una Comunidad Nativa Amazónica. El término puede ser también una imposición desde la cultura occidental.
La pregunta 27 me parece bastante fuerte, quizás plantearla de otra manera	NO	Es una pregunta directa: "¿Dirías que ha cambiado tu vida desde que estudias en esta universidad?". Sugiere al entrevistado una definición al respecto y una explicación fundamental para sostener la respuesta sea positiva o negativa.
Pregunta 31, ¿admirar?	SÍ	Quizás el término "admirar" ya implique una posición a favor de resaltar al otro. Se puede buscar una pregunta más neutra, que no tome tal posición.
Pregunta 33: cómo son vistas las culturas indígenas amazónicas	SÍ	Es válida la precisión en la pregunta, pues no existe una cultura amazónica como tal, sino varias.
Pregunta 36, para dar respuesta a esta pregunta, ¿no deberían saber qué es interculturalidad?	SÍ	Es una pregunta más conceptual, puede ser pertinente no indagar sobre si sabe o no conceptos y los aplica.
Pregunta 38: ¿el Estado da la beca a la comunidad o a los jóvenes indígenas de las comunidades?	SÍ	En efecto, el Estado da la beca a los jóvenes indígenas amazónicos.
Pregunta 40: no entiendo para qué sirve a la investigación.	SÍ	De acuerdo, la pregunta parece alejarse del objetivo principal de la presente entrevista.

Oscar Espinosa:

Observación del docente especialista	Es tomada en cuenta	Justificación
<p>No hablar de identidad. Es muy complejo. No es problema de los pueblos indígenas amazónicos. Es el problema de quien se hace la pregunta, desde su posición occidental y de cultura dominante.</p>	<p>NO</p>	<p>Si entendemos la identidad como una relación entre un nosotros/otros es válido plantearse una investigación sobre los aspectos que construyen dicha identidad, precisamente en dicha relación con los otros. Para el caso de jóvenes indígenas amazónicos es información necesaria para políticas públicas que tengan que ver con esta población.</p>
<p>Quitar todas las preguntas que tienen que ver con el regreso a la comunidad</p>	<p>EN PARTE</p>	<p>En efecto, quizás se puede acotar más las preguntas sobre esto, en el entendido que forman parte de un deseo que se verá afectado por distintas circunstancias, sin embargo la respuesta a esta pregunta da luces sobre los lazos que unen a las personas con su comunidad. Y en ello, en específico, con las personas que están en la comunidad: la misma familia, por ejemplo.</p>
<p>Se debe indagar qué hacen las universidades con la diversidad cultural.</p>	<p>EN PARTE</p>	<p>Se está considerando con las preguntas que tienen que ver con la universidad y cómo valoran las culturas indígenas amazónicas.</p>
<p>Hay que indagar en cómo el sistema los trata a ellos, los estereotipos que se forman, los prejuicios.</p>	<p>SÍ</p>	<p>Se buscará incorporar en las preguntas, si es que no está lo suficiente este aspecto.</p>

Se debe mostrar los obstáculos del estudiante, las dificultades que tiene, y cómo las ha resuelto.	SÍ	Se tiene una pregunta en específico sobre las dificultades
Lo importante son las relaciones que se establecen. Qué entrañan estas relaciones	SÍ	La mayoría de las preguntas buscar indagar sobre esas relaciones. Se pondrá énfasis especial.
No hay que enfocarse en lo abstracto, sino en las relaciones	EN PARTE	Lo abstracto y lo concreto se unen en las relaciones que se forman. Se pondrá énfasis en las relaciones.
Preguntarles cómo les fue en la secundaria, su vida en la escuela. Son buenos estudiantes.	SÍ	Es importante para tener la trayectoria completa del estudiante. Se incorporará a las preguntas.
Hacer su trayectoria como estudiantes.	SÍ	Se considera que el resultado de la presente entrevista es tener elementos para la elaboración de la trayectoria como estudiantes.
Indagar en las relaciones con: alumnos, autoridades, profesores, administrativos.	SÍ	En efecto, como parte de miembros de la comunidad universitaria hace falta la relación con autoridades y administrativos.
Sus prácticas diarias, la comida, qué extrañan.	SÍ	Se tendrá cuidado de considerarlo, pues forman parte intrínsecamente de la experiencia universitaria, las prácticas diarias que se hacen en ella.
Hay que concentrarse en su experiencia de vida como estudiantes	SÍ	Se puede enfatizar en este aspecto, ya que es un aspecto central de la presente investigación.

Entrevista que incluye las observaciones de especialistas

Primera parte

El yo (nosotros)

Objetivo: Identificar las relaciones primarias con su familia y comunidad, el ambiente donde creció y adquirió su cultura amazónica (lengua) y constituyó así una forma de ver el mundo.

Área 1: Familia

Objetivo del área: Identificar el lugar de nacimiento y caracterizar a la familia en su participación en los estudios universitarios de la persona.

Pregunta n° 1	¿Cómo es el lugar donde naciste, cómo se llama, dónde está ubicado?
Objetivo	<i>Identificar el lugar donde la persona ha nacido</i>

Pregunta n° 2	¿Quiénes conforman tu familia? ¿Y cómo ven que hayas llegado a estudiar a Lima?
Objetivo	<i>Ubicar la influencia de la familia en la persona</i>

Pregunta n° 3	¿Te apoya tu familia para que estudies?
Objetivo	<i>Indagar sobre las motivaciones familiares</i>

Área 2: Comunidad

Objetivo del área: Identificar la escuela y caracterizar el significado de la comunidad en la identidad de la persona.

Pregunta n° 4	¿Cómo era tu escuela? Y la rutina diaria para ir a la escuela.
Objetivo	<i>Conocer la experiencia de la persona en la educación básica</i>

Pregunta n° 5	¿Cómo te fue en la escuela?
Objetivo	<i>Conocer cómo la escuela ha influido en el estudiante y su visión de la educación</i>

Pregunta n° 6	¿Cómo fue el colegio secundario y qué cambios fueron los más importantes respecto a la escuela?
Objetivo	<i>Conocer la experiencia de la persona en la educación secundaria</i>
Observación	<i>NUEVA PREGUNTA</i>

Pregunta n° 7	¿Qué representa para ti tu comunidad?
Objetivo	<i>Indagar sobre el significado de la comunidad</i>

Pregunta n° 8	¿Crees que regresarás a tu comunidad a vivir?
Objetivo	<i>Mirar los lazos que unen el futuro de la persona con su comunidad</i>

Pregunta n° 9	¿Qué crees que harás al volver?
Objetivo	<i>Saber cómo se imagina la persona participando con su comunidad</i>

Pregunta n° 10	¿Es importante volver?
Objetivo	<i>Medir la intensidad de la decisión de volver a la comunidad</i>

Pregunta n° 11	¿Cómo dirías que son los (nombre de su cultura amazónica)?
Objetivo	<i>Indagar en la autodefinición cultural</i>

Área 3: Cultura amazónica

Objetivo del área: Identificar la lengua materna y caracterizar la cultura amazónica del estudiante a través de la experiencia con la lengua materna.

Pregunta n° 12	¿Cuál es tu lengua materna? ¿Sabes hablar esta lengua o cómo es tu dominio de ella?
Objetivo	<i>Conocer la lengua materna y su práctica en la persona</i>

Pregunta n° 13	¿Cómo fue tu experiencia en la escuela con tu lengua amazónica?
Objetivo	<i>Indagar en la experiencia de la lengua amazónica en la escuela</i>

Pregunta n° 14	¿Cómo fue el proceso de aprender castellano?
Objetivo	<i>Indagar en el modo de adquirir la lengua castellana</i>

Pregunta n° 15	¿Cómo está afectando tu conocimiento de la lengua castellana en tu desempeño académico en la universidad?
Objetivo	<i>Identificar el rol de la lengua en el rendimiento académico universitario</i>

Pregunta n° 16	En la universidad, ¿cuál dirías que ha sido el encuentro o desencuentro entre ambas lenguas?
Objetivo	<i>Conocer la experiencia de la lengua materna en la universidad</i>

Pregunta n° 17	¿Dirías que el estar en la universidad te ha dado algún aprendizaje acerca tu cultura amazónica?
Objetivo	<i>Indagar sobre la influencia que tiene la universidad en la conformación de la cultura amazónica</i>

Área 4: Visión

Objetivo del área: Caracterizar su visión de futuro en relación con la carrera profesional.

Pregunta n° 18	¿Por qué, cómo así decidiste estudiar esta carrera profesional?
Objetivo	<i>Describir el hecho y el proceso que marca la actividad (ocupación) que se quiere realizar como plan de vida</i>

Pregunta n° 19	¿Cómo te imaginas ejerciendo esta carrera?
Objetivo	<i>Indagar en la visión que se tiene sobre el futuro profesional</i>

Pregunta n° 20	¿Cuáles son las metas que quieres cumplir?
Objetivo	<i>Indagar sus objetivos en la vida</i>

Pregunta n° 21	¿Qué te motiva a estudiar?
Objetivo	<i>Indagar sobre sus motivaciones</i>

Segunda parte

El otro (los otros)

Objetivo: Conocer las definiciones y relaciones que la persona establece con la cultura dominante que se expresa en la universidad, en los pares (universitarios) en el marco de una cultura académica y las condiciones que establece el estado (en general y a través de la beca)

Área 1: Universidad

Objetivo del área: Conocer la influencia que tiene la universidad en la definición del futuro de la persona.

Pregunta n° 22	¿Por qué decidiste estudiar en la universidad?
Objetivo	<i>Saber qué motiva a la persona estudiar en una universidad</i>

Pregunta n° 23	¿Cuál o cuáles han sido hasta ahora las mayores dificultades o retos que has enfrentado en la universidad? ¿Qué consecuencias ha tenido estas dificultades para ti y cómo los has enfrentado?
Objetivo	<i>Conocer los aspectos críticos de la universidad en la vida de la persona</i>

Pregunta n° 24	¿Cómo te imaginabas que sería la universidad antes de empezar a estudiar en ella? ¿Qué tanto ha sido así en la realidad?
Objetivo	<i>Conocer las expectativas que tenía la persona sobre la universidad y cómo se ha presentado la realidad sobre ellas</i>

Pregunta n° 25	¿Cuáles son las actividades diarias o más comunes que realizas en la universidad? Y qué extrañas de como era antes de vivir a Lima.
Objetivo	<i>Busca conocer las prácticas diarias del estudiante en la universidad, y cómo se relacionan éstas con las prácticas de la vida en la comunidad nativa amazónica</i>
Observación	NUEVA PREGUNTA

Pregunta n° 26	¿Qué dirías que es lo más importante que has aprendido en la universidad?
Objetivo	<i>Busca indagar su sistema de valores desde la universidad</i>

Pregunta n° 27	¿Hay algo que has aprendido que ha cambiado tu visión del futuro?
Objetivo	<i>Precisar en la influencia que tiene la universidad en su visión del futuro</i>

Pregunta n° 28	¿Dirías que ha cambiado tu vida desde que estudias en esta universidad?
Objetivo	<i>Explorar el impacto que ha tenido la universidad en su vida</i>

Área 2: Par universitario

Objetivo del área: Caracterizar las relaciones que establece la persona con su par universitario y su influencia en la construcción de un universitario ideal.

Pregunta n° 29	¿Has hecho amigos aquí en la universidad?
Objetivo	<i>Conocer las relaciones con sus pares en la universidad</i>

Pregunta n° 30	¿Has logrado integrarte a los grupos que se forman aquí en la universidad?
Objetivo	<i>Indagar en las relaciones de grupo</i>

Pregunta n° 31	¿Y cuando no es estudio de qué temas hablas con tus compañeros?
Objetivo	<i>Explorar las relaciones con los pares de la universidad</i>

Pregunta n° 32	¿Cómo son tus compañeros de la universidad o qué es lo que les caracteriza?
Objetivo	<i>Indagar en cómo caracteriza a un universitario ideal o representativo</i>

Pregunta n° 33	¿Son importantes los amigos para definir quién eres y las elecciones que tomas?
Objetivo	<i>Medir la influencia de los pares en la identidad de la persona</i>

Área 3: Cultura académica

Objetivo del área: Caracterizar los valores más apreciados para la cultura académica y cómo dialogan con los valores de lo amazónico.

Pregunta n° 34	¿Cuál es la impresión que tienes acerca de cómo son vistas las culturas amazónicas por la universidad?
Objetivo	<i>Conocer las diferencias más importantes entre la cultura académica y el saber de las comunidades amazónicas</i>

Pregunta n° 35	¿Qué es lo que más te ha sorprendido de vivir en Lima a diferencia de cómo es la vida en tu comunidad?
Objetivo	<i>Identificar experiencias que marcan los sentidos comunes en la cultura</i>

Pregunta n° 36	¿Has vivido y/o sentido discriminación en Lima?
Objetivo	<i>Indagar su experiencias con la discriminación</i>

Pregunta n° 37	¿La universidad valora la diversidad cultural? ¿Por qué?
Objetivo	<i>Identificar el nivel de interculturalidad de la universidad según el estudiante</i>

Pregunta n° 38	¿Cómo es la relación con tus profesores?
Objetivo	<i>Indagar sobre cómo incide el docente en la experiencia universitaria</i>

Pregunta n° 39	¿Has tenido la oportunidad de hablar con autoridades de la universidad, cómo ha sido la experiencia?
Objetivo	<i>Indagar sobre las relaciones que se establecen con autoridades de la universidad</i>
Observación	<i>NUEVA PREGUNTA</i>

Pregunta n° 40	¿Qué experiencias has tenido con el personal administrativo de la universidad?
Objetivo	<i>Indagar sobre las interacciones que se establece con personal administrativo de la universidad</i>
Observación	<i>NUEVA PREGUNTA</i>

Área 4: Estado

Objetivo del área: Caracterizar la imagen que tiene la persona sobre el Estado, a partir de la existencia de la beca en su vida.

Pregunta n° 41	¿Qué opinas de que el Estado esté dando becas para los jóvenes de las comunidades nativas amazónicas?
Objetivo	<i>Saber cómo es percibida la política pública por el becario</i>

Pregunta n° 42	¿Qué tuvo que pasar para que ganaras la beca?
Objetivo	<i>Indagar en la historia de cómo ganó la beca</i>

Pregunta n° 43	¿Qué significa ser becario para ti?
Objetivo	<i>Conocer las percepciones que tiene la persona del Estado a partir de la beca</i>

Pregunta n° 44	¿Dirías que te has convertido en una persona responsable o no, al administrar dinero¹⁴?
Objetivo	<i>Indagar en los cambios de la persona al hacerse administrador de dinero que le otorga la beca</i>



¹⁴ La Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) es una beca integral que además de cubrir el pago de los estudios, le deposita al becario en una cuenta bancaria mensualmente una subvención para alimentación, movilidad, materiales de estudio y alojamiento.