

INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD Y TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD PERUANA:

Desigualdades, reconocimiento y transformación

Moisés Suño Yapuchura





Funproeib
Andes

**INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD Y TRAYECTORIAS DE
ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD PERUANA:
Desigualdades, reconocimiento y transformación**



**INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD Y TRAYECTORIAS DE
ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD PERUANA:
Desigualdades, reconocimiento y transformación**

Moisés Suxo Yapuchura

Cochabamba, 2026



© **FUNPROEIB Andes**

Director ejecutivo FUNPROEIB Andes

Daniel Guzmán Paco

Administradora

Nohemí Mengoa Panclas

Autor

Moisés Suño Yapuchura

Revisión de contenido

Laura Alicia Gómez Arana

Diagramación

José M. Ledezma | Inambu Comunidad Editorial | +591 74624874

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947

Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591)(4)4530037 - 77940510

Página web: <http://www.funproeibandes.org/>

Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Cochabamba, 2026

ISBN: 978-9917-9638-8-2

Depósito Legal: 2-4-27-2026

La reproducción parcial o total de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a la Funproeib Andes.

Contenido

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	19
 CAPÍTULO I. Construcción del campo y estrategia metodológica	27
1.1 Enfoque metodológico	27
1.2 Diseño metodológico	28
1.2.1 Perspectiva etnográfica	29
1.2.2 Estudio de caso	29
1.3 Contexto del estudio	31
1.4 Participantes	32
1.5 Técnicas de producción de información	33
1.6 Producción y análisis de la información	34
1.7 Consideraciones éticas	35
 CAPÍTULO II. Debates y enfoques contemporáneos	36
2.1 Interculturalidad y diversidad cultural	36
2.2 Interculturalidad y universidad en América Latina	40
2.3 Educación intercultural bilingüe y formación docente	43
2.4 Identidad étnica y experiencias universitarias	44
2.5 Trayectorias educativas de estudiantes indígenas	47
2.6 Perspectiva analítica del libro	49
 CAPÍTULO III. Identidad étnica y procesos de reconstrucción en la experiencia universitaria	51
3.1 Raíces familiares y comunitarias	54
3.2 Lengua y pertenencia	59

3.2.1 Dinámicas familiares e intergeneracionales del quechua y el castellano.....	59
3.2.2 Bilingüismo asimétrico en la formación en EIB	61
3.2.3 El castellano como lengua hegemónica del conocimiento académico.....	62
3.2.4 Lenguas originarias, arte y reafirmación identitaria.....	64
3.3 Identidad en transición	65
3.3.1 Reconocimiento y redescubrimiento identitario.....	66
3.3.2 Cuestionamientos y tensiones en contextos urbanos	67
3.3.3 Identidad heredada y reafirmación cultural	68
3.3.4 Del reconocimiento al fortalecimiento identitario	70
3.4 Reconstrucción en el espacio universitario.....	71
3.4.1 Actores y mediaciones pedagógicas.....	72
3.4.2 Cursos y actividades académicas como dispositivos de resignificación.....	73
3.4.3 Práctica artística y afirmación pública de la identidad.....	74
3.4.4 Ritualidad andina y espiritualidad en el espacio académico.....	75
3.4.5 Compartir gastronómico, vestimenta y danza: corporalidad y memoria cultural	76
3.5 Síntesis.....	77
CAPÍTULO IV. Interculturalidad vivida en la universidad	80
4.1 Concepciones de interculturalidad: entre comunidad, diversidad e interacción.....	83
4.1.1 Interculturalidad como expresión de la cultura comunitaria	84
4.1.2 Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad nacional	85
4.1.3 Interculturalidad como diálogo e interacción entre culturas	86

4.2 Identidades en encuentro: caracterizaciones y autopercepciones.....	89
4.2.1 Diversidad interna en la carrera de EIB.....	89
4.2.2 La mirada hacia los estudiantes de otras carreras.....	91
4.2.3 Cómo creen que son vistos: respeto, aceptación y extrañamiento	92
4.3 Prácticas y experiencias de relación intercultural.....	96
4.3.1 Relaciones dentro de la carrera de EIB: comunidad y cohesión.....	96
4.3.2 Interacción con estudiantes de otras carreras: diferencias y acercamientos	98
4.3.3 Espacios concretos de encuentro intercultural	99
4.3.4 Relación con docentes y personal administrativo	101
4.3.5 Relación con otros actores	101
4.3.6 Relación intercultural en redes sociales	103
4.4 Actitudes, tensiones y aprendizajes	105
4.4.1 Se enfatiza la importancia del respeto y la responsabilidad en la universidad	105
4.4.2 Se valora el respeto, la responsabilidad y la honestidad en la carrera EIB	107
4.5 Síntesis.....	110
CAPÍTULO V. Desigualdades estructurales y desafíos en la experiencia universitaria.....	113
5.1 Brechas digitales y desigualdad tecnológica en la formación universitaria.....	115
5.1.1 Virtualidad, adaptación y límites formativos	115
5.1.2 Acceso desigual a internet y condiciones materiales diferenciadas	117
5.2 Desigualdades académicas y exigencias meritocráticas.....	119
5.2.1 Transición desigual de la secundaria a la universidad	119

5.2.2 Carga académica y gestión del tiempo	120
5.2.3 Lengua, escritura y jerarquización lingüística	121
5.2.4 Investigación, prácticas y límites institucionales	122
5.3 Beca 18 EIB: inclusión condicionada y límites institucionales	124
5.3.1 Retrasos en la subvención y vulnerabilidad administrativa	124
5.4 Convivencia universitaria y urbana: desigualdades, socialización y barreras simbólicas	126
5.4.1 Socialización universitaria y trayectorias diferenciadas	127
5.4.2 Fragmentación organizativa y límites institucionales	128
5.4.3 Adaptación sociocultural en Lima: lengua y temor a la discriminación	129
5.4.4 Convivencia urbana y vulnerabilidad	130
5.5 Interacciones familiares y salud: desarraigo, vulnerabilidad y soportes institucionales	131
5.5.1 Alejamiento familiar y desarraigo migratorio	131
5.5.2 Salud emocional y física: impactos de la adaptación urbana	133
5.6 Síntesis	135

Capítulo VI. Trayectorias, transformación personal y compromiso

comunitario	139
6.1 Origen, familia y comunidad	142
6.1.1 Narración de las historias de vida	142
6.1.2 Narrativa comparativa	146
6.2 El quechua y la identidad cultural	149
6.2.1 Narración de las historias de vida	149
6.2.2 Narrativa comparativa	153
6.3 Educación básica	156

6.3.1 Narración de las historias de vida.....	156
6.3.2 Narrativa comparativa	154
6.4 Formación universitaria	168
6.4.1 Narración de las historias de vida.....	168
6.4.2 Narrativa comparativa	175
6.5 Acciones de revitalización cultural y lingüística durante la formación en EIB	177
6.5.1 Narración de las historias de vida	177
6.5.2 Narrativa comparativa	181
6.6 Síntesis	183
CAPITULO VII. Conclusiones	187
CAPÍTULO VIII. Interculturalidad universitaria: entre reconocimiento y límites	194
Reflexión Final	206
Referencias	209

Prólogo

La interculturalización de toda la educación superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. *(Mato, 2012).*

La universidad peruana fue concebida históricamente como un espacio de producción y transmisión del conocimiento sustentado en parámetros que privilegiaban una visión homogénea, moderna y eurocéntrica de la sociedad. En consecuencia, predominó una pedagogía monocultural y monolingüe que otorgó escaso reconocimiento a la pluralidad de saberes aportados por los estudiantes provenientes de pueblos con una rica diversidad epistémica, lingüística y territorial. En las últimas décadas, sin embargo, este panorama ha comenzado a transformarse como resultado del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, del fortalecimiento del marco normativo nacional e internacional y de la ampliación del acceso a la educación superior mediante la Beca 18 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC). Una expresión de estos avances es la existencia

de cuatro universidades interculturales en la Amazonía peruana, más de quince universidades que ofrecen programas de Educación Intercultural Bilingüe y treinta y ocho Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica con esta especialidad. Estos avances son significativos; no obstante, aún persisten importantes desafíos para consolidar una universidad verdaderamente democrática, intercultural e inclusiva.

En este escenario, los estudiantes indígenas representan mucho más que un grupo históricamente excluido que accede a la educación superior. Son portadores de saberes, memorias, lenguas, historias y filosofías propias que enriquecen la vida universitaria e interpelan las formas tradicionales de producción del conocimiento. Su presencia pone en evidencia las persistentes desigualdades que condicionan su permanencia en contextos urbanos, donde el *habitus* suele estar marcado por prácticas de discriminación y racismo. A ello se suman las dificultades derivadas de currículos poco pertinentes, la subordinación de los conocimientos indígenas, la limitada oferta de prácticas preprofesionales en instituciones educativas interculturales, la ausencia de sistemas de tutoría que incorporen la participación de sabios indígenas y la insuficiente implementación de metodologías orientadas a integrar los sistemas de saberes en el currículo y la investigación.

A la luz de esta realidad, la obra ***Interculturalidad, identidad y trayectorias de estudiantes indígenas en la universidad peruana: Desigualdades, reconocimiento y transformación***, del Dr. Moisés Sucho Yapuchura, es el resultado de una rigurosa investigación doctoral y de su amplia trayectoria como docente universitario. En sus páginas, el autor analiza una realidad compleja que trasciende las cifras de cobertura educativa y profundiza en las experiencias de estudiantes indígenas desde una perspectiva que articula la interculturalidad, la identidad y las desigualdades estructurales. De este modo, muestra cómo sus trayectorias universitarias están atravesadas por procesos simultáneos de inclusión, exclusión, reconocimiento y resistencia.

A partir de un sólido sustento teórico y de un riguroso análisis de las experiencias de jóvenes de los pueblos quechua y aimara en una universidad privada de Lima, la obra invita a comprender que el tránsito por la educación superior constituye un proceso profundamente humano, en el que convergen las expectativas familiares y comunitarias con los proyectos de vida de los estudiantes, los cuales pueden consolidarse o verse frustrados por la ausencia de condiciones institucionales, pedagógicas e interculturales que favorezcan su desarrollo integral. Las trayectorias educativas no constituyen recorridos lineales, ahistóricos ni meramente instrumentales; por el contrario, son procesos históricos y dinámicos, atravesados por relaciones de poder y por factores sociales, económicos, lingüísticos, territoriales y culturales que configuran oportunidades diferenciadas para los distintos grupos de estudiantes.

Uno de los mayores aportes de esta obra radica en situar la identidad indígena no como una condición de vulnerabilidad, sino como una fuente de conocimiento, fortaleza y transformación. Desde esta perspectiva, la interculturalidad deja de entenderse como un discurso orientado únicamente al reconocimiento de la diversidad para concebirse como un horizonte ético y político que exige profundas transformaciones en las instituciones de educación superior. No basta con ampliar el acceso; resulta imprescindible construir universidades capaces de reconocer, valorar e incorporar los saberes de los pueblos originarios, del pueblo afroperuano y de otros pueblos y comunidades culturalmente diversos como parte constitutiva de la producción académica y del quehacer universitario.

Es importante precisar que una universidad con enfoque intercultural no es una institución destinada exclusivamente a los pueblos indígenas. Si bien promueve su inclusión y garantiza el reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos, su propósito fundamental consiste en transformar las formas de producir, validar y compartir el conocimiento. En este sentido, la esencia de la universidad

intercultural radica en el reconocimiento de una ecología de saberes, en la que el conocimiento académico de tradición occidental dialoga, en condiciones de igualdad, con los saberes de los pueblos indígenas y de otras tradiciones culturales. Es precisamente este diálogo de saberes el que sustenta una formación universitaria más democrática, pertinente e intercultural.

En este proceso de transformación de la universidad monocultural hacia una universidad intercultural, el autor destaca la necesidad de fortalecer la formación intercultural de los docentes, quienes constituyen actores estratégicos en la construcción de una educación superior más inclusiva, pertinente e intercultural. Del mismo modo, subraya la importancia de garantizar trayectorias académicas sólidas que acompañen a los estudiantes desde su ingreso hasta la culminación satisfactoria de sus estudios universitarios.

El éxito de estas trayectorias no depende exclusivamente del esfuerzo individual de los estudiantes, sino también de la calidad de la formación que reciben y de las condiciones institucionales que la universidad genera para favorecer su permanencia, bienestar, aprendizaje y desarrollo integral. Solo así la experiencia universitaria podrá traducirse en logros académicos, profesionales y personales que beneficien no solo a los egresados, sino también a sus familias, comunidades y pueblos de origen.

Asimismo, el libro pone de relieve las tensiones existentes entre las políticas públicas de inclusión y las prácticas institucionales que, con frecuencia y de manera sutil, reproducen relaciones de desigualdad y exclusión. En ese sentido, constituye una valiosa contribución al debate sobre la equidad en la educación superior peruana y al diseño de políticas que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia,

el bienestar, el éxito académico y la inserción laboral de los egresados, de manera que puedan contribuir al desarrollo de sus regiones y comunidades de origen.

La riqueza de esta obra reside, además, en su capacidad para articular diversos campos del conocimiento. La obra dialoga con la sociología de la educación, los estudios interculturales, la antropología, la pedagogía crítica y las teorías decoloniales, ofreciendo una comprensión integral de los desafíos que enfrenta la universidad peruana en el siglo XXI. Su lectura invita a cuestionar las formas tradicionales de producción del conocimiento y a reconocer que la diversidad cultural constituye una condición indispensable para construir una educación superior más democrática, inclusiva, socialmente pertinente e intercultural.

Dr. Wilfredo Quispe Huayhua¹
Pluriversidad Intercultural Kawsay Pacha

¹ Doctor en Pensamiento Español e Iberoamericano por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona-España. Especialista en Educación Superior Intercultural, Estudios Latinoamericanos y Migraciones Intercomunitarias.

Introducción

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

Las palabras de este estudiante permiten entrever una de las tensiones que atraviesan la experiencia universitaria de muchos jóvenes indígenas en el Perú contemporáneo. Aunque en las últimas décadas las universidades han incorporado con mayor frecuencia discursos, políticas y programas orientados a promover la interculturalidad, su presencia dentro de las instituciones no se manifiesta de manera homogénea. Con frecuencia, las prácticas interculturales se concentran en espacios específicos —como las carreras vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe—, mientras que en otros ámbitos de la vida universitaria continúan predominando dinámicas académicas y culturales poco sensibles a la diversidad lingüística y cultural del país.

Esta situación refleja tensiones más amplias relacionadas con la manera en que la educación superior ha incorporado —o ha dejado de incorporar— la diversidad cultural en sus estructuras institucionales. En un país caracterizado por una profunda pluralidad étnica, lingüística y cultural, las universidades han sido históricamente espacios asociados a tradiciones académicas y epistemológicas predominantemente occidentales y urbanas. Durante gran parte del siglo XX, el acceso a la educación superior estuvo concentrado en sectores urbanos y socialmente privilegiados, lo que contribuyó a consolidar modelos universitarios poco vinculados con la diversidad cultural presente en amplios sectores de la sociedad peruana.

En este contexto, la presencia creciente de estudiantes provenientes de pueblos originarios y comunidades rurales introduce nuevas dinámicas dentro de la universidad. Estos procesos generan encuentros entre diferentes experiencias sociales, trayectorias educativas y formas de comprender el conocimiento, la identidad y la cultura. Al mismo tiempo, también ponen en evidencia las limitaciones institucionales para reconocer plenamente esta diversidad y para incorporar perspectivas interculturales en la organización de la vida académica.

Durante las últimas décadas, la participación de estudiantes indígenas en la educación superior peruana ha experimentado un crecimiento significativo. Este proceso ha sido impulsado, en parte, por políticas públicas orientadas a ampliar el acceso educativo para poblaciones históricamente excluidas. Entre estas iniciativas destaca el programa Beca 18, que ha permitido que jóvenes provenientes de contextos rurales, comunidades indígenas y sectores socioeconómicos vulnerables accedan a universidades e institutos superiores en distintas regiones del país.

La ampliación del acceso a la educación superior constituye, sin duda, un avance relevante en términos de equidad educativa. Sin embargo, diversos estudios (Cuenca, 2012; Espinosa, 2008, 2017; Mato, 2008, 2009; López et al., 2009; López y Machaca, 2008) han señalado que el ingreso de estudiantes indígenas a las universidades no implica necesariamente la transformación de las estructuras institucionales que organizan la vida académica. En muchos casos, los estudiantes deben desenvolverse en entornos donde los referentes culturales, lingüísticos y epistemológicos dominantes no siempre reconocen ni valoran plenamente la diversidad cultural que ellos representan.

No obstante, estos estudios han tendido a centrarse en el acceso, las desigualdades estructurales y las condiciones institucionales de la educación superior, prestando menor atención a las experiencias cotidianas de los estudiantes indígenas, a la manera en que construyen sus identidades en el espacio universitario y a cómo viven, negocian o disputan la interculturalidad en sus trayectorias educativas.

En este escenario, la experiencia universitaria de los estudiantes indígenas se configura como un proceso complejo en el que convergen múltiples dimensiones. Por un lado, la universidad representa una oportunidad de movilidad social, formación profesional y ampliación de horizontes personales. Para muchos estudiantes y sus familias, el acceso a la educación superior constituye un logro significativo que abre nuevas posibilidades de desarrollo individual y colectivo. Por otro lado, la inserción en este nuevo espacio implica procesos de adaptación cultural, tensiones identitarias y desafíos asociados a las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. En este sentido, persiste un vacío en la comprensión de cómo estos procesos se configuran desde la experiencia misma de los estudiantes.

A partir de estas consideraciones surge la pregunta central que orienta este libro: ¿de qué manera los estudiantes indígenas construyen sus identidades, desarrollan sus trayectorias académicas y experimentan las relaciones interculturales dentro de una universidad que aún enfrenta importantes desafíos para reconocer plenamente la diversidad cultural del país? Explorar esta pregunta permite comprender no solo las experiencias individuales de los estudiantes, sino también las dinámicas institucionales que condicionan la forma en que la interculturalidad se vive y se practica en la educación superior.

El análisis que se presenta en este libro se sitúa precisamente en el cruce entre interculturalidad, identidad y trayectorias educativas de estudiantes indígenas en la educación superior. A partir de un enfoque cualitativo, el estudio examina las experiencias universitarias de jóvenes que cursan la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en una universidad privada de Lima y que accedieron a la educación superior a través del programa Beca 18. A través de sus testimonios, trayectorias y reflexiones, el libro busca comprender cómo estos estudiantes viven su paso por la universidad en un contexto marcado simultáneamente por desigualdades estructurales, demandas de reconocimiento cultural y procesos de transformación personal y colectiva.

El estudio se basa en un trabajo de campo desarrollado entre 2021 y 2023, que incluyó entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante y el análisis de relatos autobiográficos y autoetnográficos elaborados por los propios estudiantes. Este enfoque permite situar en el centro del análisis las voces y experiencias de los estudiantes, reconociéndolos no solo como beneficiarios de políticas educativas, sino también como actores activos en la construcción de espacios interculturales dentro de la universidad.

Las experiencias recogidas muestran que la presencia de estudiantes indígenas en la universidad se desarrolla en un contexto

marcado por desigualdades educativas, lingüísticas y sociales que influyen en sus trayectorias académicas. Al mismo tiempo, estas trayectorias revelan procesos de búsqueda de reconocimiento cultural, en los que los estudiantes negocian sus identidades, revaloran sus lenguas originarias y redefinen su relación con los saberes académicos dominantes. En este proceso, la experiencia universitaria puede convertirse también en un espacio de transformación personal y colectiva, desde el cual los estudiantes proyectan nuevas formas de vínculo entre la universidad y sus comunidades de origen.

Desde esta perspectiva, el libro propone analizar la interculturalidad no únicamente como un conjunto de políticas institucionales, sino como un proceso dinámico que se construye en la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes e instituciones. Asimismo, el estudio se inscribe en una perspectiva de interculturalidad crítica, que entiende la interculturalidad no solo como el reconocimiento de la diversidad cultural, sino también como un proceso orientado a cuestionar las relaciones de poder que históricamente han situado a los saberes indígenas en posiciones marginales dentro de las instituciones educativas.

Este libro se propone abordar estos vacíos a través de tres aportes principales. En primer lugar, ofrece un análisis empírico de las experiencias universitarias de estudiantes indígenas desde una perspectiva centrada en sus propias trayectorias y voces. En segundo lugar, propone una mirada integrada que articula interculturalidad, identidad y trayectorias educativas como dimensiones interrelacionadas de la experiencia universitaria. Finalmente, el estudio aporta elementos para comprender los desafíos institucionales que enfrentan las universidades en contextos de creciente diversidad cultural, así como las posibilidades de transformación que emergen desde las propias experiencias estudiantiles.

En este marco, el libro se inscribe en un debate más amplio sobre el papel de la educación superior en sociedades culturalmente diversas. Si bien en América Latina este campo ha experimentado un crecimiento significativo, aún son limitados los estudios que abordan de manera empírica las experiencias universitarias de estudiantes indígenas desde sus propias voces, así como aquellos que analizan de forma integrada las dimensiones identitarias, culturales y educativas de su paso por la universidad. En un contexto como el peruano, donde la pluralidad lingüística y cultural constituye una característica fundamental de la sociedad, resulta clave repensar las formas en que las universidades reconocen, incorporan y dialogan con esta diversidad para avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, equitativos y socialmente relevantes.

El libro se organiza en ocho capítulos que exploran distintas dimensiones de la experiencia universitaria de estudiantes indígenas en el contexto de la educación superior peruana. El capítulo I, *Construcción del campo y estrategia metodológica*, presenta el proceso de diseño de la investigación, el enfoque metodológico adoptado y las características del trabajo de campo realizado con los estudiantes participantes. El capítulo II, *Debates y enfoques contemporáneos*, revisa los principales aportes teóricos sobre interculturalidad, educación superior, identidad y estudiantes indígenas que orientan el análisis desarrollado en el libro.

A partir de estos fundamentos, los capítulos siguientes abordan los hallazgos empíricos del estudio. El capítulo III, *Identidad étnica y procesos de reconstrucción en el espacio universitario*, analiza cómo los estudiantes elaboran y resignifican sus identidades culturales en el contexto de la vida universitaria. El capítulo IV, *Interculturalidad vivida en la universidad*, examina las formas en que la interculturalidad se expresa en las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes y espacios académicos.

El capítulo V, *Desigualdades estructurales y desafíos en la experiencia universitaria*, aborda las dificultades y tensiones que enfrentan los estudiantes indígenas durante su formación, considerando factores académicos, sociales y culturales que influyen en sus trayectorias educativas. El capítulo VI, *Trayectorias, transformación personal y compromiso comunitario*, se centra en las experiencias personales de los estudiantes y en la manera en que la formación universitaria contribuye a procesos de cambio individual y a la reafirmación de vínculos con sus comunidades de origen.

El capítulo VII presenta las principales conclusiones del estudio, sintetizando los hallazgos centrales de la investigación. A continuación, el capítulo VIII, *Interculturalidad universitaria: entre reconocimiento y límites*, propone una reflexión más amplia sobre los alcances y desafíos de la interculturalidad en la educación superior peruana. Finalmente, el libro se cierra con una reflexión final que retoma los principales aportes del estudio y plantea algunas consideraciones sobre los retos y posibilidades de construir universidades más interculturales en sociedades caracterizadas por una profunda diversidad cultural.

En este marco, el libro propone comprender la interculturalidad no solo como un enfoque institucional o normativo, sino como una experiencia vivida que se construye en las prácticas cotidianas de los estudiantes. A través de sus trayectorias, interacciones y procesos formativos, la interculturalidad se expresa como una práctica situada, atravesada por tensiones, negociaciones y aprendizajes que dan forma a la experiencia universitaria en contextos de diversidad cultural.

Construcción del campo y estrategia metodológica

1.1 Enfoque metodológico

El análisis desarrollado en este libro se basa en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, con una orientación crítica e intercultural, centrado en comprender las dinámicas que experimentan estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en una universidad privada de Lima. Este enfoque permite explorar en profundidad las experiencias, significados y prácticas que los propios estudiantes atribuyen a su trayectoria universitaria, situando sus voces en el centro del proceso de investigación.

Desde una perspectiva interpretativa, el estudio busca comprender los sentidos que los actores construyen sobre su experiencia; desde una perspectiva crítica, atiende a las relaciones de poder y a las desigualdades que atraviesan el espacio universitario; y desde un enfoque intercultural, reconoce la interacción entre distintos sistemas de conocimiento, lenguas y formas de comprender el mundo.

El interés central no reside en producir generalizaciones estadísticas, sino en comprender cómo los estudiantes interpretan su experiencia académica, cultural e identitaria dentro del espacio universitario. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite aproximarse a los procesos sociales y culturales desde el punto de vista de quienes los viven, recuperando sus narrativas, percepciones y formas de interacción.

Las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas se desarrollan en contextos atravesados por desigualdades sociales, lingüísticas y culturales. Comprender estos procesos exige una aproximación metodológica capaz de captar los significados que los propios actores atribuyen a su experiencia universitaria, así como las estrategias que despliegan para desenvolverse en un entorno académico urbano.

En este sentido, el enfoque cualitativo permite abordar la experiencia universitaria indígena como un proceso social complejo, situado y cargado de significados, en el que se entrelazan procesos de adaptación, negociación identitaria y construcción de relaciones interculturales.

1.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico combina una perspectiva etnográfica con la lógica del estudio de caso, en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo, crítico e intercultural que orienta la investigación. Esta combinación permite desarrollar un análisis profundo y contextualizado de las experiencias de estudiantes indígenas que cursan la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

1.2.1 Perspectiva etnográfica

La perspectiva etnográfica permitió aproximarse a la vida cotidiana de los estudiantes, observando las prácticas, discursos y significados que estructuran la convivencia intercultural dentro del espacio universitario. Más que limitarse al registro de hechos, el trabajo etnográfico implicó un proceso de descripción e interpretación de las experiencias observadas.

A través de la observación de interacciones, conversaciones, dinámicas académicas y espacios informales de encuentro, fue posible reconstruir los contextos en los que los estudiantes elaboran sus identidades y negocian sus pertenencias culturales dentro de la universidad.

Este enfoque también permitió atender dimensiones menos visibles de la experiencia intercultural, como los matices simbólicos, emocionales y relacionales que atraviesan la vida universitaria. La etnografía se desarrolló con una lógica flexible y abierta, adaptándose a las condiciones cambiantes del campo.

Durante el periodo de pandemia, una parte importante de la interacción universitaria se trasladó a entornos virtuales. Por ello, el trabajo etnográfico incorporó también la observación de espacios digitales de interacción académica y social, ampliando el campo hacia las formas virtuales de sociabilidad estudiantil.

1.2.2 Estudio de caso

De manera complementaria, la investigación se desarrolló como un estudio de caso centrado en un grupo específico de estudiantes indígenas que cursan la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en una universidad privada de Lima.

El estudio de caso permite analizar procesos complejos dentro de su contexto específico, prestando atención a las relaciones entre trayectorias individuales, dinámicas institucionales y políticas educativas. En este trabajo, el grupo estudiado no se aborda como una muestra representativa en términos estadísticos, sino como un caso significativo que permite examinar cómo se articulan las políticas de inclusión educativa, las trayectorias académicas y las experiencias interculturales en la educación superior.

El análisis intensivo de este grupo permitió identificar procesos de construcción identitaria, estrategias de adaptación institucional y formas de interacción intercultural que se desarrollan en el contexto universitario.

La combinación entre la perspectiva etnográfica y el estudio de caso permitió construir una aproximación densa y contextualizada al fenómeno estudiado. En términos de articulación metodológica, el estudio de caso constituye el marco general que delimita el universo de análisis —un grupo específico de estudiantes indígenas en una carrera universitaria particular—, mientras que la perspectiva etnográfica opera como estrategia principal de producción e interpretación de la información, orientando la aproximación a la vida cotidiana, las interacciones y los significados construidos por los estudiantes.

De este modo, ambos enfoques no operan de manera paralela, sino de forma complementaria y articulada. El estudio de caso define los límites y la unidad de análisis, mientras que la etnografía permite profundizar en la comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en su interior.

1.3 Contexto del estudio

El estudio se desarrolló en una universidad privada de Lima que ofrece, desde 2014, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en los niveles de Educación Inicial y Primaria. La institución es una universidad privada asociativa y sin fines de lucro fundada en la década de 1960 por docentes provenientes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente cuenta con aproximadamente cinco mil estudiantes, en su mayoría provenientes de sectores urbanos medios y altos.

En los últimos años, la universidad ha incrementado la presencia de estudiantes beneficiarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), especialmente a través del programa Beca 18 en sus distintas modalidades. En este marco, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe se ha convertido en un espacio relevante para la formación de jóvenes provenientes de pueblos quechua, aimara, shipibo, ashaninka y awajún.

La llegada de estos estudiantes a un entorno urbano y académico mayoritariamente no indígena ha supuesto diversos desafíos académicos, lingüísticos y socioculturales. Frente a esta situación, la universidad implementó desde las primeras promociones un año de nivelación académica y un programa de tutoría intercultural orientado a fortalecer la adaptación académica, emocional y cultural de los estudiantes.

Aunque la carrera se ofrece desde 2014 y han transitado por ella varias promociones, el periodo empírico de esta investigación se circunscribe a los años 2021–2023. Este periodo coincide con un momento particular de la vida universitaria, marcado por la virtualidad forzada durante la pandemia y el posterior retorno progresivo a la presencialidad. Estas condiciones influyeron en las formas de interacción

entre estudiantes, docentes e instituciones, así como en las dinámicas interculturales observadas.

La descripción del contexto institucional permite comprender las condiciones sociales, académicas y políticas en las que se configuran las trayectorias educativas de los estudiantes participantes.

1.4 Participantes

El estudio se desarrolló con la participación de catorce estudiantes andinos de la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe que accedieron a la universidad a través del programa Beca 18. El grupo estuvo conformado por seis varones y ocho mujeres, con una edad promedio de diecinueve años al inicio del trabajo de campo.

En términos etnolingüísticos, los participantes se distribuyen de la siguiente manera:

- siete estudiantes hablantes de quechua Collao
- cinco estudiantes hablantes de quechua Chanca
- dos estudiantes hablantes de aimara

Los estudiantes provenían de las regiones de Cusco, Huancavelica, Apurímac y Puno. Dos de ellos señalaron que el quechua constituía su segunda lengua.

La caracterización del grupo permite reconocer la diversidad interna existente entre los estudiantes. Aunque comparten una pertenencia indígena andina, sus trayectorias familiares, escolares y lingüísticas presentan diferencias que influyen en sus procesos de adaptación a la vida universitaria.

La participación fue voluntaria y se formalizó mediante consentimiento informado.

1.5 Técnicas de producción de información

Con el fin de captar la complejidad de las relaciones interculturales en el entorno universitario, el estudio combinó diversas técnicas cualitativas de producción de información.

Observación participante

La observación participante permitió registrar prácticas cotidianas en distintos espacios donde interactuaban los estudiantes, incluyendo aulas, espacios residenciales y ámbitos informales de encuentro. Durante el periodo de virtualidad, el trabajo de campo incorporó también la observación de plataformas académicas y espacios de interacción digital.

Esta técnica facilitó contrastar los discursos de los estudiantes con sus prácticas cotidianas, así como identificar dinámicas que no siempre emergen en las entrevistas.

Entrevistas en profundidad

Se realizaron entrevistas individuales, tanto virtuales como presenciales, orientadas a explorar las trayectorias académicas, las experiencias de adaptación universitaria y los procesos de construcción identitaria. A través de estas entrevistas fue posible reconstruir las narrativas personales de los estudiantes y comprender cómo interpretan su experiencia universitaria.

Grupos focales

Se desarrollaron tres grupos focales con la participación de cuatro a cinco estudiantes en cada sesión. Estos espacios permitieron promover la reflexión colectiva sobre temas como identidad, discriminación, adaptación académica y pertenencia cultural. La interacción grupal

permitió identificar consensos, divergencias y formas compartidas de interpretar la experiencia universitaria.

Historias de vida

El trabajo incluyó también la elaboración de dos historias de vida que permitieron profundizar en las trayectorias familiares, educativas y migratorias de los estudiantes. Esta técnica aportó una perspectiva longitudinal que facilitó comprender los procesos de construcción identitaria y resignificación de la experiencia universitaria.

1.6 Producción y análisis de la información

El proceso de investigación se desarrolló en tres fases principales.

La primera fase correspondió a la producción de información durante el trabajo de campo, desarrollado entre 2021 y 2023. Esta etapa incluyó tanto la interacción virtual durante el periodo de pandemia como el retorno progresivo a actividades presenciales.

La segunda fase estuvo dedicada al análisis de la información. Este proceso se desarrolló de manera paralela al trabajo de campo mediante una lógica inductiva coherente con el enfoque interpretativo del estudio. Las entrevistas y registros de campo fueron transcritos y organizados para su análisis. Posteriormente se realizó una codificación inicial que permitió identificar categorías conceptuales vinculadas a identidad, trayectorias educativas, adaptación institucional y relaciones interculturales.

Las categorías emergentes fueron posteriormente agrupadas y contrastadas mediante un proceso de triangulación entre las distintas técnicas utilizadas —entrevistas, observación, grupos focales e historias de vida— con el fin de fortalecer la consistencia analítica del estudio.

Finalmente, la tercera fase correspondió a la redacción e integración de los hallazgos. En esta etapa se articularon el marco teórico, la evidencia empírica y la interpretación analítica del investigador.

1.7 Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios de respeto, justicia, beneficencia, integridad científica y responsabilidad hacia los participantes.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y se formalizó mediante consentimiento informado. Aunque algunos participantes autorizaron el uso de sus nombres, se optó por un proceso de anonimización reforzada con el fin de proteger su identidad.

Dado que el investigador formó parte del equipo docente de la carrera, se adoptó una postura reflexiva frente a las posibles asimetrías de poder que podrían surgir en el trabajo de campo. En este sentido, se enfatizó que la participación en la investigación no tenía relación con procesos de evaluación académica y se implementaron estrategias de triangulación metodológica para reducir posibles sesgos.

La reflexión sobre la propia posición del investigador dentro del campo constituyó también un elemento central del proceso metodológico, contribuyendo a fortalecer la rigurosidad y transparencia del análisis.

Debates y enfoques contemporáneos

Este capítulo desarrolla el marco conceptual que orienta el análisis del libro, centrado en tres dimensiones principales: la interculturalidad en la educación superior, los procesos de construcción de identidad de estudiantes indígenas y las trayectorias educativas que configuran su experiencia universitaria en contextos marcados por desigualdades históricas y demandas de reconocimiento cultural.

2.1 Interculturalidad y diversidad cultural

Comprender la experiencia universitaria de estudiantes indígenas requiere situar el análisis en el marco más amplio de los debates sobre diversidad cultural y relaciones interculturales en América Latina. En sociedades caracterizadas por una profunda pluralidad lingüística, étnica y cultural, la educación se convierte en un espacio privilegiado donde se ponen en juego distintas formas de conocimiento, identidades y relaciones de poder.

El concepto de interculturalidad comenzó a adquirir relevancia en la región a partir de la década de 1970, particularmente en el ámbito de experiencias educativas desarrolladas con pueblos indígenas. Como señala López (2019), estas primeras aproximaciones —impulsadas en gran medida por antropólogos y lingüistas— buscaron replantear las relaciones entre lengua, cultura y educación en contextos marcados por desigualdades históricas. En este sentido, la interculturalidad emergió inicialmente como una crítica a las políticas educativas asimilacionistas que durante décadas habían orientado la escolarización hacia la homogeneización cultural.

Con el tiempo, el concepto amplió su alcance y se consolidó como una categoría analítica para comprender las relaciones entre culturas en contextos de diversidad. Sin embargo, este desarrollo no ha sido homogéneo. Mientras algunas aproximaciones tienden a enfatizar el reconocimiento de la diversidad cultural, otras adoptan una perspectiva crítica centrada en las relaciones de poder que estructuran dichas interacciones. En esta segunda línea, Walsh (2005), Tubino (2004) y López (2004, 2019) coinciden en señalar que la interculturalidad no puede reducirse al reconocimiento de la pluralidad existente, sino que implica cuestionar las estructuras históricas de dominación que han situado a ciertos conocimientos, lenguas y prácticas culturales en posiciones subordinadas.

Esta distinción permite comprender mejor la diferencia entre interculturalidad y multiculturalismo. Mientras el multiculturalismo se ha orientado principalmente a reconocer la coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio, la interculturalidad pone el énfasis en la calidad de las relaciones que se establecen entre ellas y en las condiciones de equidad que deberían regir dichos encuentros. En esta línea, Walsh (2005) define la interculturalidad como un proceso dinámico de relación y aprendizaje entre culturas que se desarrolla en contextos marcados por desigualdades sociales y relaciones de poder. De

manera complementaria, Schmelkes (2012) subraya que, a diferencia de la multiculturalidad —que describe la diversidad—, la interculturalidad remite a la interacción y a la transformación de dichas relaciones.

No obstante, las diferencias entre estos enfoques no son únicamente conceptuales, sino también políticas. Como advierte Walsh (2005), el multiculturalismo puede limitarse a reconocer la diversidad sin cuestionar las estructuras que producen desigualdad. En contraste, autores como Tubino (2004) y López (2004) plantean que una perspectiva intercultural crítica debe orientarse a transformar las condiciones estructurales que sostienen dichas desigualdades, abordando tanto sus dimensiones socioeconómicas como sus raíces históricas y coloniales. En este sentido, la interculturalidad se configura no solo como una categoría analítica, sino también como un proyecto ético-político.

Ahora bien, estas discusiones no se restringen al ámbito latinoamericano. En contextos internacionales, el multiculturalismo ha sido ampliamente asociado a políticas de reconocimiento cultural. White (2019), al analizar el caso canadiense, distingue entre un multiculturalismo centrado en el reconocimiento de colectivos culturales y un interculturalismo orientado a promover relaciones equitativas entre ciudadanos de distintos orígenes. De manera similar, en Europa el multiculturalismo ha estado vinculado al reconocimiento de minorías inmigrantes dentro de los Estados nacionales (Etxeberria, 2001). Sin embargo, en ambos contextos también han surgido debates sobre los límites de estas políticas para transformar desigualdades más profundas.

En América Latina, estas tensiones adquieren características particulares. Según López (2019), muchas políticas multiculturales han sido implementadas a través de programas de acción afirmativa orientados a reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas. No obstante, su alcance ha sido limitado en términos de

transformación estructural. Esta situación refuerza la necesidad de enfoques interculturales que no solo reconozcan la diversidad, sino que también cuestionen las relaciones de poder que la atraviesan.

Al mismo tiempo, la interculturalidad no se expresa únicamente en el nivel de las políticas públicas o los discursos institucionales. Diversos autores coinciden en señalar su carácter cotidiano y relacional. Ansión (2007) destaca que las relaciones interculturales pueden observarse en los encuentros diarios entre individuos de distintas tradiciones culturales, los cuales suelen estar atravesados por tensiones y conflictos debido a las condiciones desiguales en que se producen. En una línea similar, López (2012) subraya que la interculturalidad implica una disposición activa al diálogo, al aprendizaje mutuo y a la construcción de relaciones basadas en el respeto y la legitimidad recíproca.

A partir de estos debates, es posible identificar una tensión central entre enfoques que privilegian el reconocimiento de la diversidad y aquellos que enfatizan la transformación de las relaciones de poder. Esta distinción resulta clave para el presente estudio, en la medida en que permite situar la interculturalidad no solo como un marco normativo, sino como un proceso social que se construye en contextos específicos.

En el marco de esta investigación, resulta especialmente relevante analizar cómo estos principios se expresan en la experiencia cotidiana de los estudiantes dentro de la universidad. Por ello, este libro propone la noción de *interculturalidad vivida* para referirse al conjunto de prácticas, interacciones y significados a través de los cuales los estudiantes experimentan y negocian la diversidad cultural en su vida universitaria. Esta perspectiva permite observar la interculturalidad no solo como un principio presente en políticas educativas o discursos institucionales, sino como un proceso dinámico que se construye en las relaciones concretas entre estudiantes, docentes e instituciones. Desde esta mirada, la interculturalidad se manifiesta en diversas dimensiones

de la experiencia universitaria: en el uso de las lenguas originarias, en las formas de interacción entre compañeros, en las actividades académicas vinculadas a la cultura y en los procesos de reconocimiento o tensión que emergen en la convivencia cotidiana.

2.2 Interculturalidad y universidad en América Latina

Las discusiones sobre interculturalidad adquieren una relevancia particular cuando se analizan los procesos educativos y, especialmente, la expansión de la educación superior en contextos culturalmente diversos. Durante las últimas décadas, el crecimiento de los sistemas universitarios en América Latina ha permitido el ingreso de un número creciente de estudiantes provenientes de pueblos indígenas y comunidades rurales. Este proceso ha contribuido a modificar, al menos parcialmente, la composición social y cultural de las universidades.

Sin embargo, esta transformación en el acceso no ha estado necesariamente acompañada de cambios equivalentes en las estructuras institucionales. Como señalan diversos estudios, muchas universidades continúan organizadas a partir de modelos académicos y culturales que responden a tradiciones dominantes, lo que genera tensiones en la incorporación de estudiantes indígenas. En este contexto, el ingreso a la educación superior no garantiza por sí mismo la construcción de relaciones interculturales equitativas, sino que más bien visibiliza las limitaciones institucionales para reconocer la diversidad cultural en sus espacios académicos.

Las investigaciones empíricas desarrolladas en distintos países de la región coinciden en mostrar que la experiencia universitaria de los estudiantes indígenas está atravesada por dinámicas de diferenciación, adaptación y, en algunos casos, exclusión. Por ejemplo, Hidalgo (2017),

al analizar la experiencia de estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, observa que muchos jóvenes tienden a establecer vínculos principalmente con compañeros que comparten un origen cultural similar. Este tipo de agrupamiento, lejos de ser un fenómeno aislado, puede entenderse como una estrategia de apoyo frente a entornos percibidos como culturalmente ajenos.

En esta misma línea, diversos estudios han señalado que las interacciones en el aula suelen estar mediadas por marcos culturales dominantes que influyen en la interpretación de las prácticas de los estudiantes. Actitudes como el silencio o la reserva —frecuentes en algunos contextos culturales— pueden ser interpretadas por docentes y compañeros como falta de participación, evidenciando la persistencia de criterios académicos que no reconocen la diversidad de formas de comunicación.

Estas tensiones no son exclusivas del caso peruano. Investigaciones en otros contextos latinoamericanos muestran patrones similares. Santana (2017), en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México, identifica prácticas de discriminación y paternalismo institucional que generan distancias simbólicas entre los estudiantes indígenas y el resto de la comunidad universitaria. De este modo, distintos estudios coinciden en señalar que la inclusión formal no necesariamente se traduce en integración plena dentro de la vida universitaria.

No obstante, la literatura también destaca la capacidad de agencia de los estudiantes indígenas frente a estos contextos. Diversos trabajos muestran que los estudiantes desarrollan estrategias para enfrentar las dificultades que encuentran en la universidad. Najarro (2011), por ejemplo, señala que muchos jóvenes fortalecen su compromiso académico y participan activamente en organizaciones estudiantiles como forma de integrarse y construir espacios propios dentro de la institución.

En una línea similar, investigaciones más recientes enfatizan el carácter procesual y dinámico de la experiencia universitaria. Olivera et al. (2021) muestran que estudiantes amazónicos enfrentan barreras lingüísticas, culturales y tecnológicas, pero al mismo tiempo construyen redes de apoyo que favorecen su permanencia. De manera complementaria, Cárdenas et al. (2024) describen estos procesos como un “acostumbrarse”, en el que la adaptación al entorno universitario se articula con la reafirmación de la identidad cultural. Estas perspectivas permiten superar una visión centrada únicamente en las dificultades, destacando también los procesos de negociación y resignificación que desarrollan los estudiantes.

Por otro lado, incluso en instituciones creadas explícitamente bajo un enfoque intercultural, las tensiones no desaparecen completamente. Reina Marín et al. (2024) señalan que, si bien estas universidades han generado espacios importantes para el diálogo lingüístico y cultural, aún persisten formas más sutiles de exclusión. Este hallazgo resulta relevante, ya que sugiere que la interculturalidad no depende únicamente del diseño institucional, sino también de las prácticas concretas que se desarrollan en la vida cotidiana universitaria.

En conjunto, estas investigaciones permiten identificar una tensión central entre procesos de inclusión formal y experiencias cotidianas marcadas por desigualdades, así como entre dinámicas de exclusión y estrategias de agencia estudiantil. En este sentido, la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior debe entenderse como un proceso complejo que involucra no solo el acceso a la universidad, sino también la transformación —aún incompleta— de las relaciones sociales y académicas dentro de las instituciones.

2.3 Educación intercultural bilingüe y formación docente

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha consolidado en América Latina como una de las principales estrategias educativas orientadas a reconocer la diversidad cultural y lingüística de las sociedades. En el Perú, la EIB forma parte de la modalidad de educación básica y se concibe también como un enfoque transversal que debería orientar el conjunto del sistema educativo. En este sentido, no solo constituye una propuesta pedagógica específica, sino también un marco más amplio para repensar la relación entre educación, cultura y diversidad.

El objetivo central de la EIB es promover una educación cultural y lingüísticamente pertinente para estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, fortaleciendo al mismo tiempo sus identidades culturales y sus lenguas. Sin embargo, distintos autores coinciden en señalar que su alcance trasciende lo pedagógico. Desde una perspectiva crítica, Walsh (2005) y Tubino (2004) sostienen que la EIB constituye también un espacio de disputa política en torno al reconocimiento de distintos sistemas de conocimiento dentro de los sistemas educativos. De este modo, la EIB no solo busca adaptar contenidos educativos, sino también cuestionar las jerarquías culturales y epistémicas que históricamente han estructurado la educación en la región.

A pesar de este marco conceptual y normativo, la implementación de la EIB enfrenta importantes desafíos. Si bien existen avances en el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua y en coherencia con sus contextos culturales, diversos estudios han señalado las limitaciones de su aplicación en la práctica. Entre los principales obstáculos se encuentran la escasez de docentes formados en enfoques interculturales y la persistencia de jerarquías lingüísticas que continúan privilegiando el castellano. Esta brecha entre el plano normativo y las condiciones reales de implementación constituye una de las tensiones centrales en el desarrollo de la EIB.

En el ámbito de la educación superior, estas tensiones adquieren características específicas. Por un lado, los programas de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe han contribuido a ampliar las oportunidades de acceso para jóvenes provenientes de pueblos indígenas. Iniciativas como el programa Beca 18 han facilitado el ingreso de estos estudiantes a universidades públicas y privadas, generando nuevas posibilidades de formación profesional.

Por otro lado, la ampliación del acceso no ha estado necesariamente acompañada de transformaciones institucionales profundas. Ames (2020b) señala que, en muchos casos, los procesos de adaptación recaen principalmente en los propios estudiantes indígenas, mientras que las universidades mantienen estructuras pedagógicas diseñadas para estudiantes provenientes de contextos urbanos y castellano hablantes. Este contraste evidencia una tensión entre políticas de inclusión educativa y prácticas institucionales que aún no logran incorporar plenamente la diversidad cultural.

En este sentido, la formación docente en EIB se sitúa en un espacio particularmente complejo, donde convergen expectativas de transformación educativa con limitaciones estructurales persistentes. Por ello, más que un campo consolidado, la incorporación de la interculturalidad en la educación superior puede entenderse como un proceso en construcción, atravesado por avances, tensiones y desafíos aún no resueltos.

2.4 Identidad étnica y experiencias universitarias

La experiencia universitaria de estudiantes indígenas está estrechamente vinculada a procesos de construcción y transformación de la identidad cultural. En este contexto, la identidad étnica constituye

un elemento central para comprender tanto las formas en que los individuos se reconocen a sí mismos como las maneras en que son reconocidos por otros en distintos espacios sociales.

Desde una perspectiva analítica, la identidad étnica puede entenderse como un proceso relacional y situado. Núñez (2007) la define como una dinámica de autodefinición y reconocimiento social que delimita fronteras simbólicas entre grupos culturales. Esta definición permite superar visiones esencialistas, al enfatizar que la identidad no depende únicamente de rasgos culturales compartidos, sino que se configura en contextos de interacción donde las diferencias adquieren significado.

En este sentido, las teorías sobre identidad étnica han oscilado entre dos grandes enfoques. Por un lado, el enfoque primordialista —asociado a autores como Geertz— concibe la identidad como una característica relativamente estable, basada en vínculos profundos como la lengua, la tradición o el parentesco. Por otro lado, enfoques constructivistas y relacionales, como el propuesto por Barth (1976), sostienen que la identidad se construye a través de las fronteras simbólicas que los grupos establecen en sus interacciones sociales. Esta distinción resulta clave, ya que permite entender la identidad no como un atributo fijo, sino como un proceso dinámico que se redefine en función de los contextos en los que los individuos participan.

El contexto universitario constituye un espacio particularmente significativo para estos procesos. El ingreso a la educación superior implica, para muchos estudiantes indígenas, un desplazamiento social y cultural que los sitúa en entornos institucionales distintos a los de sus comunidades de origen. Este tránsito no solo supone un cambio de escenario, sino también una reconfiguración de las formas en que la identidad es vivida, expresada y negociada. En este sentido, la experiencia universitaria puede generar tensiones identitarias, pero

también abrir oportunidades para la reflexión y resignificación de la pertenencia cultural.

Las investigaciones empíricas muestran que estos procesos no son lineales, sino que involucran estrategias diversas por parte de los estudiantes. En algunos casos, como señala Ames (2020c), las experiencias de discriminación o invisibilización cultural pueden dar lugar a procesos de reafirmación identitaria, en los que los estudiantes fortalecen su pertenencia indígena como forma de resistencia simbólica. En otros casos, la identidad cultural opera como un recurso que contribuye a la permanencia académica. Kirby et al. (2020) muestran que el reconocimiento y la valoración de la propia cultura pueden fortalecer la resiliencia frente a las dificultades del entorno universitario.

De manera complementaria, otros estudios enfatizan el carácter múltiple y flexible de la identidad en contextos universitarios. Cárdenas et al. (2024) señalan que muchos estudiantes desarrollan formas de pertenencia que articulan simultáneamente su vida universitaria y sus vínculos comunitarios, configurando identidades que no se definen en términos excluyentes, sino relacionales. Estas perspectivas permiten comprender la identidad étnica no solo como un eje de diferenciación, sino también como un recurso activo en la construcción de trayectorias educativas.

En conjunto, estos enfoques muestran que la identidad étnica en el contexto universitario no puede entenderse como un atributo estático, sino como un proceso dinámico de negociación, resignificación y posicionamiento en escenarios atravesados por relaciones de poder y diversidad cultural.

2.5 Trayectorias educativas de estudiantes indígenas

Las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas de Educación Intercultural Bilingüe se configuran en contextos rurales, comunitarios y bilingües. La mayoría proviene de comunidades quechuas, aimaras, shipibas, ashaninkas u otros pueblos originarios, y ha cursado la educación básica en escuelas públicas con limitados recursos pedagógicos. En muchos casos, además, no han tenido acceso a una modalidad formal de educación intercultural bilingüe durante su escolarización, lo que introduce tensiones adicionales en su tránsito hacia la educación superior.

Desde una perspectiva analítica, resulta fundamental comprender las trayectorias educativas como procesos que exceden la escolarización formal. Bracchi (2016) propone abordarlas como recorridos que integran experiencias familiares, comunitarias y culturales, lo que permite reconocer que los estudiantes no ingresan a la universidad como “sujetos vacíos”, sino portando saberes, lenguas y capitales simbólicos que influyen en su experiencia académica. Esta mirada amplía la comprensión de la trayectoria, situándola en una dimensión social y cultural más amplia.

Sin embargo, estas trayectorias se desarrollan en contextos marcados por desigualdades estructurales. La calidad heterogénea de la educación básica genera brechas que se hacen visibles en el ingreso a la universidad, particularmente durante el primer año, que suele constituir un momento crítico de adaptación (Cotignola et al., 2017). En el caso de los estudiantes de EIB, esta situación se ve reforzada por el hecho de que muchos provienen de hogares con bajo capital educativo, lo que limita el acceso a recursos culturales que faciliten su integración al entorno universitario.

En este sentido, el ingreso a la educación superior implica la movilización de distintos tipos de capital —económico, cultural y simbólico— (Bracchi, 2016), cuya disponibilidad desigual condiciona las trayectorias académicas. Cuando estos recursos son limitados, aumentan las probabilidades de interrupción o abandono, lo que evidencia que las trayectorias no dependen únicamente del mérito individual, sino de condiciones estructurales más amplias.

Diversos estudios coinciden en que estas trayectorias están fuertemente influenciadas por factores como el lugar de procedencia, la calidad de la educación previa y las políticas de apoyo institucional. Schmelkes (2012) y Tubino (2012) subrayan que la permanencia en la educación superior requiere no solo acceso, sino también condiciones que favorezcan la continuidad. En esta línea, Rodríguez (2020) señala que programas como Beca 18 han contribuido a reducir barreras económicas de ingreso, pero advierte que la trayectoria educativa no depende exclusivamente del financiamiento, sino también del reconocimiento cultural y del acompañamiento institucional sostenido.

Junto a estas condiciones estructurales, la literatura destaca la capacidad de agencia de los estudiantes indígenas en la construcción de sus trayectorias. Estudios etnográficos como los de Olivera et al. (2021) y Cárdenas et al. (2024) muestran que estas trayectorias se caracterizan por procesos de movilidad, desarraigo y construcción de doble pertenencia. Los estudiantes transitan entre sus comunidades de origen y el entorno urbano-universitario, configurando recorridos no lineales, marcados tanto por tensiones como por aprendizajes significativos.

En esta misma línea, Ames (2020c) subraya que las trayectorias indígenas no siguen patrones homogéneos, sino que incluyen interrupciones, adaptaciones y desplazamientos geográficos. Lejos de interpretarse únicamente como dificultades, estos procesos también pueden fortalecer capacidades de resiliencia y agencia. Asimismo, Kirby

et al. (2020) destacan que el apoyo docente y la sensibilidad cultural en el aula influyen decisivamente en la permanencia, lo que pone en evidencia el papel de las instituciones en la configuración de trayectorias más o menos favorables.

Finalmente, algunas investigaciones han analizado el papel de las propias instituciones en la construcción de trayectorias más pertinentes culturalmente. Olivera y Dietz (2017) señalan que las universidades interculturales y los procesos de interculturalización institucional representan intentos por transformar las condiciones de formación, mientras que Schmelkes (2012) observa que en estos espacios los estudiantes pueden fortalecer el orgullo identitario y sus vínculos comunitarios. No obstante, estos procesos siguen siendo parciales y desiguales en la región.

En conjunto, las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas pueden entenderse como procesos complejos en los que convergen condiciones estructurales, recursos disponibles y estrategias de agencia. Lejos de ser lineales, estas trayectorias implican procesos continuos de adaptación, negociación cultural y reconstrucción identitaria, en estrecha relación con las dinámicas institucionales de la educación superior.

2.6 Perspectiva analítica del libro

Los debates desarrollados a lo largo de este capítulo permiten situar el análisis de este libro en la intersección entre interculturalidad, identidad y trayectorias educativas en la educación superior. En el contexto peruano, la expansión del acceso universitario ha abierto nuevas oportunidades para jóvenes provenientes de pueblos indígenas, pero también ha evidenciado las limitaciones de las instituciones para reconocer y articular la diversidad cultural en sus prácticas académicas.

En este escenario, la universidad se configura como un espacio social en el que convergen procesos de adaptación académica, construcción identitaria y búsqueda de reconocimiento cultural. Las relaciones interculturales que se desarrollan en este contexto no se producen en condiciones de igualdad, sino que están atravesadas por jerarquías lingüísticas, culturales y epistemológicas. No obstante, estos mismos espacios pueden abrir posibilidades de negociación, resignificación y transformación tanto a nivel individual como institucional.

A partir de este marco conceptual, el libro propone analizar la experiencia universitaria de estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de Beca 18 en una universidad privada de Lima, atendiendo a la manera en que construyen sus trayectorias, reinterpretan su identidad cultural y participan en la configuración cotidiana de relaciones interculturales dentro del espacio académico. Más que describir dichas experiencias, el estudio busca comprenderlas como procesos situados en los que se articulan condiciones estructurales, prácticas institucionales y estrategias de agencia estudiantil.

En este sentido, el aporte del libro consiste en analizar la interculturalidad universitaria no solo como un principio normativo o un discurso institucional, sino como un proceso social en permanente construcción, que se expresa en las prácticas, interacciones y trayectorias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se plantea que las experiencias universitarias de estudiantes indígenas no solo reflejan desigualdades existentes, sino que también abren posibilidades —aunque parciales y desiguales— para reconfigurar las relaciones de reconocimiento y las dinámicas de inclusión en la educación superior.

Identidad étnica y procesos de reconstrucción en la experiencia universitaria

El ingreso a la educación superior constituye un momento de transición significativo para muchos estudiantes provenientes de pueblos indígenas. Este proceso no implica únicamente el acceso a nuevos espacios académicos, sino también la inserción en un campo institucional donde circulan formas específicas de conocimiento, lenguas legitimadas y modelos de sujeto que no siempre dialogan con sus trayectorias previas. En este sentido, más que un simple cambio de nivel educativo, el paso a la universidad puede entenderse como un desplazamiento hacia un espacio donde la pertenencia cultural es constantemente interpelada, evaluada y, en ocasiones, tensionada.

En este tránsito, la identidad étnica se convierte en un eje central para comprender cómo los estudiantes interpretan su experiencia universitaria y cómo negocian su lugar dentro de ella. Sin embargo, esta identidad no opera únicamente como un recurso de afirmación, sino también como un campo de disputa. La presencia de estudiantes indígenas en la universidad no garantiza por sí misma reconocimiento pleno; por el contrario, puede exponerlos a dinámicas donde sus

referentes culturales son invisibilizados, exotizados o subordinados frente a formas de conocimiento consideradas hegemónicas. Así, la identidad se activa tanto como fuente de sentido como mecanismo de diferenciación en contextos interculturales desiguales.

Como se ha planteado en el capítulo anterior, la identidad no debe entenderse como una condición fija o esencial, sino como un proceso dinámico. No obstante, asumir su carácter dinámico implica también reconocer que dicho proceso no ocurre en condiciones simétricas. Siguiendo a Toledo (2012), la identidad se construye en el diálogo entre memorias familiares, experiencias institucionales y relaciones sociales; pero este “diálogo” no es necesariamente horizontal. En el contexto universitario, ciertas memorias y saberes tienden a ser legitimados, mientras que otros deben ser constantemente justificados o traducidos para adquirir valor académico. En ese sentido, la construcción identitaria no solo es relacional, sino también atravesada por relaciones de poder que jerarquizan formas de pertenencia cultural.

Desde esta perspectiva, la universidad puede convertirse tanto en un espacio de tensión como en un escenario de resignificación identitaria. Para algunos estudiantes, el ingreso a la educación superior implica cuestionamientos respecto a su pertenencia cultural, en la medida en que se enfrentan a expectativas académicas y sociales que pueden entrar en conflicto con sus experiencias previas. Para otros, la universidad abre posibilidades de revaloración cultural, al ofrecer marcos conceptuales, colectivos y espacios de expresión que permiten resignificar su identidad. Esta aparente ambivalencia no es contradictoria, sino constitutiva de los procesos interculturales: la misma institución puede producir simultáneamente desajustes y oportunidades de afirmación.

Estos procesos pueden entenderse también en el marco de las dinámicas interculturales presentes en los espacios educativos

contemporáneos. Como señalan Walsh (2005) y Tubino (2004), la interculturalidad no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que implica procesos de interacción, negociación y redefinición de identidades en contextos institucionales atravesados por relaciones históricas de desigualdad. En este marco, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto la universidad no solo reconoce la diversidad, sino que también transforma —o reproduce— las condiciones que estructuran dichas desigualdades. La experiencia estudiantil permite observar que la interculturalidad no es un estado dado, sino un proceso en construcción que se expresa en prácticas concretas, tensiones cotidianas y formas situadas de negociación identitaria.

Este capítulo analiza cómo los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de Beca 18 experimentan estos procesos de construcción y reconstrucción identitaria en su trayectoria universitaria. A partir de entrevistas, grupos focales y observaciones etnográficas, se examinan las formas en que la identidad se articula con las raíces familiares y comunitarias, con el uso de las lenguas originarias y con las experiencias académicas y culturales que se desarrollan dentro de la universidad. Más que describir estas experiencias, el análisis busca problematizar cómo se configuran, qué tensiones revelan y qué condiciones hacen posible —o limitan— su desarrollo.

El capítulo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se exploran las raíces familiares y comunitarias que configuran las bases de la identidad de los estudiantes, atendiendo a su carácter formativo y a las posibles discontinuidades que emergen en el tránsito universitario. En segundo lugar, se examina la relación entre lengua y pertenencia, considerando no solo el bilingüismo como recurso, sino también las jerarquías lingüísticas que atraviesan el espacio académico. Posteriormente, se analizan los procesos de transición identitaria que emergen durante la formación universitaria, entendidos como momentos de ajuste, tensión y redefinición. Finalmente, se aborda la

reconstrucción identitaria en el espacio universitario, problematizando el papel de las prácticas pedagógicas, las actividades culturales y las expresiones artísticas como espacios de afirmación, pero también como escenarios donde se negocia el lugar de lo indígena en la institución universitaria.

3.1 Raíces familiares y comunitarias

Las trayectorias identitarias de los estudiantes se encuentran profundamente ancladas en sus entornos familiares y comunitarios de origen. La mayoría proviene de familias numerosas, generalmente con más de cinco integrantes, configuradas en contextos rurales donde la familia extensa mantiene un rol central en la organización social. Este dato, más que describir una característica demográfica, permite situar a los estudiantes en entramados sociales donde la interdependencia no es opcional, sino constitutiva de la vida cotidiana.

En comunidades andinas, la familia no es únicamente una unidad doméstica, sino un espacio de socialización y transmisión cultural. Como señala López (2019), en ella se heredan valores, prácticas productivas y la lengua materna, elementos fundamentales para la continuidad identitaria. Sin embargo, más allá de esta función reproductora, la familia también actúa como un espacio de regulación de expectativas y posibilidades: delimita horizontes educativos, distribuye responsabilidades y, en muchos casos, define quién puede continuar estudios y quién debe incorporarse tempranamente al trabajo.

La estudiante JS relató:

“Somos 7 hermanos... Son un manchón hasta para cocinar, pero como no están acá, están trabajando en otro país...” (Entrevista, 14-10-2021).

Este testimonio no solo evidencia el tamaño del grupo familiar, sino que introduce una dimensión clave: la fragmentación de la familia por procesos migratorios. La expresión “no están acá” sugiere una reorganización del hogar que combina presencia simbólica y ausencia física. En este sentido, la familia continúa operando como referente identitario, pero en condiciones de dispersión territorial. La migración, lejos de debilitar los vínculos, parece reconfigurarlos, manteniendo redes de apoyo que ya no dependen exclusivamente de la cohabitación.

El tamaño de las familias responde a factores históricos y productivos propios de economías agrarias, donde el trabajo en la chacra y el cuidado del ganado demandan cooperación familiar. No obstante, esta explicación, aunque pertinente, puede resultar insuficiente si no se considera que estas dinámicas también están atravesadas por desigualdades estructurales. La necesidad de mano de obra familiar no solo responde a una lógica cultural, sino también a la ausencia de alternativas económicas y a la limitada mecanización del trabajo agrícola. Así, la organización familiar expresa simultáneamente una racionalidad cultural y una condición estructural.

En el plano educativo, la mayoría de los hermanos de los estudiantes no accedió a estudios universitarios, aunque algunos culminaron secundaria o realizaron formación técnica. JS señaló:

“Tres de mis hermanos no han podido estudiar y se han ido a trabajar a Brasil...” (Entrevista, 14-10-2021).

Este testimonio permite problematizar la idea de elección individual en las trayectorias educativas. La frase “no han podido estudiar” remite a restricciones estructurales más que a decisiones personales. La migración laboral aparece, en este caso, como alternativa frente a la imposibilidad de continuar estudios, evidenciando que el acceso a la educación superior sigue siendo una oportunidad diferencial

dentro del mismo grupo familiar. Así, el ingreso de un estudiante a la universidad no solo representa un logro individual, sino también una excepción dentro de trayectorias marcadas por desigualdad.

Del mismo modo, el estudiante IC indicó que solo algunos de sus hermanos lograron concluir estudios técnicos. Estas trayectorias revelan desigualdades acumuladas desde la educación básica y limitaciones estructurales que condicionan el acceso a la educación superior, incluso en un contexto de políticas inclusivas como Beca 18 (Rodríguez, 2020). En este sentido, la universidad no recibe estudiantes en condiciones homogéneas, sino sujetos cuyas trayectorias están marcadas por accesos diferenciados a recursos educativos.

No obstante, también se identifican experiencias de movilidad educativa intergeneracional. La estudiante GO relató que sus padres accedieron a estudios universitarios en Zootecnia y que sus hermanos cuentan con formación superior. Este antecedente familiar, junto con la residencia en un entorno urbano como Huancayo, favoreció mayores oportunidades educativas. En este caso, el capital cultural familiar no solo facilita el acceso, sino que también reduce la incertidumbre frente a la experiencia universitaria. A diferencia de otros estudiantes, GO no enfrenta la universidad como un espacio completamente desconocido, lo que sugiere que la experiencia académica está mediada por recursos previos desigualmente distribuidos.

Así, la composición familiar no constituye únicamente un dato demográfico, sino un componente estructural en la configuración del capital cultural, las expectativas educativas y los procesos de construcción identitaria. Las diferencias entre trayectorias familiares muestran que la identidad no se construye desde una base homogénea, sino desde posiciones diferenciadas dentro de un mismo campo social.

En este sentido, las trayectorias familiares y comunitarias constituyen marcos de socialización fundamentales que influyen en la

manera en que los estudiantes interpretan su experiencia educativa. Como señala Ansión (2007), las identidades culturales se configuran a partir de experiencias cotidianas de socialización donde la familia, la comunidad y la lengua desempeñan un papel central en la construcción de pertenencias colectivas. Sin embargo, estos marcos no son estáticos: se transforman con la migración, la escolarización y la inserción en nuevos espacios sociales, lo que implica que la identidad se construye en tensión entre continuidad y cambio.

Comunidades de origen y territorialidad

Las familias de los estudiantes habitan principalmente en territorios rurales donde la agricultura y la ganadería constituyen las actividades económicas centrales. Estas prácticas no solo aseguran la subsistencia, sino que configuran una relación específica con el territorio, basada en la interdependencia entre comunidad, trabajo y naturaleza. No obstante, esta relación no debe idealizarse: también está atravesada por condiciones de vulnerabilidad económica, acceso limitado a servicios y dependencia de factores climáticos.

La estudiante GO describió:

“La gente se dedica a la ganadería... crían vacas, siembran pastos, hacen queso y venden leche...” (Entrevista, 05-11-2021).

Este relato muestra una economía diversificada dentro de lo rural, donde producción y comercialización se articulan en circuitos locales. Sin embargo, también sugiere una economía de pequeña escala, en la que los ingresos dependen de mercados limitados y de condiciones externas poco controlables. En este contexto, la educación superior aparece como una vía de movilidad social, pero también como una ruptura con estas formas de vida.

La vida productiva se articula con formas comunitarias de organización y con saberes locales transmitidos intergeneracionalmente. Más que un simple entorno económico, el territorio constituye un referente simbólico que sostiene la identidad colectiva. No obstante, esta centralidad del territorio se ve tensionada por los procesos migratorios y educativos: al desplazarse a la ciudad, los estudiantes no abandonan completamente este referente, pero sí lo reconfiguran desde la distancia.

En algunos casos, estas comunidades también participan de dinámicas turísticas vinculadas al patrimonio histórico. La estudiante JH relató la presencia de un museo dedicado a Túpac Amaru en su distrito, que recibe visitas escolares y articula memoria histórica con desarrollo local. Esta experiencia muestra que el territorio no es un espacio estático, sino un escenario donde se negocian significados entre tradición, historia y nuevas formas de inserción económica.

Estas dinámicas permiten cuestionar la idea de comunidades aisladas. Más bien, se trata de territorios en constante transformación, donde lo local y lo global interactúan de manera compleja. En este contexto, la identidad étnica no se limita a la reproducción de prácticas ancestrales, sino que incorpora elementos nuevos que emergen de estas interacciones.

En conjunto, las raíces familiares y comunitarias constituyen la matriz desde la cual los estudiantes interpretan su experiencia universitaria. Sin embargo, esta matriz no opera de manera determinista. Más bien, funciona como un marco de referencia que se activa, se tensiona y se resignifica en el tránsito hacia la educación superior. Lejos de diluirse en la experiencia urbana, estas referencias territoriales operan como anclajes simbólicos que orientan procesos posteriores de afirmación y reconstrucción identitaria, al tiempo que se reconfiguran frente a nuevos contextos sociales y culturales.

3.2 Lengua y pertenencia

3.2.1 Dinámicas familiares e intergeneracionales del quechua y el castellano

Existe una tendencia creciente hacia el monolingüismo en castellano entre los jóvenes y las nuevas generaciones. El quechua se utiliza principalmente para la comunicación con y entre miembros adultos de la familia, especialmente padres y abuelos, mientras que el castellano se emplea más con y entre los hermanos. El uso del quechua se restringe sobre todo a ámbitos familiares e informales, mientras que el castellano predomina en espacios sociales y oficiales.

Esta distribución no solo describe una diferencia de usos, sino que revela una reorganización de la vida lingüística cotidiana donde las lenguas cumplen funciones diferenciadas según el tipo de relación, el espacio y la expectativa social. Más que un simple desplazamiento, se observa una segmentación funcional que asigna al quechua un lugar íntimo y al castellano un lugar público, reproduciendo jerarquías que operan de manera naturalizada en la vida diaria.

Esta situación refleja una forma de diglosia, en la cual el castellano se asocia con prestigio y modernidad, mientras que las lenguas originarias quedan relegadas a espacios íntimos o comunitarios, tal como explica López (1990) en su estudio sobre jerarquías lingüísticas en el Perú. Sin embargo, en los testimonios no aparece una oposición explícita entre ambas lenguas, sino una convivencia pragmática que los estudiantes gestionan cotidianamente.

Durante el grupo focal, la estudiante JS señaló:

“Normalmente yo me comunico con mis padres en ambas lenguas... Creo que en la relación que tenemos nos comunicamos en ‘quechuañol’...” (Grupo Focal 16-09-2021)

El uso del término *quechuañol* no solo evidencia mezcla lingüística, sino también una forma de negociación identitaria. Esta práctica híbrida puede interpretarse como una estrategia comunicativa que permite sostener vínculos familiares sin abandonar completamente la influencia del castellano. En este sentido, la mezcla no necesariamente indica pérdida, sino adaptación a contextos socioculturales cambiantes donde los hablantes buscan mantener continuidad relacional.

Weinreich (1953) analizó cómo el contacto entre dos lenguas genera formas híbridas de comunicación; en este caso, las mezclas reflejan procesos de adaptación lingüística frente a contextos socioculturales cambiantes. Sichra (2003) añade que esta variedad presenta una cantidad significativa de préstamos léxicos, lo que evidencia no una pérdida absoluta, sino una reorganización funcional de ambas lenguas.

El testimonio del estudiante FM confirma además una dimensión generacional:

“Cuando yo tengo un diálogo con mi abuelita lo hago en quechua... con mis hermanos más se usa la lengua castellana...”
(Grupo Focal 16-09-2021)

Aquí la lengua no solo organiza la comunicación, sino también las relaciones intergeneracionales. El quechua se asocia a vínculos afectivos con generaciones mayores, mientras que el castellano articula relaciones entre pares. Esto sugiere que la transmisión lingüística no se interrumpe abruptamente, sino que se debilita progresivamente al desplazarse hacia generaciones más jóvenes.

Schmelkes (2012) sostiene que este desplazamiento es consecuencia de relaciones culturales desiguales, donde las lenguas indígenas son marginadas en la educación formal y la vida pública. En este caso, los testimonios muestran cómo esa desigualdad se internaliza en prácticas cotidianas sin necesidad de imposición explícita.

En síntesis, el quechua conserva un valor afectivo y simbólico dentro del ámbito familiar, pero su uso funcional se debilita progresivamente entre los jóvenes. Esta situación no implica una pérdida total de la lengua, sino una reconfiguración de su lugar en la vida social, configurando una identidad lingüística en tensión entre continuidad y desplazamiento.

3.2.2 Bilingüismo asimétrico en la formación en EIB

En la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la enseñanza se desarrolla principalmente en castellano, salvo en los cursos específicos de lengua originaria.

Un estudiante señaló:

“En el curso de quechua sí usábamos, pero después casi nada...”
(Grupo Focal 16-09-2021)

Este testimonio revela que la presencia del quechua en la formación no es transversal, sino localizada. La lengua originaria aparece como contenido curricular específico, pero no como medio general de interacción académica. Esto limita su desarrollo como herramienta de pensamiento y producción de conocimiento.

Algunos docentes crean espacios para exponer en lengua originaria o incentivan su uso con puntajes adicionales. Sin embargo, estas prácticas no son sistemáticas, lo que sugiere que el uso del quechua depende más de iniciativas individuales que de una política institucional consolidada. En este sentido, la interculturalidad lingüística se sostiene en esfuerzos parciales más que en una estructura formativa coherente.

Esta situación puede entenderse desde el concepto de bilingüismo asimétrico (Skutnabb-Kangas, 1981): aunque ambas lenguas están

presentes en el currículo, el castellano mantiene mayor estatus y funcionalidad académica. No se trata únicamente de una diferencia de frecuencia de uso, sino de una desigualdad en el valor asignado a cada lengua dentro del proceso educativo.

Asimismo, se observa un paralelismo con la diglosia descrita por Ferguson (1959) y Fishman (1967): una lengua ocupa espacios formales de autoridad y conocimiento científico, mientras la otra se restringe a funciones secundarias o simbólicas.

En el caso del aimara, la situación es aún más frágil. Como expresó el estudiante RR, el uso del idioma es predominante solo en el curso específico, pero desaparece en los demás espacios académicos. La desigualdad en niveles de dominio, la pandemia y la falta de espacios de práctica debilitan su continuidad.

Este escenario revela que la formación en EIB aún no logra consolidar un bilingüismo equilibrado. La lengua originaria aparece como objeto de estudio, pero no como lengua plena de producción académica, lo que limita su potencial como herramienta formativa integral.

3.2.3 El castellano como lengua hegemónica del conocimiento académico

La comunicación académica en la carrera se realiza mayoritariamente en castellano. Incluso en eventos universitarios y congresos de investigación, el castellano predomina en ponencias y exposiciones, mientras que el quechua y el aimara aparecen de manera alternada o simbólica (saludos, agradecimientos, expresiones rituales).

Esta distribución no es neutral: delimita qué lenguas son consideradas adecuadas para producir conocimiento y cuáles quedan asociadas a funciones complementarias. El hecho de que las lenguas

originarias aparezcan principalmente en momentos rituales sugiere que son reconocidas culturalmente, pero no plenamente legitimadas académicamente.

Estas observaciones confirman lo señalado por López (1990): el castellano ha desplazado funcionalmente a las lenguas indígenas incluso en espacios donde deberían tener vigencia. Sin embargo, más que una exclusión explícita, lo que se observa es una inclusión parcial que no altera la estructura dominante.

Desde una perspectiva diglósica, la lengua dominante ocupa los espacios formales de producción de conocimiento, mientras que las lenguas originarias quedan asociadas a lo cultural o tradicional.

Esta situación refleja las jerarquías históricas entre lenguas que han caracterizado los sistemas educativos latinoamericanos. Como advierte Walsh (2005), las instituciones educativas han privilegiado tradicionalmente formas de conocimiento asociadas a tradiciones occidentales, relegando los saberes y lenguas indígenas a posiciones marginales dentro del ámbito académico.

En este sentido, la limitación no es solo lingüística, sino epistémica. La dificultad para desarrollar un quechua o aimara académico no responde únicamente a falta de dominio, sino a la ausencia de condiciones institucionales que legitimen su uso en la producción de conocimiento.

Superar esta brecha implica no solo voluntad individual docente, sino políticas lingüísticas institucionales que promuevan el uso escrito, científico y argumentativo de las lenguas originarias. Como plantea Hinton (2001), la revitalización lingüística requiere presencia sistemática en el currículo universitario y en la producción académica.

3.2.4 Lenguas originarias, arte y reafirmación identitaria

En contraste con su limitada presencia en el ámbito científico, las lenguas originarias adquieren creciente relevancia en expresiones artísticas universitarias: poesía bilingüe, canto tradicional, celebraciones del Año Nuevo Andino.

En estos espacios, la lengua deja de estar subordinada a criterios académicos formales y se convierte en un medio legítimo de expresión colectiva. Las presentaciones observadas —como el canto en quechua o la poesía aimara-castellano— generaron fuerte conexión emocional y reconocimiento colectivo.

El arte se configura así como un espacio donde la lengua recupera visibilidad y legitimidad. Sin embargo, esta valorización ocurre principalmente en el plano simbólico y afectivo, lo que plantea una tensión importante.

Si las lenguas originarias se consolidan solo en el ámbito emocional o cultural, podrían quedar excluidas de los espacios académicos formales. En este sentido, la valorización artística, aunque significativa, no necesariamente transforma las jerarquías lingüísticas existentes.

Skutnabb-Kangas et al. (1995) subrayan que la revitalización requiere inclusión en todos los dominios del conocimiento, no únicamente en el arte. De lo contrario, la lengua puede ser reconocida como patrimonio cultural, pero no como herramienta válida para la producción académica.

En síntesis, las lenguas originarias en la universidad transitan entre tres espacios: afectivo-familiar, simbólico-artístico y marginal-académico.

Esta distribución funcional evidencia que la pertenencia lingüística se mantiene viva, pero enfrenta límites estructurales para su plena legitimación académica. Más que una ausencia, lo que se observa

es una presencia desigual que refleja las tensiones propias de una interculturalidad aún en proceso de consolidación.

3.3 Identidad en transición

La experiencia formativa en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) configura un proceso de transición identitaria en los estudiantes quechuas y aimaras. Lejos de tratarse de una identidad estática o previamente consolidada, los testimonios revelan un movimiento continuo de reconocimiento, cuestionamiento, resignificación y fortalecimiento.

Este proceso no solo implica cambios individuales, sino que pone en evidencia una tensión más amplia entre las formas en que la identidad es vivida en los contextos de origen y las maneras en que es interpelada en el espacio universitario. En este sentido, la identidad étnica no aparece como un atributo fijo, sino como una construcción que se activa, se problematiza y se redefine en interacción con nuevos marcos sociales, académicos y culturales.

La universidad no actúa únicamente como un espacio de formación profesional, sino también como un escenario donde las certezas identitarias pueden ser cuestionadas o reconfiguradas. Esto sugiere que el acceso a la educación superior no implica necesariamente un proceso de asimilación cultural, como tradicionalmente se ha planteado, sino que puede abrir un campo de reflexión donde la identidad se vuelve objeto de conciencia crítica.

Este carácter relacional y dinámico coincide con enfoques contemporáneos que entienden la identidad cultural como un proceso situado. Como plantea López (2019), las identidades indígenas se transforman continuamente en interacción con contextos educativos,

sociales y políticos cambiantes. Sin embargo, más que una simple adaptación, los casos analizados muestran que estos procesos implican también negociación, resistencia y reappropriación cultural.

3.3.1 Reconocimiento y redescubrimiento identitario

Para muchos estudiantes, la identificación con su cultura originaria no era explícita antes del ingreso a la universidad. Es en el proceso formativo donde emerge un redescubrimiento progresivo de su pertenencia cultural.

La estudiante JS señala:

“A medida que hemos estado desarrollándonos en esta carrera... cada vez vamos descubriendo más lo que tiene nuestra comunidad. Porque creo antes no teníamos eso lo que se llama identidad. Ahora sí...” (Grupo Focal 16-09-2021)

Este testimonio no solo evidencia un proceso de descubrimiento, sino que plantea una cuestión más profunda: la identidad no aparece como una herencia automática, sino como una construcción que requiere condiciones específicas para ser reconocida. El hecho de que la estudiante afirme que “antes no teníamos identidad” no implica su inexistencia, sino la ausencia de marcos que permitan nombrarla, valorarla o hacerla visible.

En este sentido, los trabajos académicos, las exposiciones artísticas y las investigaciones comunitarias no solo transmiten contenidos, sino que funcionan como dispositivos que habilitan nuevas formas de mirar la propia experiencia cultural. Más que “crear” identidad, el espacio universitario parece generar las condiciones para su reconocimiento y resignificación.

Esto permite problematizar la idea de que la identidad cultural se transmite de manera lineal en el ámbito familiar o comunitario. Los hallazgos sugieren que dicha transmisión puede verse interrumpida, invisibilizada o desvalorizada, y que la universidad puede desempeñar un papel clave en su reactivación.

En concordancia con Toledo (2012), la identidad es una construcción permanente que se produce en relación con los otros y con el entorno. No obstante, en este caso, el entorno universitario no solo actúa como contexto, sino como catalizador que transforma la relación de los estudiantes con su propia cultura.

3.3.2 Cuestionamientos y tensiones en contextos urbanos

La transición identitaria no ocurre sin tensiones. Algunos estudiantes, especialmente aquellos con mayor socialización urbana o con el castellano como lengua dominante, atraviesan momentos de duda respecto a su pertenencia.

La estudiante GO expresa:

“A veces me cuestiono si en realidad pertenezco o no pertenezco... ¿qué nos hace a nosotros ser pertenecientes a nuestros pueblos originarios?” (Grupo Focal 16-09-2021)

Este cuestionamiento no debe interpretarse como debilidad identitaria, sino como una fase de problematización más compleja. La identidad deja de ser un rasgo asumido y se convierte en objeto de reflexión. En este proceso, emergen preguntas que desestabilizan definiciones esencialistas de pertenencia y obligan a reconsiderar los criterios que definen lo indígena en contextos contemporáneos.

Más que una crisis, este tipo de interrogantes puede entenderse como un momento de tránsito hacia formas más reflexivas de identidad, donde la pertenencia no se basa únicamente en elementos heredados, sino también en procesos de autoidentificación y posicionamiento.

En otros casos, las tensiones se vinculan con experiencias previas de vergüenza o distanciamiento cultural. El estudiante FM relata:

“Antes tenía vergüenza tal vez de ponerme una chompa de lana... ahora no. Ahora lo veo como parte de mi identidad...” (Grupo Focal 16-09-2021)

El tránsito de la vergüenza al orgullo evidencia un proceso de resignificación simbólica que no es meramente individual, sino socialmente situado. Elementos culturales que en determinados contextos pueden ser percibidos como signos de inferiorización adquieren nuevos significados en espacios donde son valorados o reconocidos.

Sin embargo, el propio estudiante señala que “a veces flaqueo”, lo que introduce un elemento clave: la identidad no se estabiliza completamente, sino que continúa siendo vulnerable a contextos de aceptación o discriminación. Esto sugiere que la afirmación identitaria no elimina las tensiones, sino que convive con ellas.

Desde la perspectiva de Toledo (2012), la identidad implica capacidad de autointerrogación; no obstante, los datos muestran que esta reflexión ocurre en escenarios atravesados por desigualdades simbólicas, lo que complejiza su consolidación.

3.3.3 Identidad heredada y reafirmación cultural

No todos los estudiantes inician el proceso desde la duda. Algunos llegan a la universidad con una identidad étnica ya afirmada,

especialmente cuando esta se encuentra vinculada a la transmisión intergeneracional de la lengua.

El estudiante RR afirma:

“Me auto percibo aimara porque es justamente la lengua... que me ha heredado mi abuelita.” (Grupo Focal 17-09-2021)

En este caso, la lengua funciona como marcador central de pertenencia. Sin embargo, más que un simple legado, este testimonio sugiere que la identidad se construye también a partir de vínculos afectivos y relaciones familiares que otorgan sentido a dicha herencia.

Esto permite matizar la idea de continuidad cultural: aunque la lengua se transmite en el ámbito familiar, su valoración y uso pueden transformarse en el contexto universitario, donde adquieren nuevos significados como recurso académico, profesional y político.

Asimismo, la estudiante MM manifiesta una identificación dual:

“Siento que tengo dos culturas... es como una combinación de identidades, tanto aimara como quechua.” (Grupo Focal 17-09-2021)

Este testimonio evidencia que la identidad no necesariamente se organiza en términos excluyentes. Por el contrario, puede configurarse como un espacio de articulación entre múltiples referentes culturales.

Esta pluralidad identitaria cuestiona visiones homogéneas de lo indígena y sugiere que las trayectorias contemporáneas están marcadas por procesos de hibridación, movilidad y superposición cultural. Más que una síntesis estable, estas identidades pueden entenderse como configuraciones abiertas que se ajustan a distintos contextos de interacción.

3.3.4 Del reconocimiento al fortalecimiento identitario

A lo largo de la trayectoria formativa, el proceso de transición tiende hacia el fortalecimiento identitario. Sin embargo, este fortalecimiento no debe entenderse como un punto de llegada definitivo, sino como una etapa dentro de un proceso continuo de reconstrucción.

La carrera de EIB opera como un espacio de resignificación cultural, donde la identidad deja de ser motivo de duda o invisibilidad y se convierte en fundamento de proyección personal y colectiva. En este sentido, la experiencia universitaria desafía el imaginario de que el tránsito a la educación superior implica pérdida cultural.

No obstante, los hallazgos sugieren que este fortalecimiento no elimina las tensiones, sino que las reconfigura. La identidad se consolida, pero permanece abierta a nuevas reinterpretaciones, especialmente en contextos donde persisten jerarquías culturales y lingüísticas.

El proceso se manifiesta en distintas modalidades: redescubrimiento tardío, cuestionamiento reflexivo, reafirmación heredada, identidad dual y resignificación simbólica.

Más que etapas lineales, estas formas representan trayectorias que pueden coexistir o superponerse. En conjunto, configuran una identidad en transición caracterizada por la reflexión, la negociación y la reconstrucción permanente.

En este sentido, la experiencia de los estudiantes muestra que la identidad étnica en contextos universitarios no se pierde ni se conserva intacta: se transforma. Y es precisamente en esa transformación donde se abren nuevas posibilidades de articulación entre formación académica, pertenencia cultural y proyección social.

3.4 Reconstrucción en el espacio universitario

Si en el apartado anterior se ha mostrado la identidad como un proceso en transición, en esta sección se analiza cómo la universidad actúa como un espacio estructurante de reconstrucción identitaria.

La carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no constituye únicamente un espacio de formación profesional, sino un escenario donde confluyen actores, prácticas académicas y expresiones culturales que funcionan como soportes institucionales para la afirmación y resignificación de la identidad étnica. Sin embargo, este proceso no debe entenderse como automático ni homogéneo. Más bien, plantea una cuestión central: ¿en qué condiciones la universidad logra convertirse en un espacio que no solo admite la diversidad, sino que la legitima y la activa como recurso formativo?

La reconstrucción identitaria en el espacio universitario no ocurre de manera espontánea; se configura a través de una red de relaciones pedagógicas, simbólicas y culturales que refuerzan el sentido de pertenencia y agencia. En este sentido, la universidad puede operar tanto como un espacio de reproducción de jerarquías culturales como un lugar de transformación, dependiendo de las prácticas concretas que se desarrollen en su interior.

Así, más que un atributo institucional dado, la interculturalidad aparece como un proceso en construcción que se materializa en interacciones cotidianas, experiencias compartidas y dispositivos pedagógicos específicos. Como señala Ansión (2007), las relaciones interculturales se construyen en la interacción entre personas de distintas tradiciones culturales; sin embargo, los hallazgos de este estudio sugieren que dicha interacción requiere condiciones institucionales que la hagan posible y significativa.

3.4.1 Actores y mediaciones pedagógicas

Los testimonios revelan que docentes, egresados (“hermanos mayores”) y compañeros desempeñan un papel fundamental como mediadores en los procesos de reconstrucción identitaria.

El estudiante RR señala:

“La carrera nos trazó un camino... los hermanos mayores nos ayudaban... veíamos en ellos lo que habían logrado.”
(Autoetnografía 12-07-2021)

Este testimonio permite observar que la identidad no se construye únicamente a partir de contenidos académicos, sino también mediante relaciones interpersonales que ofrecen modelos de identificación. Los egresados funcionan como referentes de posibilidad: encarnan trayectorias en las que es viable sostener y proyectar una identidad originaria en el ámbito profesional.

Sin embargo, más que simples ejemplos a seguir, estos actores cumplen una función simbólica clave: reducen la distancia entre la experiencia estudiantil y el futuro profesional, mostrando que la afirmación cultural no es incompatible con la inserción en espacios institucionales. En este sentido, sus relatos —muchas veces atravesados por experiencias de discriminación superadas— operan como narrativas de legitimación y empoderamiento.

Asimismo, los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que intervienen activamente en la construcción de marcos de valoración cultural. Como indica el estudiante IC, los profesores insistían en que las lenguas y culturas originarias “tienen el mismo valor que las otras culturas del mundo”.

Esta afirmación no es menor: introduce un principio de equivalencia simbólica que cuestiona jerarquías históricas entre saberes.

No obstante, también invita a problematizar hasta qué punto este reconocimiento discursivo se traduce en transformaciones más amplias dentro de la institución.

En conjunto, estas mediaciones generan un clima pedagógico que legitima la identidad étnica dentro del espacio académico. Sin embargo, más que un “territorio seguro” dado, este espacio debe entenderse como una construcción relacional que depende de la interacción constante entre actores y prácticas.

3.4.2 Cursos y actividades académicas como dispositivos de resignificación

Los cursos introductorios, las asignaturas de lengua originaria y los espacios de socialización lingüística proporcionan herramientas teóricas que permiten comprender la identidad como construcción histórica y social.

No obstante, reducir su impacto al plano conceptual sería insuficiente. Los testimonios sugieren que estos espacios funcionan también como dispositivos que habilitan nuevas formas de experimentar la identidad en la práctica. A través de debates, exposiciones y actividades colectivas, los estudiantes no solo aprenden sobre interculturalidad, sino que la ponen en juego en su propia experiencia formativa.

La experiencia descrita por la estudiante GO durante la preparación de las tantawawas por el Día de Todos los Santos resulta ilustrativa:

“Ese día pude percibir que, a pesar de pertenecer a diferentes lugares, nos unían nuestras tradiciones andinas.” (Autoetnografía 12-07-2021)

Este tipo de prácticas permite observar que la identidad no se construye únicamente desde la diferencia, sino también desde la identificación con elementos compartidos. Sin embargo, esta

identificación no borra las particularidades locales, sino que las articula en un marco más amplio de pertenencia cultural.

Más que actividades aisladas, estas experiencias producen un efecto de reterritorialización simbólica: en ausencia de la comunidad de origen, la universidad se convierte momentáneamente en un espacio donde se recrean vínculos, prácticas y sentidos colectivos.

Esto plantea una cuestión relevante: la interculturalidad universitaria no se limita a incorporar contenidos culturales, sino que implica generar condiciones para que estos se vivan, se compartan y se resignifiquen en contextos nuevos.

3.4.3 Práctica artística y afirmación pública de la identidad

La dimensión artística constituye uno de los soportes más visibles de reconstrucción identitaria. El conjunto de sikuris “Raíces Interculturales”, integrado por estudiantes y egresados, participa activamente en eventos académicos y celebratorios.

Las observaciones realizadas durante el Año Nuevo Andino y el Tinkuy muestran que la música, la vestimenta tradicional y la interpretación colectiva no solo cumplen una función estética, sino que operan como formas de presencia cultural en el espacio universitario.

La participación de estudiantes vestidos con ponchos, tocando zampoñas y bombos, transforma el espacio académico en un escenario donde la identidad se hace visible y audible. Sin embargo, esta visibilización también plantea interrogantes: ¿hasta qué punto estas expresiones son plenamente reconocidas como formas legítimas de conocimiento y no solo como manifestaciones culturales?

En este sentido, la práctica artística puede leerse como una forma de intervención simbólica que desafía las fronteras entre lo académico y lo cultural. Más que actividades complementarias, estas prácticas

reconfiguran el espacio universitario al introducir otros lenguajes, temporalidades y formas de expresión.

Asimismo, los recitales poéticos, cantos en lengua originaria y producciones audiovisuales evidencian que el arte funciona como un medio de transmisión y revitalización cultural. No se trata únicamente de preservar tradiciones, sino de recrearlas en diálogo con nuevos contextos.

Desde esta perspectiva, la práctica artística no es marginal, sino constitutiva del proceso formativo intercultural.

3.4.4 Ritualidad andina y espiritualidad en el espacio académico

La incorporación progresiva de rituales andinos —como el ritual al Padre Sol, el agradecimiento al agua o la ofrenda a la Pachamama— constituye otra dimensión clave de reconstrucción identitaria.

Estas prácticas introducen en el espacio universitario formas de relación con el conocimiento que no se limitan a lo racional o discursivo, sino que integran dimensiones simbólicas, espirituales y comunitarias.

El hecho de que los estudiantes asuman el rol de oficiantes no solo refleja apropiación cultural, sino también la reconfiguración de roles dentro del espacio académico. Los estudiantes dejan de ser únicamente receptores de conocimiento para convertirse en portadores y transmisores de saberes.

Sin embargo, la incorporación de estas prácticas también plantea tensiones. La presencia de ritualidad andina en la universidad cuestiona la separación tradicional entre conocimiento científico y saber ancestral, lo que puede generar fricciones con modelos académicos más tradicionales.

En este sentido, la ritualidad no solo amplía el repertorio cultural del espacio universitario, sino que interpela sus fundamentos

epistemológicos. La universidad deja de ser un espacio exclusivamente occidentalizado y se convierte en un territorio donde coexisten y se negocian distintas formas de conocimiento.

3.4.5 Compartir gastronómico, vestimenta y danza: corporalidad y memoria cultural

El compartir gastronómico —presente en celebraciones como el Año Nuevo Andino, visitas pedagógicas y el Tinkuy— constituye una práctica de comunalidad que fortalece la pertenencia colectiva.

Como señala un testimonio:

“Estas experiencias hacían que me sintiera en casa.” (Autoetnografía 12-07-2021)

Este tipo de experiencias no solo genera cercanía afectiva, sino que permite activar memorias vinculadas al territorio, la familia y la vida comunitaria. El alimento, en este contexto, no se reduce a una dimensión material, sino que funciona como vehículo de memoria y pertenencia.

Del mismo modo, la vestimenta tradicional y la danza operan como expresiones corporales de identidad. A través del cuerpo, los estudiantes no solo representan su cultura, sino que la experimentan y la actualizan en el presente.

Esto permite problematizar una visión exclusivamente discursiva de la identidad. Los hallazgos muestran que la pertenencia cultural se construye también desde la experiencia sensorial, afectiva y colectiva.

Las presentaciones de danzas y representaciones de la vida andina en eventos académicos evidencian que el cuerpo se convierte en un espacio donde se inscriben memorias culturales. Sin embargo, estas prácticas también pueden ser objeto de observación externa, lo que introduce nuevamente la tensión entre reconocimiento y exotización.

En conjunto, estas experiencias muestran que la reconstrucción identitaria en la universidad no ocurre únicamente a nivel simbólico o discursivo, sino también a través de prácticas corporales que articulan memoria, emoción y comunidad.

3.5 Síntesis

El análisis desarrollado en este capítulo permitió examinar los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad étnica en la experiencia universitaria de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe. A partir de los testimonios, las observaciones y el diálogo con la literatura sobre identidad y educación intercultural, se evidenció que la identidad no se configura como una condición fija, sino como un proceso dinámico que se transforma en interacción con los contextos educativos, las trayectorias personales y los vínculos con la comunidad de origen.

Sin embargo, más que un proceso lineal de fortalecimiento identitario, lo que muestran los datos es una dinámica marcada por tensiones, desplazamientos y negociaciones constantes. La identidad se reconstruye no solo desde la afirmación de lo propio, sino también desde la necesidad de responder a contextos institucionales donde ciertos saberes, lenguas y prácticas poseen mayor legitimidad que otros.

Los diversos soportes identificados —actores pedagógicos, cursos de formación, prácticas artísticas, ritualidad andina, experiencias gastronómicas, así como el uso de la vestimenta y la danza tradicional— configuran una trama institucional que posibilita la reconstrucción identitaria dentro del espacio universitario. No obstante, esta trama no opera de manera homogénea ni estructural. En muchos casos, estos espacios de afirmación dependen de iniciativas específicas, actividades

puntuales o voluntades individuales, lo que sugiere que la reconstrucción identitaria se sostiene tanto en la institucionalidad como en la agencia de los propios estudiantes.

En este sentido, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe se presenta simultáneamente como un espacio de afirmación cultural, una comunidad de aprendizaje intercultural, una plataforma de empoderamiento simbólico y un escenario de resignificación de los saberes originarios. Al mismo tiempo, estas funciones conviven con limitaciones estructurales que restringen la plena integración de dichos saberes en todos los ámbitos de la formación académica.

En este entorno, los estudiantes no solo consolidan su identidad étnica, sino que la articulan progresivamente con su identidad profesional y con su compromiso futuro con la Educación Intercultural Bilingüe. Esta articulación no es automática ni exenta de conflictos: implica traducir saberes comunitarios a lenguajes académicos, negociar expectativas institucionales y redefinir el sentido de su formación en contextos marcados por desigualdades culturales y lingüísticas.

La reconstrucción identitaria que se produce durante la formación universitaria no implica un retorno nostálgico al pasado, sino una reconfiguración consciente de la herencia cultural en diálogo con los conocimientos académicos y las exigencias del campo educativo. En este proceso, la identidad se proyecta hacia el futuro, vinculándose con el ejercicio profesional y con la posibilidad de intervenir en sus propias comunidades desde una perspectiva intercultural.

En conjunto, estos procesos muestran que la universidad puede convertirse en un espacio donde se negocian nuevas formas de relación entre conocimiento académico y saberes culturales. Sin embargo, esta negociación no se da en condiciones plenamente simétricas, lo que evidencia los límites de una interculturalidad que, aunque presente en el

discurso y en ciertas prácticas, aún no logra transformar completamente las jerarquías existentes.

Desde esta perspectiva, la experiencia de los estudiantes evidencia que la interculturalidad en la educación superior no se construye únicamente a través de políticas institucionales, sino también —y de manera decisiva— a partir de las prácticas cotidianas, las trayectorias formativas y las iniciativas de los propios actores educativos. Es en este nivel donde la identidad no solo se preserva, sino que se redefine activamente en la interacción con el entorno universitario y las relaciones que en él se configuran.

Interculturalidad vivida en la universidad

La segunda dimensión del análisis se centra en comprender cómo los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe beneficiarios de Beca 18 experimentan, interpretan y construyen las relaciones interculturales en el espacio universitario. Mientras el capítulo anterior abordó los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad étnica, este capítulo desplaza el foco hacia el encuentro con el otro: las dinámicas de interacción, las percepciones mutuas, las tensiones y los aprendizajes que emergen en la convivencia académica.

Este desplazamiento analítico supone también un cambio de énfasis: de la identidad como proceso interno a la interculturalidad como relación situada. En este nivel, la experiencia estudiantil permite observar que el encuentro intercultural no es necesariamente armónico ni espontáneo, sino un proceso atravesado por asimetrías, expectativas diferenciadas y formas desiguales de reconocimiento. Así, más que un simple contacto entre culturas, lo que se pone en juego son relaciones sociales en las que se negocian posiciones, saberes y formas de pertenencia.

Más que describir únicamente relaciones institucionales formales, el análisis examina la interculturalidad como experiencia vivida. Esto implica considerar no solo los discursos conceptuales que los estudiantes elaboran sobre la interculturalidad, sino también las prácticas cotidianas, las formas de reconocimiento o distanciamiento y las actitudes que configuran su participación en la vida universitaria. En este sentido, las relaciones interculturales no pueden entenderse como escenarios neutros, sino como espacios donde se expresan —y a veces se reproducen— jerarquías culturales preexistentes.

Las relaciones interculturales se entienden aquí como procesos dinámicos en los que convergen trayectorias personales, pertenencias comunitarias y condiciones institucionales, generando espacios tanto de diálogo como de tensión. En estos procesos, la diferencia cultural no solo se reconoce, sino que también se evalúa, se jerarquiza o se invisibiliza, lo que introduce matices importantes en la forma en que los estudiantes experimentan su inserción en la universidad.

En este sentido, la interculturalidad se manifiesta en las interacciones cotidianas que se producen entre personas con trayectorias culturales diversas. Como señala Ansión (2007), estos encuentros diarios constituyen espacios donde se ponen en juego percepciones, expectativas y formas distintas de comprender el mundo. No obstante, los datos muestran que dichos encuentros no siempre derivan en diálogo intercultural profundo, sino que con frecuencia se mantienen en niveles funcionales o superficiales, lo que plantea interrogantes sobre los alcances reales de la interculturalidad en el espacio universitario.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se limita a un principio normativo promovido por la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, sino que se manifiesta en interacciones concretas: en el aula, en los vínculos con estudiantes de otras carreras, en la relación con docentes y autoridades, e incluso en los intercambios mediados por

redes sociales. Sin embargo, la presencia de estos espacios no garantiza por sí misma relaciones interculturales equitativas, ya que su calidad depende de las condiciones en que se producen y de las disposiciones de los actores involucrados.

En consonancia con lo planteado por Walsh (2005), la interculturalidad supone un proceso crítico de diálogo y transformación de las relaciones sociales, atravesado por negociaciones, asimetrías y disputas de sentido. A su vez, como advierte López (2012), la universidad enfrenta aún el desafío de constituirse como un espacio genuinamente intercultural, capaz de superar jerarquías históricas y prejuicios persistentes. En este marco, resulta pertinente preguntarse en qué medida las experiencias de los estudiantes reflejan avances hacia ese horizonte o, por el contrario, evidencian la persistencia de formas de interculturalidad limitadas o incompletas.

El análisis se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se examinan las concepciones de interculturalidad que los estudiantes elaboran. En segundo lugar, se analizan las formas en que se construyen y perciben las diferencias culturales en el encuentro con otros actores universitarios. En tercer lugar, se abordan las prácticas concretas de relación intercultural en la vida académica. Finalmente, se reflexiona sobre las actitudes, tensiones y aprendizajes que emergen de estas experiencias.

De este modo, el capítulo permite comprender cómo la interculturalidad pasa de ser un concepto formativo para convertirse en una realidad vivida, pero también disputada y condicionada por estructuras institucionales y sociales. Más que una condición dada, aparece como un proceso en construcción, cuyos alcances y límites se revelan en las experiencias concretas de los estudiantes en la universidad.

4.1 Concepciones de interculturalidad: entre comunidad, diversidad e interacción

Antes de analizar las experiencias concretas de relación intercultural en la universidad, es necesario comprender cómo los propios estudiantes conceptualizan la interculturalidad. Sus significados no son homogéneos ni lineales; por el contrario, revelan distintos niveles de comprensión que van desde enfoques más descriptivos hasta perspectivas más críticas y potencialmente transformadoras.

Sin embargo, estas concepciones no solo expresan niveles de conocimiento teórico, sino también posiciones situadas desde las cuales los estudiantes interpretan su propia experiencia. En ese sentido, más que definiciones abstractas, constituyen marcos de sentido que orientan la manera en que perciben la diferencia cultural, interpretan sus interacciones y valoran su formación universitaria.

En los discursos recogidos se identifican tres grandes comprensiones:

1. La interculturalidad como expresión de la cultura comunitaria.
2. La interculturalidad como reconocimiento de la diversidad nacional.
3. La interculturalidad como diálogo e interacción entre culturas.

Estas perspectivas no son excluyentes, sino que reflejan trayectorias formativas y procesos de resignificación que los estudiantes experimentan a lo largo de su formación universitaria. No obstante, su coexistencia también evidencia que la interculturalidad no se incorpora de manera homogénea, sino que se construye de forma progresiva, parcial y, en algunos casos, tensionada.

4.1.1 Interculturalidad como expresión de la cultura comunitaria

Una primera comprensión sitúa la interculturalidad en el interior de la propia comunidad. En este enfoque, el concepto se asocia a la identidad cultural, la lengua, las costumbres, la cosmovisión y los patrones de vida heredados. La interculturalidad aparece vinculada a aquello que constituye el núcleo de pertenencia.

La estudiante JH lo expresa de la siguiente manera:

“Es cuando de alguna forma engloba la cultura que tú tienes, que tu grupo social tiene, las costumbres, tradiciones, la forma de vida en sí. Creo que ahí también juega mucho la identidad que tiene tu comunidad” (Entrevista 15-10-2021).

En esta visión, la interculturalidad no se refiere inicialmente a la relación con el otro, sino a la afirmación de lo propio. Este énfasis resulta significativo si se considera que muchos estudiantes provienen de contextos donde la identidad cultural ha sido históricamente desvalorizada. En ese sentido, la centralidad de la comunidad puede interpretarse no solo como una limitación conceptual, sino también como una respuesta a experiencias previas de invisibilización.

Algo similar ocurre con el testimonio del estudiante EC, quien narra la transformación de su comprensión al ingresar a la universidad:

“Primero entendía que la interculturalidad abarcaba a la lengua... Ahora en la universidad... es la forma de vida, las costumbres, todo eso engloba, la cosmovisión, no solo la lengua. Antes yo entendía que la interculturalidad era solo la lengua” (Entrevista 21-10-2021).

Este desplazamiento es significativo: la interculturalidad deja de ser exclusivamente lingüística y pasa a integrar dimensiones culturales

más amplias. Sin embargo, aun ampliada, esta concepción tiende a centrarse en una visión relativamente homogénea y esencializada de la cultura comunitaria, donde las diferencias internas, los cambios generacionales o las tensiones propias de las comunidades quedan menos visibilizadas.

Desde una perspectiva crítica, esta lectura puede resultar limitada, pues privilegia lo identitario sin profundizar en las dinámicas de interacción y poder que atraviesan las relaciones entre culturas. Como advierte Walsh (2005), la interculturalidad no puede reducirse a la afirmación cultural, sino que implica procesos de negociación, conflicto y transformación social.

En este sentido, esta primera aproximación puede entenderse como un punto de partida: una base identitaria necesaria, pero insuficiente para comprender la complejidad de las relaciones interculturales en contextos institucionales más amplios.

4.1.2 Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad nacional

Una segunda comprensión desplaza el foco desde la comunidad hacia el país. Aquí la interculturalidad se entiende como sinónimo de diversidad cultural y lingüística. El énfasis está en la pluralidad que caracteriza al Perú.

La estudiante AA afirma:

“Para mí la interculturalidad es la diversidad de culturas. Yo creo que siempre el país se caracteriza por tener diferentes culturas y lenguas... el país es muy diverso con todas las culturas” (Entrevista 18-10-2021).

En la misma línea, el estudiante IC plantea la necesidad de un reconocimiento constitucional explícito:

“Creo que la interculturalidad debería ser para todos... Yo considero que la misma Constitución debe tener un artículo que reconozca... ese punto de interculturalidad” (Entrevista 20-10-2021).

En esta perspectiva, la interculturalidad se vincula estrechamente al multiculturalismo: la coexistencia de diversas culturas dentro de un mismo Estado. Se resalta el respeto, la tolerancia y la necesidad de políticas de reconocimiento.

No obstante, este desplazamiento hacia lo nacional introduce una forma de generalización que, si bien amplía el horizonte, puede diluir las relaciones concretas de desigualdad. La diversidad aparece como un atributo del país, pero no necesariamente como un campo de relaciones atravesado por jerarquías históricas.

Como advierte López (2019), las políticas multiculturales pueden quedarse en la superficie si no abordan los problemas estructurales que afectan a los pueblos originarios. En este sentido, la noción de diversidad, aunque valorada positivamente, puede operar como un discurso integrador que oculta tensiones, desigualdades y conflictos.

Así, esta segunda concepción amplía el marco interpretativo, pero tiende a describir la diversidad más que a problematizar las condiciones en que esta se produce y se reproduce dentro del espacio social y educativo.

4.1.3 Interculturalidad como diálogo e interacción entre culturas

Una tercera comprensión incorpora explícitamente la dimensión relacional. Aquí la interculturalidad se entiende como diálogo, intercambio y negociación entre culturas, particularmente entre la cultura andina y la occidental.

La estudiante GO lo expresa con claridad:

“Yo entiendo por interculturalidad que es el intercambio que existe entre diferentes percepciones y diferentes formas de ver la realidad... la lengua además contiene toda esa carga cultural y ese intercambio de visión...” (Entrevista 05-11-2021).

Por su parte, la estudiante VCH enfatiza la necesidad de un diálogo formativo:

“Estás haciendo un diálogo con lo occidental y lo andino... si formas desde esas dos perspectivas... estos niños no van a ser ligados solo al occidental... entonces no son tan críticos para la realidad” (Entrevista 18-10-2021).

En esta visión, la interculturalidad implica reconocimiento mutuo, igualdad, autonomía y condiciones de dignidad. Se aproxima a la definición propuesta por Walsh (2005), quien la concibe como un proceso dinámico de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas, atravesado por dimensiones sociales y políticas.

No obstante, los testimonios también sugieren una tendencia a concebir el diálogo como un proceso idealmente armónico, donde el intercambio se produce en condiciones de igualdad. Esta visión, si bien normativa, puede invisibilizar las asimetrías reales que estructuran las relaciones entre culturas, especialmente en espacios como la universidad, donde ciertos saberes y lenguas tienen mayor legitimidad.

En este sentido, el desafío no radica únicamente en promover el diálogo, sino en reconocer que dicho diálogo ocurre en condiciones desiguales. La interculturalidad, desde una perspectiva crítica, no implica solo encuentro, sino también cuestionamiento de las estructuras que limitan la participación equitativa de los distintos actores.

En conjunto, las concepciones estudiantiles muestran un recorrido que va:

- de la afirmación identitaria comunitaria,
- al reconocimiento de la diversidad nacional,
- hasta la comprensión del diálogo intercultural como proceso relacional y potencialmente transformador.

Este tránsito no es lineal ni uniforme, pero revela un proceso formativo en curso. La universidad, especialmente la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, actúa como un espacio donde los estudiantes amplían y complejizan su comprensión inicial del concepto. Sin embargo, este proceso no elimina completamente las tensiones entre distintas formas de entender la interculturalidad, sino que más bien las hace coexistir.

Este proceso formativo coincide con lo señalado por Schmelkes (2012), quien distingue entre la mera presencia de diversidad cultural —multiculturalidad— y la construcción de relaciones de diálogo y aprendizaje mutuo que caracterizan a la interculturalidad. No obstante, los datos sugieren que el paso de una a otra no es automático, sino que implica procesos de reflexión, experiencia y, en algunos casos, confrontación con las limitaciones del propio entorno universitario.

Comprender estas concepciones resulta fundamental, pues ellas configuran el marco desde el cual los estudiantes interpretan y viven sus relaciones interculturales en el espacio universitario. En este sentido, no solo describen lo que los estudiantes piensan sobre la interculturalidad, sino que permiten anticipar cómo esta será practicada, negociada o incluso limitada en su experiencia cotidiana.

4.2 Identidades en encuentro: caracterizaciones y autopercepciones

Si el capítulo anterior abordó la construcción interna de la identidad étnica, en este apartado la identidad se analiza en situación de encuentro. La universidad constituye un espacio donde los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no solo reafirman su pertenencia cultural, sino que la contrastan con otras trayectorias formativas, lingüísticas y sociales presentes en el campus.

En este contexto, la identidad no se limita a un proceso interno de afirmación, sino que se configura relacionamente: se fortalece al compararse, se redefine al interactuar y se tensiona al ser observada. Esto implica que la experiencia intercultural no se reduce al reconocimiento de la diversidad, sino que involucra procesos de diferenciación, jerarquización y negociación simbólica.

Desde una perspectiva intercultural, la identidad se construye precisamente en estos espacios de interacción entre grupos culturalmente diversos. Como plantea Ansión (2007), el encuentro entre culturas no solo genera diálogo, sino también procesos de redefinición identitaria. Sin embargo, los hallazgos de este estudio sugieren que dicho encuentro no ocurre en condiciones plenamente simétricas, sino en un escenario donde persisten marcos culturales dominantes que influyen en la manera en que las diferencias son percibidas y valoradas.

4.2.1 Diversidad interna en la carrera de EIB

Aunque los estudiantes de EIB provienen mayoritariamente de comunidades quechuas y, en menor medida, aimaras, sus testimonios evidencian que el mundo andino no es homogéneo. La convivencia universitaria permite descubrir tanto similitudes como diferencias internas, desafiando una visión esencializada de la identidad indígena.

RP relata:

“Al principio... no sabíamos cómo era cada uno, pero con el tiempo vi que cada uno tenía su propia cultura... diferentes tradiciones, saberes, formas de hacer un ritual.” (Entrevista 22-10-2021)

Este testimonio muestra que incluso dentro de un colectivo que comparte referentes culturales amplios, la identidad no es inmediatamente reconocida como común. La interacción cotidiana opera entonces como condición para el reconocimiento de la diversidad interna.

Más que un simple “descubrimiento”, este proceso implica una reconfiguración de la propia idea de pertenencia. La identidad deja de entenderse como algo homogéneo para asumirse como un campo de diferencias articuladas.

AA refuerza esta idea:

“Ellos comparten sus costumbres... se sienten orgullosos... y así yo también comparto algunos conocimientos... Me doy cuenta de que en algunos lugares realizan actividades muy diferentes.” (Entrevista 18-10-2021)

Aquí se observa que la identidad no solo se reconoce, sino que se activa en el intercambio. La comparación no debilita la pertenencia; por el contrario, la hace más consciente.

Las diferencias regionales —en lengua, ritualidad y prácticas cotidianas— evidencian que la identidad andina es simultáneamente común y diversa. Sin embargo, esta diversidad también puede generar tensiones implícitas, en la medida en que obliga a negociar qué elementos se consideran representativos del “nosotros”.

GO introduce una dimensión clave al señalar diferencias incluso en prácticas cotidianas como la cocina:

“A pesar de que somos de la región andina... somos diferentes hasta en la forma de cocinar... He aprendido bastante de ellos.” (Entrevista 05-11-2021)

Este tipo de afirmaciones amplía la noción de identidad cultural más allá de lo simbólico o ritual, mostrando que se expresa también en prácticas ordinarias. En este sentido, la identidad EIB no es una categoría fija, sino un entramado dinámico de experiencias regionales, saberes y formas de vida que se articulan en la convivencia.

4.2.2 La mirada hacia los estudiantes de otras carreras

El encuentro con estudiantes de otras facultades introduce un contraste más marcado que permite delimitar la identidad en relación con un “otro” percibido como diferente.

IC comenta:

“Son más individualistas... mis compañeros son más sociables, más empáticos.” (Entrevista 20-10-2021)

Esta caracterización no solo describe una diferencia, sino que introduce una valoración implícita entre formas de relación social. Lo comunitario aparece como un valor positivo frente a lo individual, lo que sugiere que la identidad EIB se construye también en oposición a ciertos rasgos atribuidos a otras trayectorias formativas.

RP señala:

“Se abocan a la lengua castellana e inglés y casi no desean aprender los saberes de la comunidad...” (Entrevista 22-10-2021)

Aquí emerge una tensión más profunda: no se trata únicamente de estilos de interacción, sino de distintos regímenes de conocimiento. Mientras la formación EIB incorpora saberes comunitarios, otras carreras son percibidas como más alineadas con lógicas académicas occidentales.

Sin embargo, estas percepciones no son estáticas ni homogéneas. RR introduce un matiz importante:

“Cuando ya nos vamos relacionando... están abiertos a participar... incluso lideran.” (Entrevista 18-11-2021)

Este cambio sugiere que la distancia inicial no es necesariamente estructural, sino también relacional. La falta de interacción puede reforzar percepciones de diferencia que se transforman cuando se generan espacios de encuentro.

Asimismo, NC y GO destacan el interés de otros estudiantes por aprender quechua. Esto revela una dimensión clave: la lengua, que podría funcionar como frontera, también puede convertirse en un puente intercultural.

En este sentido, la relación con estudiantes de otras carreras no puede reducirse a una lógica de oposición. Más bien, configura un campo dinámico donde coexisten distancia, curiosidad, apertura y negociación.

4.2.3 Cómo creen que son vistos: respeto, aceptación y extrañamiento

Más allá de cómo perciben a los otros, los estudiantes EIB reflexionan sobre cómo creen que son percibidos. Este desplazamiento es clave, porque introduce una dimensión reflexiva donde la identidad se construye también a partir de la mirada ajena.

a) Percepción de respeto

Algunos estudiantes consideran que existe reconocimiento hacia su cultura y lengua. AH señala:

“Siento que tiene una buena imagen de nosotros... nos invitaban para el cierre de los cursos.” (Entrevista 20-10-2021)

Este tipo de experiencias sugiere que la visibilidad cultural puede generar valoración. Sin embargo, cabe problematizar si este reconocimiento implica una legitimación profunda o si se mantiene en el plano de lo simbólico y ocasional.

JH añade:

“Nos dicen: ustedes saben una lengua bonita, yo también quisiera saber... están animados.” (Entrevista 15-10-2021)

La valoración estética de la lengua puede ser leída de manera ambivalente: por un lado, expresa reconocimiento; por otro, puede limitarse a una apreciación superficial que no necesariamente se traduce en su uso o integración en el espacio académico.

b) Percepción de aceptación creciente

Algunos testimonios sugieren que la universidad ha avanzado hacia una mayor apertura. FM señala un cambio generacional:

“Antes no había aceptación... los veían medios raros... ahora sí hay aceptación.” (Entrevista 22-10-2021)

Este testimonio sugiere que la interculturalidad universitaria es un proceso histórico en transformación. No obstante, la idea de “aceptación” también invita a cuestionar quién acepta a quién y bajo

qué condiciones, lo que remite a relaciones de poder implícitas en el reconocimiento cultural.

JS describe cómo la sorpresa inicial se diluye en la interacción cotidiana. Esto indica que la convivencia puede normalizar la diferencia, aunque no necesariamente eliminar las jerarquías que la atraviesan.

“Dicen qué bonito que hablas quechua... pero de ahí la conversación es como cualquier universitario.” (Entrevista 14-10-2021)

EC afirma no haber percibido prejuicio, sino curiosidad genuina:

“Solo nos preguntan qué se siente hablar quechua... les gusta.” (Entrevista 21-10-2021)

Estos relatos sugieren que la interculturalidad universitaria, aunque imperfecta, muestra señales de aprendizaje progresivo.

c) Sorpresa, curiosidad y persistencia de imaginarios

No obstante, también emergen situaciones de extrañamiento. NC recuerda que, en un evento deportivo, alentar en quechua generó miradas y preguntas:

“Pasaban otros compañeros y miraban como que no sé, medio raro... ¿de dónde son?” (Entrevista 04-11-2021)

Estas reacciones evidencian que la presencia de lenguas originarias aún se percibe como excepcional dentro del espacio universitario. La curiosidad, aunque no necesariamente negativa, marca una diferencia que sitúa a los estudiantes EIB fuera de la norma implícita.

AH señala:

“Nos veían como algo extraño.” (Entrevista 20-10-2021)

Aquí la identidad se construye en tensión con una mirada que exotiza o diferencia. No se trata de discriminación abierta, sino de formas sutiles de alterización que refuerzan la idea de que lo indígena no es parte del centro de la vida universitaria.

Incluso el desconocimiento de la carrera por parte de algunos docentes revela que la interculturalidad no está plenamente institucionalizada.

En conjunto, el análisis de las caracterizaciones y autopercepciones muestra que la identidad EIB se construye en múltiples niveles de relación:

1. Internamente, a partir del reconocimiento de una diversidad cultural propia.
2. Externamente, en contraste con otras trayectorias formativas.
3. Reflexivamente, a partir de la interpretación de la mirada de los otros.

Sin embargo, más que un proceso lineal, se trata de un campo de tensiones donde coexisten reconocimiento y desconocimiento, apertura y distancia, integración y diferenciación.

La lengua y las expresiones culturales visibles funcionan como marcadores que hacen evidente la diversidad, pero también activan mecanismos de clasificación social.

Así, la interculturalidad universitaria no aparece como una condición consolidada, sino como un proceso en construcción, atravesado por relaciones de poder, negociaciones simbólicas y aprendizajes mutuos que redefinen continuamente el lugar de la diversidad en la educación superior.

4.3 Prácticas y experiencias de relación intercultural

Las prácticas y experiencias de relación intercultural de los estudiantes de EIB se configuran en múltiples niveles: entre pares de la carrera, con estudiantes de otras facultades, con actores institucionales y en espacios externos a la universidad, incluyendo el entorno urbano y digital. Estas relaciones no son homogéneas; combinan reconocimiento, distancia, tensiones, apoyo y procesos graduales de integración.

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica desarrollada por Walsh (2005), la interculturalidad no se reduce a la coexistencia de culturas distintas, sino que implica cuestionar las relaciones de poder que históricamente han subordinado saberes y sujetos indígenas. En este sentido, las experiencias relatadas no solo describen formas de interacción, sino que permiten observar cómo dichas relaciones se negocian, se reproducen o se transforman en la vida universitaria.

Asimismo, López (2012) advierte que la educación superior enfrenta el desafío de incorporar la diversidad sin reproducir jerarquías implícitas. Los testimonios analizados muestran que, si bien existen avances en el reconocimiento cultural, este no siempre se traduce en transformaciones estructurales de las prácticas institucionales.

4.3.1 Relaciones dentro de la carrera de EIB: comunidad y cohesión

La convivencia en la carrera se caracteriza por horizontalidad, apoyo mutuo y valores compartidos como reciprocidad, solidaridad y respeto. Los estudiantes señalan que entre compañeros existe empatía y disposición a colaborar académica y emocionalmente. IC menciona que sus compañeros son “más sociables, más empáticos, tienen de apoyar en cualquier momento” (Entrevista 20-10-2021).

Sin embargo, más que un rasgo espontáneo, esta cohesión puede interpretarse como una forma de reconstrucción de lógicas comunitarias en un espacio universitario que, en principio, responde a dinámicas más individualistas. En este sentido, la comunidad EIB no solo es un grupo académico, sino también un espacio de reproducción y resignificación de valores culturales andinos.

Las prácticas cotidianas —compartir vivienda, cocinar juntos, movilizarse en grupo— no solo fortalecen la convivencia, sino que operan como estrategias de sostén frente a las exigencias del entorno universitario. Estas dinámicas evidencian que la integración no depende únicamente de la institución, sino también de las redes que los propios estudiantes construyen.

El uso del quechua opera como elemento central de cohesión. AH relata: “En los buses hablábamos quechua... algunas personas lo entienden, algunas no.” (Entrevista 20-10-2021). Esta práctica no es neutral: al trasladar la lengua al espacio urbano-universitario, los estudiantes no solo se comunican, sino que hacen visible una presencia cultural que desafía la hegemonía del castellano.

Sin embargo, esta cohesión no es absoluta. La pandemia y la virtualidad afectaron la integración plena del grupo. Varios estudiantes mencionan que la educación remota redujo la interacción presencial y consolidó pequeños grupos más que una unidad total de promoción. Asimismo, la división por especialidades (inicial y primaria) fragmentó parcialmente la cohesión. Predominan grupos de confianza antes que una integración homogénea. Esto evidencia que la comunidad EIB se construye activamente, pero también enfrenta tensiones estructurales propias del contexto universitario.

4.3.2 Interacción con estudiantes de otras carreras: diferencias y acercamientos

Los estudiantes perciben diferencias claras entre EIB y otras carreras. Estas diferencias no se limitan a intereses académicos, sino que abarcan formas de socialización, cosmovisiones y valoraciones del conocimiento.

RP señala: “Los de otras carreras son diferentes... se abocan a la lengua castellana e inglés y casi no desean aprender los saberes de la comunidad, como se puede curar un dolor de barriga, qué plantas...” (Entrevista 22-10-2021).

Esta percepción no solo describe una diferencia de intereses, sino que evidencia una jerarquía en la valoración del conocimiento. Los saberes comunitarios aparecen subordinados frente a conocimientos considerados más legítimos dentro del espacio universitario, López (2012).

JS describe la sensación de distancia en los talleres: “Al dialogar con ellos es como si estuvieras hablando con otra persona de otro país... se dialoga ahí, pero no socializas, nada.” (Entrevista 14-10-2021). Esta metáfora sugiere que la diferencia no se percibe únicamente como diversidad, sino como una forma de extrañamiento que limita la posibilidad de vínculos más profundos. La interacción se mantiene en un nivel funcional, sin necesariamente traducirse en integración social.

FA relata una experiencia concreta de exclusión en una actividad académica con estudiantes de Psicología: “Se olvidaron de mí y tuve que decirles que me falta continuar a mí... debe ser porque soy de otra facultad y de otra carrera.” (Entrevista 16-10-2021). Este tipo de situaciones no constituyen necesariamente actos de exclusión explícita, pero sí revelan mecanismos sutiles mediante los cuales ciertas presencias quedan descentradas dentro del espacio académico.

Estas experiencias muestran que la convivencia no siempre se traduce en integración profunda. Como plantea Walsh (2005), una interculturalidad limitada a la tolerancia no transforma las relaciones de poder ni garantiza equidad en el reconocimiento.

La lengua quechua aparece como un marcador diferenciador. EC afirma: “Lo único que le diferenciaría es el habla que es en quechua... algunos no entendían.” (Entrevista 21-10-2021). El idioma delimita fronteras simbólicas y, al mismo tiempo, hace visible la diversidad lingüística en un espacio predominantemente castellanohablante.

No obstante, las percepciones no son únicamente negativas. NC expresa sorpresa cuando escucha a compañeros manifestar su deseo de aprender quechua: “Yo quisiera aprender el idioma quechua... viajar así a pueblitos y poder hablar el quechua.” (Entrevista 04-11-2021). GO resalta: “No solamente nos respetan, sino también quieren conocer y aprender.” (Entrevista 05-11-2021). Estos testimonios muestran procesos incipientes de reconocimiento y apertura al diálogo intercultural. En términos de Tubino (2004), el reconocimiento de la lengua y cultura del otro es condición para construir relaciones interculturales más democráticas.

La interacción, en conjunto, es cordial pero limitada. Se mantiene principalmente en espacios académicos o actividades puntuales, lo que evidencia que la interculturalidad aún depende de iniciativas específicas más que de una integración estructural profunda.

4.3.3 Espacios concretos de encuentro intercultural

Las relaciones interculturales se desarrollan en escenarios específicos donde la diferencia se hace visible y negociable.

En los talleres de lenguas originarias, estudiantes EIB enseñan quechua a compañeros de otras facultades. NC relata que varios

estudiantes manifestaron interés por certificarse en quechua junto con el inglés. Estos espacios invierten simbólicamente la jerarquía lingüística dominante, situando a los estudiantes indígenas como portadores legítimos de conocimiento, en consonancia con la perspectiva de Walsh (2005) sobre la interculturalidad crítica como práctica transformadora.

En voluntariados vinculados al área de salud, se articulan saberes lingüísticos y profesionales. Algunos estudiantes mencionan colaboración con Medicina y otras áreas, lo que evidencia prácticas concretas de cooperación interdisciplinaria e intercultural, aunque su alcance depende de iniciativas específicas más que de una política institucional sostenida.

En el ámbito cultural, danzas, música y presentaciones generan visibilidad intercultural. JH relata un campeonato interuniversitario donde su grupo presentó una barra con música de Huaylas y Amazonía: “Todos nos miraban... después de que terminamos no aplaudieron todos, creo que solo nuestra carrera aplaudió.” (Entrevista 15-10-2021). La escena revela reconocimiento parcial: visibilidad sin necesariamente validación colectiva plena.

En el deporte, EC menciona que conoció estudiantes de otras carreras jugando fútbol en las noches. El deporte funciona como espacio de integración horizontal donde la identidad cultural se relativiza momentáneamente frente a la actividad compartida.

La representación estudiantil permite interacción interfacultativa formal, aunque circunscrita a asuntos institucionales.

En conjunto, estos espacios muestran que la interculturalidad existe en la práctica, pero no está plenamente transversalizada en la estructura universitaria, depende más de iniciativas específicas que de una política institucional integral.

4.3.4 Relación con docentes y personal administrativo

La mayoría de estudiantes describe una relación cercana y respetuosa con docentes de la carrera, valorando el acompañamiento académico y emocional. Esta cercanía contrasta con relaciones más formales o distantes fuera del ámbito inmediato de EIB.

RR describe trato amable en oficinas: “Te atienden rápido... hay ese trato amable, en el marco del respeto.” (Entrevista 18-11-2021). Mientras que RP señala una relación más distante: “Con el personal casi no confraternizaba, pero tampoco hubo problemas.” (Entrevista 22-10-2021). FM introduce un elemento clave: la integración también depende de la iniciativa personal: “Depende de ser un poco sociable, acercarte, conocerlos.” (Entrevista 22-10-2021).

Las experiencias varían según disposición personal y contexto, lo que sugiere que la integración institucional no es homogénea ni automática, sino que se construye en la interacción. Sin embargo, también revela un límite: cuando la inclusión depende de la disposición individual, se debilita su carácter estructural.

En este sentido, como plantea López (2012), la inclusión en la educación superior requiere transformar prácticas institucionales, no solo generar experiencias positivas aisladas.

4.3.5 Relación con otros actores

Las relaciones con otros actores —especialmente personal de seguridad y personas fuera del ámbito académico— permiten observar con mayor claridad las tensiones entre reconocimiento e invisibilización.

a) Trato indiferente y prejuicio inicial

Al ingresar a la universidad, algunos estudiantes vivieron experiencias de trato indiferente o insinuaciones prejuiciosas.

RR recuerda: “Me miraban de una manera extraña... se miraban entre ellos como si les hubiera contado un chiste.” (Grupo focal 17-09-2021). Por su parte, IC relata que, al mencionar que era becario, le solicitaron su DNI y percibió una actitud de desconfianza: “Me miraban de los pies hasta la cabeza...” (Grupo focal 16-09-2021).

Estas experiencias no constituyen actos abiertamente discriminatorios, pero sí evidencian mecanismos de clasificación social basados en apariencia, origen o condición económica. La figura del “becario” aparece asociada a sospecha o diferencia.

El hecho de que estas actitudes se atenúen con el tiempo sugiere que el reconocimiento institucional no es automático, sino que se adquiere progresivamente. Esto plantea una tensión: la inclusión formal no garantiza reconocimiento inmediato.

b) Sensación de diferencia

Más allá de episodios explícitos de discriminación, varios estudiantes señalan la persistencia de una sensación de ser observados o percibidos como diferentes. Esta percepción se manifiesta en miradas de asombro en eventos culturales, en la pronunciación diferenciada de apellidos quechuas o en la escasa visibilización en determinadas actividades académicas.

JH señala: “No he visto algo de discriminación, pero como que todos nos miraban.” (Entrevista 15-10-2021). Asimismo, AH menciona que un docente pronunciaba su apellido quechua de manera distinta.

Este tipo de experiencias muestra que la diferencia no siempre se expresa en exclusión, sino en formas más sutiles de alterización. La

mirada, la pronunciación del nombre o la curiosidad constante funcionan como recordatorios de una posición no plenamente integrada.

Desde la perspectiva de Tubino (2004), una interculturalidad democrática implicaría que la diferencia no sea marcada como excepcional. En este caso, la diferencia es reconocida, pero no completamente normalizada.

c) Experiencias en el entorno extrauniversitario

Fuera del ámbito universitario, los estudiantes reportan con frecuencia experiencias de amabilidad y apoyo en el contexto urbano limeño. JH menciona: “Siempre me topé con personas muy amables... me decían cuida tu celular, te van a robar.” (Entrevista 15-10-2021). De manera similar, AH señala que su arrendadora valoraba positivamente el hecho de que hablara quechua y estudiara Educación Intercultural Bilingüe.

No obstante, también se registran situaciones de incomodidad o prejuicio. RR recuerda que, al usar vestimenta tradicional, “me miraban raro; otros me silbaban... sentí que se inventaban motivos para joder.” (Grupo focal 17-09-2021).

En este sentido, la ciudad se configura como un espacio ambivalente donde coexisten prácticas de hospitalidad y manifestaciones de prejuicio.

Al mismo tiempo, estas situaciones contribuyen a procesos de adaptación y reafirmación identitaria. La diferencia no desaparece, pero es resignificada en la experiencia cotidiana.

4.3.6 Relación intercultural en redes sociales

Las redes sociales no constituyen un espacio central de interacción intercultural, pero cumplen funciones específicas.

JS señala que el trato en redes es “solo amical”. RR cerró su cuenta de Facebook: “No aportaba nada... apenas tengo Twitter, Telegram y WhatsApp.” (Grupo focal 17-09-2021). NC utiliza principalmente WhatsApp para trabajos académicos. AH publica contenidos vinculados a danzas y actividades pedagógicas en TikTok. FA expresa temor respecto a la privacidad: “Siento un poco de temor... pueden utilizar tus fotos para otras cosas.” (Entrevista 16-10-2021).

Esto sugiere que, a diferencia de otros contextos, las redes no constituyen un espacio central para el diálogo intercultural en este grupo. Más bien, la interacción significativa se produce en espacios presenciales o situados.

En conjunto, las prácticas y experiencias de relación intercultural muestran que la convivencia universitaria se configura en un campo de tensiones donde coexisten inclusión y desigualdad.

Las relaciones dentro de la carrera evidencian formas de cohesión y reconstrucción comunitaria, mientras que las interacciones con otros actores revelan límites en el reconocimiento pleno de la diversidad. Las jerarquías en la valoración del conocimiento, las miradas que subrayan la diferencia y las experiencias de invisibilización muestran que la interculturalidad no está plenamente institucionalizada.

Sin embargo, también emergen procesos significativos de transformación: interés por aprender lenguas originarias, espacios de inversión simbólica y prácticas de colaboración intercultural.

Siguiendo a Walsh (2005), la interculturalidad crítica implica transformar las relaciones que sostienen la desigualdad. Los hallazgos de este estudio muestran que la universidad es un espacio ambivalente: reproduce ciertas asimetrías, pero también abre posibilidades de reconfiguración.

En este proceso, los estudiantes no son sujetos pasivos, sino actores que, a través de sus prácticas cotidianas, contribuyen a redefinir las formas de relación intercultural en la educación superior.

4.4 Actitudes, tensiones y aprendizajes

El análisis de las actitudes y valores expresados por los estudiantes permite comprender que la interculturalidad universitaria no se limita a las interacciones entre grupos culturalmente distintos, sino que también se configura en el plano ético y formativo. Los valores promovidos institucionalmente, las normas de convivencia y las disposiciones personales no solo organizan la vida universitaria, sino que revelan tensiones entre diferentes matrices culturales que coexisten —y no siempre dialogan en igualdad de condiciones— dentro del espacio académico.

En este sentido, las actitudes no deben entenderse únicamente como disposiciones individuales, sino como expresiones situadas de marcos normativos más amplios. Como advierte la perspectiva de la interculturalidad crítica, estos marcos pueden reproducir jerarquías culturales incluso cuando promueven valores aparentemente universales como el respeto o la responsabilidad.

4.4.1 Se enfatiza la importancia del respeto y la responsabilidad en la universidad

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

De acuerdo con la Norma del Código de Ética Universitario (2024), los principios y valores institucionales son la sostenibilidad, excelencia, responsabilidad social, honestidad, empatía, respeto, equidad, dinamismo emprendedor, innovación, autocrítica, nobleza y objetividad. Este marco normativo se traduce en una orientación formativa que enfatiza el desempeño individual, la autorregulación y el logro profesional.

IC comenta:

“Creo lo que he podido percibir es el respeto más que todo y siempre ha sido comunicado de alguna manera también por los docentes y por la parte del personal administrativo” (Grupo Focal 16-09-2021).

El respeto aparece aquí como un valor transversal, pero su reiteración institucional también sugiere su función reguladora: no solo orienta la convivencia, sino que establece estándares de comportamiento esperados dentro de una cultura académica específica.

De manera similar, EC resalta el compromiso de los docentes:

“Por mi parte creo es el compromiso de parte de los docentes para formar buenos profesionales” (Grupo focal 16-09-2021).

GO enfatiza la competencia profesional:

“El compromiso, el ser competentes, en desarrollar esas habilidades que requiere cada una de nuestras profesiones” (Grupo focal 16-09-2021).

NC subraya la responsabilidad individual:

“Por otra parte, la responsabilidad, el cumplimiento en todo lo que te propones, en tu objetivo para lograr” (Grupo focal 16-09-2021).

Estos testimonios muestran un énfasis claro en valores vinculados al rendimiento, la eficiencia y el cumplimiento de metas, propios de una lógica meritocrática. Sin embargo, más que ser neutrales, estos valores responden a una racionalidad formativa alineada con el mundo laboral urbano y con modelos de éxito individual.

Aquí emerge una primera tensión intercultural: los estudiantes internalizan estos valores, pero simultáneamente provienen de contextos donde la acción colectiva, la reciprocidad y la responsabilidad comunitaria ocupan un lugar central. En términos de Tubino (2004), la interculturalidad supone el diálogo entre matrices culturales, pero en este caso dicho diálogo se da en condiciones asimétricas, donde los valores institucionales tienden a ocupar una posición dominante.

Desde la perspectiva de Walsh (2005), esto evidencia los límites de una interculturalidad funcional: se reconoce la diversidad de sujetos, pero no necesariamente se transforman los marcos normativos que organizan la formación. Así, el respeto y la responsabilidad, aunque compartidos, adquieren sentidos distintos según el horizonte cultural desde el cual se interpretan.

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

Dentro de la carrera de EIB, los estudiantes coinciden en que el respeto debe estar siempre presente, junto con la unión, el apoyo mutuo y la inclusión. Estos valores no solo regulan la convivencia, sino que configuran un modo particular de estar en la universidad, más cercano a lógicas comunitarias.

RP señala:

“Sí nos han mencionado, pero ya cada uno sabe algunas normas, como no faltar el respeto al docente, ayudarnos entre compañeros, eso más que nada. Nosotros teníamos que ser más precavidos en

la universidad... Algunos de mis compañeros se olvidaban, y al día siguiente, en el trípode de docente aparecían sus lapiceros y cuadernos.” (Entrevista 22-10-2021)

El énfasis en “ayudarnos entre compañeros” introduce un matiz clave: el respeto no se limita a la obediencia normativa, sino que se articula con prácticas de solidaridad cotidiana. Esto se refuerza en la experiencia narrada sobre los objetos olvidados que eran recuperados colectivamente, lo que sugiere la existencia de una ética del cuidado compartido.

Sin embargo, el mismo testimonio muestra que estas prácticas no están exentas de regulación institucional:

“Al día siguiente cuando regresábamos nos decían... dejábamos mucha basura en el salón.” (Entrevista 22-10-2021).

Aquí se observa un punto interesante de negociación cultural: mientras los estudiantes reproducen dinámicas de apoyo mutuo, la institución interviene para normar comportamientos desde criterios de orden y disciplina. Esto evidencia que los valores no solo se comparten, sino que también se disputan en la práctica.

VCH afirma:

“Desde el primer día nunca he sentido alguna discriminación de parte de mis compañeros, simplemente nos hemos tratado de ayudarnos entre todos y vivir en armonía entre todos” (Entrevista 18-10-2021).

La “armonía” aparece como principio organizador de la convivencia, lo que remite a nociones relacionales propias de contextos andinos. En este sentido, la experiencia en la carrera EIB no solo reproduce valores

institucionales, sino que ressignifica la convivencia desde una lógica comunitaria.

GO recuerda que, como becarios, se les insistía en que su principal responsabilidad era ser buenos estudiantes. Mientras que NC señala que constantemente se les recordaba la puntualidad y el cumplimiento:

“Siempre para cada clase ya saben los valores, la responsabilidad para entregar sus trabajos, el respeto a una persona mayor...” (Entrevista 04-11-2021).

JH menciona normas de seguridad y cuidado institucional:

“Cuando dejas algo en las aulas todo lo recogen y se lo entregan a un conserje.” (Entrevista 15-10-2021)

Estos elementos muestran que los estudiantes no rechazan los valores institucionales, sino que los integran selectivamente dentro de su experiencia formativa. La interculturalidad, en este caso, no se expresa como oposición, sino como articulación parcial de marcos valorativos distintos.

FM destaca la existencia de reglamentos formales:

“Hay reglamento que nos muestra qué no debemos hacer... normas primarias como no a la discriminación entre compañeros, no al bullying.” (Entrevista 22-10-2021).

Desde López (2012), esto puede interpretarse como una dimensión necesaria pero insuficiente de la interculturalidad: las normas garantizan un mínimo de convivencia, pero no aseguran por sí mismas el reconocimiento profundo de la diversidad cultural.

En conjunto, los testimonios muestran que la carrera EIB logra generar un espacio donde los valores institucionales se combinan con prácticas de solidaridad, apoyo y convivencia colectiva. No obstante, esta articulación no elimina las tensiones, sino que las gestiona en la práctica cotidiana.

4.5 Síntesis

El análisis desarrollado en este capítulo permitió examinar las formas en que la interculturalidad se expresa en la experiencia universitaria de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe, tanto en el plano de las relaciones cotidianas como en las orientaciones valorativas que configuran la convivencia académica. A partir de los testimonios estudiantiles y del análisis interpretativo de sus experiencias, se evidenció que la interculturalidad universitaria se construye en espacios concretos de interacción, donde las identidades se encuentran, se comparan y se redefinen en relación con otros actores y contextos.

En primer lugar, el análisis de las identidades en encuentro mostró que la identidad EIB no es homogénea, sino que se configura a partir de una diversidad interna de trayectorias culturales, lingüísticas y regionales. Esta diversidad se hace más visible en la interacción con estudiantes de otras carreras, donde emergen contrastes en formas de socialización, intereses académicos y valoraciones del conocimiento. En este proceso, los estudiantes no solo construyen representaciones sobre los otros, sino que también elaboran interpretaciones sobre cómo son percibidos, oscilando entre experiencias de respeto, aceptación progresiva y situaciones de extrañamiento.

En segundo lugar, las prácticas y experiencias de relación intercultural evidencian que la convivencia universitaria se desarrolla en múltiples niveles —entre pares, con otras facultades, con actores institucionales y en espacios externos— y se caracteriza por una combinación de apoyo, distancia, reconocimiento y tensiones. La interculturalidad no se manifiesta como una condición plenamente consolidada, sino como un proceso en construcción, donde persisten jerarquías en la valoración de saberes y lenguas, pero también emergen dinámicas de apertura, aprendizaje mutuo y visibilización cultural.

En tercer lugar, el análisis de las actitudes y valores permitió identificar la coexistencia de distintos marcos normativos que orientan la experiencia formativa. Mientras que la institución universitaria enfatiza principios como la responsabilidad individual, el compromiso académico y la competencia profesional, los estudiantes de EIB incorporan además valores asociados a la unión, la ayuda mutua y la armonía colectiva, profundamente vinculados con las tradiciones comunitarias de sus contextos de origen.

Esta coexistencia de marcos valorativos y relacionales revela tensiones entre lógicas individuales y comunitarias que no necesariamente se traducen en conflictos abiertos, pero que sí evidencian asimetrías en la jerarquización de valores, saberes y formas de interacción dentro del espacio universitario. En términos de Walsh (2005), una interculturalidad crítica implica no solo incorporar sujetos culturalmente diversos, sino también cuestionar y transformar las relaciones de poder que estructuran la vida académica.

En este sentido, la experiencia formativa en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe configura un espacio donde se negocian significados, se resignifican normas y se articulan horizontes culturales

distintos. La interculturalidad se construye en la práctica cotidiana, en las interacciones entre actores, en los espacios de encuentro y en los procesos de reflexión que atraviesan las trayectorias estudiantiles.

En este sentido, los hallazgos de este capítulo permiten observar cómo la interculturalidad vivida se configura en la experiencia cotidiana de los estudiantes, a través de sus interacciones, prácticas y formas de relación dentro del espacio universitario. Estas experiencias evidencian que la interculturalidad no opera como un principio abstracto, sino como un proceso situado en el que se negocian significados, se tensionan jerarquías culturales y se abren, de manera desigual, posibilidades de reconocimiento y transformación.

En un plano más amplio, estos procesos reflejan los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para articular distintas matrices culturales dentro de un mismo espacio formativo. Como advierte Tubino (2004), la interculturalidad en la educación no consiste únicamente en incorporar estudiantes de diversos orígenes culturales, sino en generar condiciones que permitan un diálogo más equitativo entre los distintos saberes, valores y experiencias presentes en la sociedad.

Desigualdades estructurales y desafíos en la experiencia universitaria

En los capítulos anteriores se analizaron los procesos de reconstrucción identitaria y las formas de interculturalidad vivida por los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en el espacio universitario. Sin embargo, estas experiencias no se desarrollan en un vacío social, sino en un contexto atravesado por desigualdades estructurales que condicionan de manera decisiva la inserción, permanencia y desempeño académico de los estudiantes indígenas en la educación superior.

En este sentido, la experiencia universitaria no puede comprenderse únicamente como un proceso formativo o intercultural, sino también como un campo donde se reconfiguran desigualdades históricas. Las situaciones que enfrentan los estudiantes —relacionadas con el acceso a recursos educativos, las exigencias académicas, las condiciones de la Beca 18, la adaptación a la vida urbana o las tensiones familiares— no constituyen problemas aislados ni individuales. Por el contrario, expresan la continuidad de brechas económicas, educativas y simbólicas que se originan en trayectorias previas marcadas por desigualdades estructurales.

Desde esta perspectiva, el capítulo propone problematizar la idea de inclusión educativa cuando esta se limita al acceso formal a la universidad. Si bien programas como Beca 18 han ampliado significativamente las oportunidades de ingreso, los hallazgos de esta investigación muestran que muchas de las desigualdades no desaparecen, sino que se transforman y adquieren nuevas formas dentro del espacio universitario, generando tensiones en la experiencia académica y personal de los estudiantes.

El análisis que se presenta a continuación articula los testimonios recogidos en entrevistas y grupos focales con la observación del proceso formativo y con los aportes de la literatura especializada sobre educación intercultural y desigualdades en la educación superior. Esta triangulación no solo permite describir las dificultades enfrentadas por los estudiantes, sino también interpretarlas como parte de configuraciones estructurales más amplias que condicionan sus trayectorias educativas.

En diálogo con estos hallazgos, diversos autores han señalado que el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior constituye un avance en términos de equidad formal, pero no garantiza condiciones efectivas de permanencia si no se reconocen las desigualdades de partida (López y Machaca, 2008). De manera similar, López, Moya y Hamel (2009) sostienen que la inclusión universitaria requiere políticas institucionales que acompañen las trayectorias estudiantiles en contextos de desigualdad. Desde la perspectiva de Walsh (2005), una interculturalidad crítica implica precisamente cuestionar las estructuras sociales que sostienen estas brechas, más allá de promover discursos de inclusión que no transforman las condiciones materiales y simbólicas de los estudiantes.

Problemáticas semejantes han sido documentadas en otras universidades del país. En la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Hidalgo (2017) identifica dificultades comunicativas,

académicas, económicas y de socialización entre estudiantes awajún, lo que confirma que los desafíos estructurales forman parte de un patrón más amplio en la educación superior peruana.

Analizar estas experiencias desde la perspectiva de las desigualdades estructurales permite, por tanto, comprender que la universidad es simultáneamente un espacio de oportunidad y de reproducción de inequidades. En este marco, el capítulo examina las principales desigualdades y desafíos que atraviesan la experiencia universitaria de los estudiantes investigados, mostrando cómo estas condiciones influyen en sus procesos de adaptación académica, su bienestar personal y sus trayectorias educativas, así como en las formas en que los propios estudiantes desarrollan estrategias para enfrentarlas.

5.1 Brechas digitales y desigualdad tecnológica en la formación universitaria

5.1.1 Virtualidad, adaptación y límites formativos

La implementación de clases no presenciales generó experiencias ambivalentes entre los estudiantes. Si bien reconocen algunas ventajas —como la posibilidad de revisar grabaciones y fortalecer el manejo de herramientas digitales—, la mayoría coincide en que la virtualidad no sustituye plenamente la formación presencial, especialmente en lo que respecta a las prácticas preprofesionales.

Un testimonio evidencia esta tensión entre adaptación tecnológica y valoración de la presencialidad:

“Anteriormente no tenía dominio sobre algunas aplicaciones, pero actualmente estoy reforzando en esa parte... Ahora en la

virtualidad nos podemos expresar mejor a través de una pantalla, pero lo adecuado sería expresar frente a las demás personas...” (Grupo focal 16-09-2021).

Más que una simple comparación entre modalidades, este testimonio revela una jerarquización implícita de formas de aprendizaje, donde la virtualidad aparece como funcional pero incompleta frente a la experiencia presencial. En el caso de la formación docente en EIB, esta limitación adquiere un carácter estructural, ya que el aprendizaje pedagógico no se restringe a la adquisición de contenidos, sino que implica interacción situada, observación en aula y construcción de vínculos con estudiantes y comunidades.

En esta línea, GO señala:

“Nosotros, por ejemplo, ya estamos iniciando las prácticas, hubiera sido muy ventajoso que estemos junto con los niños y docentes... ahora únicamente vamos a poder hacerlo todo a través de la virtualidad, siento que limita mucho las capacidades que podamos desarrollar...” (Grupo focal 16-09-2021).

Aquí la virtualidad no solo modifica la forma de enseñar, sino que redefine las condiciones mismas de lo que significa formarse como docente intercultural, desplazando dimensiones centrales del aprendizaje hacia un plano difícilmente replicable en entornos digitales.

Otros estudiantes expresan sentimientos ambivalentes frente a la virtualidad:

“Ya vamos 4 ciclos virtuales... se extraña muchas cosas... quizá ya he dejado de extrañar la presencialidad, ahora ya quiero la virtualidad nomás. Aunque ya parece más la resignación...” (Grupo focal 17-09-2021).

La noción de “resignación” resulta particularmente significativa, ya que permite problematizar la idea de adaptación. Lejos de expresar una apropiación plena de la virtualidad, sugiere un proceso de normalización de condiciones limitadas de aprendizaje, donde los estudiantes ajustan sus expectativas no porque las condiciones hayan mejorado, sino porque no tienen posibilidad de transformarlas. En este sentido, la adaptación aparece menos como elección que como respuesta a una estructura impuesta.

Desde la perspectiva de López (2012), la universidad intercultural debe garantizar condiciones que posibiliten una formación efectiva y equitativa. Sin embargo, los testimonios muestran que la continuidad educativa en modalidad virtual no necesariamente asegura la calidad ni la pertinencia de la formación, especialmente en carreras que requieren prácticas situadas. Esto evidencia una tensión entre el discurso institucional de continuidad y las condiciones reales de aprendizaje experimentadas por los estudiantes.

5.1.2 Acceso desigual a internet y condiciones materiales diferenciadas

Uno de los factores más relevantes en la experiencia virtual fue el acceso desigual a la conectividad. En comunidades rurales, las condiciones climáticas afectan directamente la estabilidad del servicio:

“En mi comunidad de vez en cuando llueve y se me va la conectividad o se me entrecorta...” (Entrevista 15-10-2021).

“Últimamente está fallando por la época de lluvias. En Cusco total y acá también...” (Entrevista 20-10-2021).

Estas interrupciones no solo representan dificultades técnicas, sino que evidencian desigualdades estructurales en el acceso a infraestructura digital, donde las condiciones geográficas y territoriales

inciden directamente en las posibilidades de participación académica. La conectividad, en este contexto, deja de ser un recurso neutro para convertirse en un factor que distribuye de manera desigual las oportunidades de aprendizaje.

A ello se suma el proceso de aprendizaje en el uso de plataformas digitales:

“En el segundo ciclo creo que la mayoría hemos tenido dificultad... ahora en quinto ciclo ya hemos mejorado bastante...” (Grupo focal 16-09-2021).

Si bien este testimonio muestra una capacidad de adaptación progresiva, también permite identificar una doble exigencia para los estudiantes: no solo deben responder a las demandas académicas de la universidad, sino también desarrollar competencias digitales que no necesariamente formaron parte de su trayectoria educativa previa. Esta situación amplía las brechas iniciales, en lugar de reducirlas.

Algunos estudiantes asumieron costos adicionales para mejorar su conectividad:

“Yo hice poner internet en mi casa... muchos compañeros no tienen esa disponibilidad...” (Grupo focal 16-09-2021).

Aquí la desigualdad tecnológica se articula directamente con la desigualdad económica. La posibilidad de sostener una experiencia educativa relativamente estable depende, en parte, de la capacidad individual o familiar para invertir en recursos tecnológicos. De este modo, la virtualidad desplaza hacia el ámbito privado responsabilidades que, en condiciones de equidad, corresponderían al sistema educativo.

Desde la perspectiva de Walsh (2005), la interculturalidad crítica implica cuestionar las condiciones materiales que sostienen la

desigualdad. En este caso, la brecha digital no constituye un problema aislado, sino una expresión concreta de desigualdades históricas que se reconfiguran en el contexto universitario.

En conjunto, los testimonios muestran que la virtualidad no afectó a todos los estudiantes por igual. Más bien, reorganizó y visibilizó desigualdades preexistentes, generando nuevas formas de exclusión diferenciada dentro del mismo sistema educativo.

5.2 Desigualdades académicas y exigencias meritocráticas

5.2.1 Transición desigual de la secundaria a la universidad

El tránsito de la secundaria a la universidad representó un cambio brusco para la mayoría de los estudiantes, quienes ingresaron directamente sin experiencia previa en educación superior. Este paso no implicó únicamente un cambio de nivel educativo, sino una transformación en las reglas del aprendizaje, las formas de evaluación y las expectativas institucionales.

GO reflexiona:

“Si hubiera ingresado directo me hubiera faltado bastante tipo de recursos hasta madurez...” (Entrevista 05-11-2021).

Este testimonio permite problematizar la idea de “preparación académica” como un atributo individual. La referencia a la “madurez” y a los “recursos” sugiere que el ingreso a la universidad no depende solo del rendimiento previo, sino de disposiciones formativas que se construyen en trayectorias educativas diferenciadas. En este caso, la ausencia de experiencias previas en educación superior configura una desventaja estructural más que una carencia personal.

En efecto, casi la totalidad de los estudiantes proviene de hogares sin antecedentes universitarios, lo que limita la disponibilidad de capital académico en el entorno familiar. Esto implica no solo menor apoyo en contenidos, sino también menor familiaridad con las dinámicas, exigencias y códigos implícitos de la vida universitaria.

Como advierten López y Machaca (2008), el acceso formal a la educación superior no elimina las desigualdades de origen. Los estudiantes indígenas suelen ingresar con trayectorias educativas marcadas por brechas en infraestructura, calidad educativa y acceso a recursos pedagógicos.

En este contexto, la transición universitaria puede entenderse como un proceso de desajuste estructural entre trayectorias educativas diversas y un sistema académico que opera bajo supuestos de homogeneidad. Las dificultades iniciales no responden únicamente a procesos de adaptación individual, sino a la confrontación con un modelo formativo que no reconoce plenamente las condiciones diferenciadas de partida.

5.2.2 Carga académica y gestión del tiempo

La exigencia académica fue percibida como intensa, especialmente en los primeros ciclos y durante el desarrollo de prácticas preprofesionales. Esta intensidad se expresa, entre otros aspectos, en la dificultad para organizar el tiempo y responder simultáneamente a múltiples demandas académicas.

“Al inicio... me costó organizar mi horario...” (Entrevista 20-10-2021).

Si bien esta dificultad podría interpretarse como un problema de gestión individual, los testimonios sugieren que está vinculada a

procesos más amplios de adaptación a un ritmo académico distinto al experimentado previamente. La universidad no solo exige mayor carga de trabajo, sino también formas específicas de planificación, autonomía y autorregulación que no siempre han sido desarrolladas en etapas educativas anteriores.

En este sentido, la gestión del tiempo se convierte en un indicador de desigualdad formativa. Los estudiantes no parten de las mismas condiciones para responder a las exigencias universitarias, lo que genera diferencias en el rendimiento que pueden ser interpretadas erróneamente como falta de esfuerzo o capacidad.

Desde la perspectiva de López (2019), las políticas de inclusión en educación superior deben reconocer estas trayectorias diferenciadas. Cuando la evaluación se realiza bajo criterios homogéneos, sin considerar las condiciones de partida, se refuerza una lógica meritocrática que individualiza el éxito y el fracaso, invisibilizando las desigualdades estructurales que los producen.

5.2.3 Lengua, escritura y jerarquización lingüística

Las dificultades en la redacción en castellano constituyen una de las experiencias más recurrentes entre los estudiantes. VCH señala:

“Yo tenía que mejorar en castellano y por eso fallo en redacciones...”
(Entrevista 18-10-2021).

Este testimonio permite evidenciar que el castellano académico no funciona únicamente como medio de comunicación, sino como criterio de legitimidad académica. Aunque los estudiantes son bilingües, enfrentan exigencias normativas que responden a estándares específicos de escritura que no necesariamente se corresponden con sus trayectorias lingüísticas.

FA, por su parte, expresa inseguridad no solo en inglés, sino también en el quechua escrito:

“Tengo miedo en fallar algunas palabritas...” (Entrevista 16-10-2021).

Este dato resulta particularmente significativo, ya que muestra que incluso dentro de una carrera orientada a la interculturalidad, las lenguas originarias no siempre cuentan con espacios plenamente consolidados de uso académico formal. La inseguridad lingüística no se limita al castellano, sino que también alcanza al quechua cuando este es trasladado a registros escritos o normativos.

En este contexto, se configura una jerarquización lingüística donde el castellano académico y el inglés concentran mayor capital simbólico, mientras que el quechua, aunque valorado discursivamente, enfrenta limitaciones en su institucionalización como lengua de producción de conocimiento.

Como plantea López (1990), la diglosia y el conflicto lingüístico en el Perú no desaparecen, sino que se reconfiguran en distintos espacios sociales. En la universidad, estas dinámicas se traducen en formas de evaluación que privilegian determinadas competencias lingüísticas, generando tensiones entre reconocimiento cultural y exigencia académica.

5.2.4 Investigación, prácticas y límites institucionales

Algunos estudiantes señalaron dificultades en la orientación del proceso de investigación y en la articulación de las prácticas preprofesionales, lo que evidencia limitaciones en el acompañamiento institucional.

“Todavía no tenemos tan claro cómo se debe realizar el proceso investigativo...” (Observación 04-11-2022).

Este tipo de situaciones no solo refleja problemas de comunicación, sino también una posible falta de adecuación de los dispositivos formativos a las necesidades específicas de los estudiantes. La investigación y las prácticas constituyen momentos clave en la formación profesional, y su débil articulación puede generar incertidumbre y afectar el desarrollo de competencias.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, ninguno de los estudiantes abandonó la carrera en el IV ciclo, lo que evidencia altos niveles de persistencia y compromiso con su formación. Esta permanencia no puede explicarse únicamente en términos individuales, sino también como resultado de motivaciones personales, proyectos colectivos y el valor asignado a la educación como medio de transformación.

El caso de FA, quien decidió cambiar de especialidad pese a los costos adicionales y a las advertencias institucionales, muestra que las decisiones académicas están atravesadas por procesos complejos de negociación entre expectativas profesionales, presiones externas y búsqueda de sentido personal en la formación.

En conjunto, las situaciones descritas no constituyen únicamente dificultades aisladas o coyunturales. Configuran un entramado de desigualdades tecnológicas, académicas y lingüísticas que condicionan la experiencia universitaria de los estudiantes.

El acceso a la educación superior, en este sentido, no elimina las brechas de origen; más bien, estas se reconfiguran en nuevas formas — digitales, meritocráticas y simbólicas— dentro del espacio universitario, evidenciando los límites de una inclusión basada exclusivamente en el acceso formal.

5.3 Beca 18 EIB: inclusión condicionada y límites institucionales

5.3.1 Retrasos en la subvención y vulnerabilidad administrativa

Los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe acceden a apoyo financiero a través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), entidad adscrita al Ministerio de Educación. En el marco de la Beca 18, la modalidad EIB está dirigida a jóvenes provenientes de pueblos y comunidades originarias, constituyendo una política de acción afirmativa orientada a ampliar el acceso a la educación superior.

No obstante, la experiencia estudiantil evidencia que el acceso a la beca no elimina completamente las condiciones de vulnerabilidad económica. Por el contrario, en ciertos momentos las reconfigura bajo nuevas formas asociadas a la gestión institucional del beneficio.

Uno de los principales inconvenientes señalados fue el retraso en el pago de la subvención mensual. GO explica:

“Ahora requieren nuestra constancia de matrícula para que nos hagan nuestra subvención... la universidad remite la constancia tarde... se ha retrasado nuestra subvención de dos meses” (Entrevista 05-11-2021).

Este testimonio permite observar que la continuidad del apoyo económico depende de una cadena de procedimientos administrativos que escapan al control directo de los estudiantes. La articulación entre universidad y PRONABEC, lejos de ser un proceso transparente y fluido, introduce tiempos burocráticos que impactan directamente en las condiciones materiales de vida de los becarios.

Más que un problema puntual de gestión, estos retrasos evidencian una forma de vulnerabilidad administrativa, en la que la

estabilidad económica de los estudiantes queda sujeta a la eficiencia —o ineficiencia— de dispositivos institucionales. Aunque el problema fue posteriormente resuelto, su recurrencia, especialmente al inicio de los ciclos académicos, muestra que no se trata de una excepción, sino de una condición estructural del funcionamiento del sistema.

En este contexto, la subvención adquiere un carácter central en la trayectoria universitaria. Para muchos estudiantes, no constituye un complemento, sino su principal fuente de sustento. Por ello, cualquier interrupción reactiva condiciones de precariedad económica previamente existentes, afectando no solo su bienestar, sino también sus posibilidades de concentración y desempeño académico.

Asimismo, los estudiantes señalaron que, en caso de desaprobación de un curso, deben asumir con recursos propios el costo de volver a llevarlo. Esta condición introduce un elemento clave de análisis: la presencia de una lógica meritocrática condicionante dentro de una política de inclusión. El apoyo económico no es incondicional, sino que está sujeto al rendimiento académico medido bajo criterios homogéneos.

En este sentido, el riesgo no desaparece, sino que se desplaza hacia el estudiante. Aquellos que enfrentan mayores dificultades —muchas de ellas vinculadas a trayectorias educativas desiguales— son también quienes asumen mayores costos en caso de no cumplir con los estándares establecidos. La política, entonces, no solo amplía oportunidades, sino que también redistribuye de manera desigual los riesgos del fracaso académico.

Desde la perspectiva de López y Machaca (2008), el acceso indígena a la educación superior constituye un avance en términos de equidad formal; sin embargo, la permanencia requiere políticas integrales que reconozcan las condiciones diferenciadas de los estudiantes. De igual modo, López, Moya y Hamel (2009) advierten que las acciones afirmativas deben acompañarse de dispositivos sostenidos que eviten la reproducción de desigualdades dentro de la universidad.

En la evidencia analizada, la beca aparece como un dispositivo ambivalente: por un lado, posibilita el ingreso y la continuidad en la educación superior; por otro, introduce condiciones administrativas y académicas que pueden generar nuevas formas de inseguridad.

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, Walsh (2005) plantea que la inclusión no puede reducirse a mecanismos compensatorios que operan sin transformar las estructuras que producen desigualdad. En este caso, la beca funciona como una puerta de entrada, pero no necesariamente como un dispositivo que garantice condiciones estables y equitativas a lo largo de la trayectoria formativa.

En consecuencia, más que una inclusión plena, lo que se configura es una inclusión condicionada, en la que el acceso está asegurado, pero la permanencia continúa dependiendo de factores administrativos, económicos y académicos que no siempre son controlables por los propios estudiantes.

5.4 Convivencia universitaria y urbana: desigualdades, socialización y barreras simbólicas

La experiencia universitaria de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe no estuvo atravesada únicamente por exigencias académicas o económicas, sino también por procesos complejos de socialización, adaptación urbana y construcción de vínculos. Estas dinámicas permiten observar que la inserción en la universidad y en la ciudad no es homogénea, sino que se encuentra mediada por desigualdades estructurales, trayectorias previas y marcos culturales diferenciados.

En este sentido, la convivencia universitaria y urbana puede entenderse como un espacio donde se articulan dimensiones académicas, culturales y emocionales, en el que los estudiantes no

solo adquieren conocimientos, sino que también negocian formas de pertenencia, reconocimiento y seguridad.

En este apartado se analizan cuatro dimensiones: la socialización universitaria, la organización interna de la carrera, la adaptación sociocultural al contexto limeño y la convivencia en la capital.

5.4.1 Socialización universitaria y trayectorias diferenciadas

Algunas estudiantes manifestaron dificultades para socializar en los primeros ciclos. VCH señala:

“Era tímida y no me gustaba socializar. Me gustaba hacer sola mis trabajos... no confiaba en los demás” (Entrevista 18-10-2021).

Aunque no identifica experiencias directas de discriminación en la universidad, su relato puede interpretarse como expresión de trayectorias previas marcadas por exclusión o desconfianza en otros espacios sociales. En este sentido, la reserva inicial no constituye únicamente una característica individual, sino una estrategia de autoprotección frente a entornos percibidos como potencialmente hostiles.

FA, por su parte, atribuye su dificultad para interactuar con varones a normas familiares internalizadas:

“Mis papás siempre me dijeron: nunca te hables con los chicos...” (Entrevista 16-10-2021).

Este testimonio evidencia que la experiencia universitaria está atravesada por procesos de socialización previos, en los que intervienen normas de género, valores familiares y expectativas culturales. La dificultad para interactuar no responde únicamente a dinámicas universitarias, sino a la intersección entre desigualdades de género y marcos culturales heredados.

En esta línea, Hidalgo (2017) identifica que estudiantes indígenas enfrentan dificultades comunicativas y de socialización vinculadas tanto a diferencias culturales como a desigualdades estructurales persistentes. De modo similar, Najarro (2020) y Santana (2023) señalan que la adaptación a la educación superior implica tensiones entre identidad cultural, expectativas familiares y dinámicas institucionales.

Desde la perspectiva de Walsh (2005), la interculturalidad crítica permite comprender que la socialización universitaria no es un proceso neutro, sino un espacio donde se negocian relaciones de poder, reconocimiento y legitimidad cultural. En este caso, las dificultades iniciales no reflejan falta de habilidades sociales, sino condiciones estructurales que influyen en la forma de habitar la universidad.

5.4.2 Fragmentación organizativa y límites institucionales

Los estudiantes indicaron que no existía una organización sólida dentro de la promoción de EIB primaria. Las iniciativas colectivas no siempre lograban consenso, lo que derivaba en la formación de pequeños grupos y limitaba la acción conjunta.

Esta fragmentación no puede entenderse únicamente como falta de liderazgo o cohesión interna. Más bien, puede interpretarse como resultado de la ausencia de dispositivos institucionales sostenidos que promuevan la construcción de comunidad académica. La cohesión no emerge de manera espontánea, sino que requiere condiciones organizativas, acompañamiento docente y espacios de articulación colectiva.

Asimismo, los estudiantes expresaron la necesidad de mayor acompañamiento por parte de docentes y autoridades para fortalecer actividades académicas y extracurriculares. Esta demanda evidencia que

la inclusión no se agota en el acceso, sino que depende de la capacidad institucional para generar condiciones de participación, pertenencia y articulación.

Cuenca y Rodríguez (2020) sostienen que las brechas en educación superior son también institucionales, vinculadas a la capacidad de las universidades para sostener trayectorias diversas. En este sentido, la fragmentación observada puede interpretarse como un límite estructural en la construcción de comunidad intercultural, donde la responsabilidad de la integración recae excesivamente en los propios estudiantes.

5.4.3 Adaptación sociocultural en Lima: lengua y temor a la discriminación

IC relata que, al llegar a Lima, evitaba hablar quechua por temor a ser discriminado:

“No hacía uso de mi lengua originaria... porque tenía el temor de que me discriminen” (Entrevista 20-10-2021).

El ocultamiento lingüístico constituye una estrategia de adaptación en un contexto urbano donde las lenguas originarias han sido históricamente subordinadas. Esta práctica no implica pérdida de identidad, sino una forma de gestión situacional de la identidad lingüística, orientada a reducir riesgos de estigmatización.

Como advierte López (2004), las desigualdades lingüísticas en América Latina están profundamente vinculadas a relaciones de poder que trascienden el ámbito educativo. En la ciudad, estas jerarquías se expresan en la valoración diferencial de las lenguas, donde el castellano ocupa una posición dominante.

Rodríguez (2020) señala que, a pesar de los avances en políticas de inclusión, persisten prácticas sociales que reproducen estigmatización

cultural. En este marco, la experiencia de IC evidencia cómo la desigualdad simbólica influye en la conducta cotidiana, generando formas de autocensura.

Sin embargo, el hecho de que posteriormente retome el uso del quechua en espacios de confianza muestra que la adaptación no implica asimilación total. Más bien, se configura como un proceso de negociación identitaria, donde los estudiantes alternan entre visibilización y resguardo según el contexto.

5.4.4 Convivencia urbana y vulnerabilidad

La convivencia en Lima fue diversa y estuvo marcada por la coexistencia de redes de apoyo y situaciones de vulnerabilidad. Algunos estudiantes construyeron vínculos de solidaridad al compartir vivienda:

“Tratábamos de juntarnos para cocinar... Fue bonito” (Grupo focal 16-09-2021).

Estas prácticas pueden interpretarse como formas de reconstrucción de la comunalidad en contextos urbanos, donde los estudiantes reproducen dinámicas de apoyo colectivo propias de sus comunidades de origen. La convivencia no solo responde a necesidades económicas, sino también a la búsqueda de contención emocional y sentido de pertenencia.

No obstante, también se reportaron experiencias de inseguridad urbana, como robos en distintas zonas de la ciudad. Estas situaciones evidencian que la inserción universitaria ocurre dentro de un entorno urbano desigual, donde factores como la condición económica, el lugar de residencia y el desconocimiento del entorno incrementan la exposición a riesgos.

Como señalan Espinosa (2017) y Aguirre y Varela (2019), las trayectorias de estudiantes indígenas están atravesadas por múltiples capas de desigualdad: económica, territorial, cultural y emocional. En este sentido, la ciudad no constituye un escenario neutral, sino una estructura que condiciona la experiencia universitaria.

La convivencia urbana, por tanto, se configura como un espacio ambivalente: por un lado, posibilita nuevas formas de socialización y autonomía; por otro, expone a los estudiantes a condiciones de vulnerabilidad que complejizan su proceso de adaptación.

5.5 Interacciones familiares y salud: desarraigo, vulnerabilidad y soportes institucionales

5.5.1 Alejamiento familiar y desarraigo migratorio

La migración hacia Lima implicó, para muchos estudiantes, una ruptura significativa con su entorno familiar y comunitario. Este desplazamiento no solo fue geográfico, sino también afectivo y simbólico, al implicar la separación de redes de cuidado, pertenencia y soporte emocional construidas en sus comunidades de origen.

Uno de los estudiantes expresó:

“Yo siempre he vivido con mis padres, y como que me siento solo y me siento que algo me falta” (Entrevista 21-10-2021).

Este testimonio permite comprender que el ingreso a la educación superior, en estos casos, no representa únicamente una oportunidad educativa, sino también una experiencia de desarraigo migratorio. La sensación de “falta” no se limita a la distancia física, sino que remite a la

ausencia de vínculos afectivos y referentes cotidianos que estructuraban la vida previa.

Este sentimiento fue particularmente intenso durante el primer semestre, cuando los estudiantes aún no habían construido redes de apoyo en la ciudad. La experiencia no es aislada ni exclusiva de la segunda promoción (2019). La primera promoción (2014) enfrentó procesos similares. Como señala Suxo (2024), muchos estudiantes tenían entre 16 y 17 años y era la primera vez que se separaban de sus familias (p. 10).

La edad temprana, sumada al traslado a un contexto urbano culturalmente distinto, intensificó la experiencia de vulnerabilidad. En este sentido, la desigualdad no se limita a lo económico o académico, sino que también se expresa en la condición migratoria y en la ruptura de redes comunitarias de sostén.

Frente a ello, la universidad y PRONABEC implementaron dispositivos de apoyo, como ciclos de nivelación académica, tutorías y acompañamiento psicológico. Según Suxo (2024), estos mecanismos resultaron favorables, ya que la primera promoción no registró deserción y evidenció mejoras en su adaptación académica y emocional.

Particularmente relevante fue el acompañamiento de tutores quechua y aimara hablantes, lo cual aportó cercanía cultural y pertinencia lingüística. Este elemento muestra que el reconocimiento cultural no solo tiene un valor simbólico, sino que puede funcionar como un factor protector frente al desarraigo, facilitando procesos de adaptación.

En el caso de la segunda promoción, aunque la sensación de soledad persistió durante los primeros meses, los estudiantes reconocieron que estos dispositivos contribuyeron a mitigar el impacto del distanciamiento familiar. Sin embargo, el acompañamiento institucional, aun siendo importante, no logra sustituir plenamente el soporte afectivo que brinda la familia.

Desde una perspectiva estructural, el alejamiento familiar no puede entenderse solo como una experiencia individual, sino como efecto de una política de acceso que promueve la movilidad territorial sin garantizar, de manera equivalente, redes sostenidas de contención emocional. En este sentido, la inclusión educativa se articula con procesos de desplazamiento que generan nuevas formas de vulnerabilidad.

5.5.2 Salud emocional y física: impactos de la adaptación urbana

La adaptación a la universidad urbana también tuvo repercusiones en la salud física y emocional de los estudiantes. Según Suxo (2024), en la primera promoción se reportaron problemas gastroenterológicos, nutricionales, respiratorios, dermatológicos y de salud emocional, incluyendo baja autoestima, estrés y episodios depresivos (p. 10).

Los testimonios de la segunda promoción confirman esta tendencia, evidenciando que la transición universitaria no es solo académica, sino también corporal y emocional.

EC señaló que algunos estudiantes experimentaban depresión, aunque no siempre lo manifestaban abiertamente:

“Más que nada, depresión. No nos dijeron, pero así estaban. En esos casos creo que la psicóloga interviene” (Entrevista 21-10-2021).

Este testimonio permite identificar dos dimensiones relevantes. Por un lado, la presencia de afectaciones emocionales que no siempre son verbalizadas, lo que sugiere procesos de silenciamiento o normalización del malestar. Por otro, la existencia de un dispositivo institucional de atención psicológica que busca responder a estas situaciones.

Sin embargo, la necesidad de intervención evidencia que la experiencia universitaria puede generar tensiones emocionales

profundas, especialmente cuando se combinan exigencias académicas, desarraigo familiar y adaptación cultural.

FA, por su parte, identificó el estrés y la ansiedad como factores recurrentes en su experiencia:

“Generalmente no suelo enfermarme, excepto a menos que sea por estrés o ansiedad... hablé con la psicóloga también” (Entrevista 16-10-2021).

En este caso, se observa una dimensión activa de agencia: la estudiante reconoce su malestar y recurre a apoyo profesional. No obstante, el estrés no puede interpretarse únicamente como una condición individual, sino como resultado de un conjunto de factores estructurales que configuran la experiencia universitaria.

El caso de FA también evidencia limitaciones en el acceso a servicios de salud en su lugar de origen (Quillabamba), donde tuvo que recurrir a atención privada y asumir costos adicionales. La incertidumbre sobre su diagnóstico y tratamiento pone en evidencia que las brechas en el sistema de salud se articulan con la trayectoria educativa, ampliando las condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, RR relató cambios físicos asociados a la vida urbana:

“He subido bastante de peso... en Lima el año pasado era igual... tuve problemas con la piel” (Grupo focal 17-09-2021).

Este testimonio muestra que la adaptación no es solo cultural o académica, sino también corporal. El cambio en hábitos alimenticios, rutinas y condiciones ambientales incide directamente en el bienestar físico.

En conjunto, estos elementos permiten comprender que la transición del entorno rural o semiurbano a la ciudad implica una

transformación integral del modo de vida. La experiencia universitaria se configura, así, como un proceso de ajuste multidimensional, donde el cuerpo y la salud se convierten en espacios donde se manifiestan las tensiones de la desigualdad.

5.6 Síntesis

El análisis desarrollado en este capítulo permite comprender que las experiencias narradas por los estudiantes no pueden ser leídas únicamente como relatos individuales ni como dificultades aisladas del proceso formativo. Por el contrario, al ser interpretadas en diálogo con las observaciones del contexto universitario y los aportes teóricos sobre desigualdades educativas e interculturalidad, estas experiencias revelan la persistencia de un entramado estructural que condiciona de manera diferenciada la inserción, permanencia y bienestar de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe.

En este sentido, las brechas tecnológicas evidenciadas durante la virtualidad no solo representan limitaciones operativas, sino que ponen en evidencia desigualdades territoriales históricas que se reconfiguran en el espacio universitario. La dificultad de acceso a conectividad estable, los costos asumidos por los propios estudiantes y las limitaciones en la formación práctica muestran que la educación virtual, lejos de ser una alternativa neutral, puede profundizar desigualdades preexistentes al trasladar al ámbito doméstico las condiciones de aprendizaje.

De manera similar, las exigencias académicas permiten problematizar el supuesto de igualdad de condiciones sobre el cual se sostiene la meritocracia universitaria. Las dificultades en la transición desde la educación secundaria, la gestión del tiempo, el dominio del castellano académico y la jerarquización lingüística evidencian que el

rendimiento no depende exclusivamente del esfuerzo individual, sino de trayectorias formativas diferenciadas. En este marco, la universidad tiende a evaluar bajo criterios homogéneos a estudiantes que parten de condiciones estructuralmente desiguales, reproduciendo así formas sutiles de exclusión académica.

La experiencia de la Beca 18-EIB introduce una dimensión adicional de análisis. Si bien esta política constituye un mecanismo clave de acceso a la educación superior, los retrasos en la subvención y las condiciones asociadas al rendimiento académico evidencian que la inclusión se encuentra mediada por dispositivos administrativos que pueden generar nuevas formas de vulnerabilidad. La dependencia económica de la subvención convierte su discontinuidad en un factor crítico, mostrando que el acceso no garantiza estabilidad ni permanencia en condiciones equitativas.

Por otro lado, la convivencia universitaria y urbana permite observar que la inserción en la educación superior implica también un proceso de adaptación sociocultural atravesado por tensiones. Las dificultades de socialización, las normas familiares internalizadas, el temor a la discriminación lingüística y la fragmentación organizativa dentro de la propia carrera evidencian que la experiencia universitaria no es homogénea ni lineal. En este proceso, la ciudad emerge como un espacio ambivalente: ofrece oportunidades de formación y movilidad, pero también reproduce jerarquías culturales y situaciones de vulnerabilidad.

Asimismo, el alejamiento familiar y las afectaciones en la salud emocional y física permiten visibilizar una dimensión frecuentemente subestimada en el análisis de la educación superior: el impacto afectivo de la migración educativa. La soledad, el estrés, la ansiedad y los cambios en las condiciones de vida muestran que la experiencia universitaria no se limita al ámbito académico, sino que involucra procesos profundos

de reconfiguración personal. Si bien los dispositivos institucionales — como tutorías y acompañamiento psicológico— contribuyen a mitigar estas tensiones, no logran sustituir completamente las redes de soporte comunitario de origen.

En conjunto, estas dimensiones permiten problematizar los alcances de la interculturalidad en la educación superior. Desde la perspectiva desarrollada en este libro, estos hallazgos evidencian que la interculturalidad vivida no se despliega en un vacío, sino en contextos atravesados por desigualdades estructurales que condicionan las formas de interacción, reconocimiento y participación dentro del espacio universitario. La inclusión de estudiantes indígenas no implica necesariamente la transformación de las estructuras que producen desigualdad. Persisten jerarquías lingüísticas, brechas territoriales, limitaciones institucionales y tensiones culturales que configuran un escenario donde la igualdad formal convive con desigualdades sustantivas.

No obstante, estas condiciones no operan de manera determinista. Los testimonios analizados muestran que, en medio de estas tensiones, los estudiantes despliegan estrategias de adaptación, reconstrucción identitaria y proyección profesional. La agencia estudiantil se manifiesta en la capacidad de enfrentar las dificultades, resignificar la experiencia universitaria y articular su formación con compromisos culturales y comunitarios.

De este modo, la experiencia universitaria de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe se configura como un proceso complejo, atravesado por tensiones entre desigualdad y posibilidad, entre limitaciones estructurales y construcción de horizontes propios. Lejos de ser un trayecto lineal, se trata de una experiencia situada donde la inclusión educativa se encuentra en permanente disputa y resignificación.

A partir de estas vivencias, los estudiantes no solo transitan la universidad, sino que la reinterpretan y proyectan hacia sus propios marcos culturales y profesionales. En este contexto, el capítulo siguiente profundiza en estas trayectorias desde una perspectiva más centrada en los procesos formativos y las proyecciones personales.

Trayectorias, transformación personal y compromiso comunitario

Este capítulo analiza los recorridos académicos, culturales y sociales de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe a partir de dos historias de vida que permiten reconstruir trayectorias formativas diversas pero complementarias. A través de estos relatos no solo se describen experiencias individuales, sino que se interpretan como procesos situados en contextos de desigualdad, cambio sociocultural y reconfiguración identitaria. En este sentido, las historias de vida constituyen una vía para comprender cómo los estudiantes no solo transitan por la universidad, sino que reinterpretan activamente su lugar en ella y en relación con sus comunidades de origen.

El análisis se organiza en torno a cinco ejes narrativos: el origen familiar y comunitario, la relación con la lengua quechua y la identidad cultural, la educación básica, la formación universitaria y las acciones de revitalización cultural y lingüística desarrolladas durante la carrera. Estos ejes no se presentan como dimensiones aisladas, sino como espacios

interrelacionados donde se configuran tensiones entre continuidad y cambio, entre herencia cultural y exigencias académicas, y entre proyectos individuales y compromisos colectivos.

En este marco se presentan las historias de vida de IC y GO, cuyas experiencias permiten observar distintos modos de habitar la universidad. Más que casos representativos en sentido estadístico, sus trayectorias funcionan como escenarios analíticos que revelan cómo las condiciones estructurales —como las desigualdades educativas, lingüísticas y territoriales— son vividas, negociadas y, en ciertos casos, transformadas por los propios estudiantes. De este modo, el enfoque narrativo-comparativo no solo busca identificar similitudes y diferencias, sino problematizar cómo dichas diferencias se producen en relación con trayectorias previas, recursos disponibles y formas de capital cultural diferenciadas.

La comparación entre ambos casos permite evidenciar que la experiencia universitaria no es homogénea, incluso dentro de un mismo programa formativo. Mientras algunos estudiantes llegan con mayores recursos académicos o capital cultural familiar, otros enfrentan procesos más complejos de adaptación. Sin embargo, estas diferencias no derivan únicamente en resultados desiguales, sino también en formas diversas de agencia, lo que invita a cuestionar lecturas deterministas sobre las trayectorias educativas en contextos de desigualdad.

En este sentido, las historias de IC y GO permiten profundizar en lo planteado por Bracchi (2016) y Ames (2020c), quienes señalan que las trayectorias de estudiantes indígenas no siguen recorridos lineales ni homogéneos. No obstante, más que confirmar esta idea, el análisis busca mostrar cómo dicha no linealidad se concreta en decisiones, tensiones y estrategias específicas: momentos de duda, desplazamientos identitarios, revaloraciones lingüísticas y redefiniciones de proyectos de vida que no siempre responden a una lógica progresiva o acumulativa.

En relación con el capítulo anterior, que examinó las desigualdades estructurales que atraviesan la experiencia universitaria, este capítulo desplaza la mirada hacia los procesos mediante los cuales los estudiantes elaboran dichas condiciones. Esto implica no solo reconocer la persistencia de barreras, sino analizar cómo estas son interpretadas, resistidas o resignificadas en el curso de las trayectorias personales. Así, la desigualdad deja de aparecer únicamente como contexto externo y se entiende también como una experiencia vivida que influye en la construcción de expectativas, decisiones y formas de participación en la vida universitaria.

Desde esta perspectiva, las trayectorias aquí analizadas no se limitan a describir procesos de adaptación a la universidad. Más bien, permiten observar cómo la experiencia universitaria puede convertirse en un espacio de transformación personal y de proyección comunitaria, aunque no de manera automática ni exenta de tensiones. La formación en educación intercultural emerge entonces como un campo de disputa simbólica y práctica, donde los estudiantes articulan su identidad cultural con su identidad profesional, al tiempo que redefinen su relación con sus comunidades de origen.

En conjunto, el capítulo propone entender las trayectorias estudiantiles no como recorridos individuales aislados, sino como procesos en los que se entrelazan estructuras sociales, experiencias subjetivas y horizontes colectivos. A través de las historias de vida de IC y GO, se busca mostrar que la universidad no solo forma profesionales, sino también sujetos que negocian, transforman y proyectan su identidad en contextos interculturales complejos.

6.1 Origen, familia y comunidad

6.1.1 Narración de las historias de vida

Historia de IC

Mi nombre es IC. Nací en febrero de 1999 en una región andina. Tengo 20 años y estudio Educación Intercultural Bilingüe en la universidad. Hablo dos lenguas: quechua y castellano. Mi mamá se llama CSP y tiene 58 años. Ella, al igual que yo, es del mismo lugar y habla quechua y un poco de castellano. Mi papá, SCH, falleció cuando yo tenía apenas dos años. Desde entonces, mi madre —con quien vivo actualmente— se ha dedicado a la agricultura y la ganadería. Aunque tiene educación primaria incompleta, posee una gran sabiduría sobre la crianza de la chacra y el manejo del campo.

Según me cuenta mi mamá, cuando nací tuvo complicaciones de salud y tuvo que permanecer internada varios meses después del parto. Durante ese tiempo fui cuidado por mi abuela paterna, GH. Ella me engreía mucho; de niño era alegre, juguetón y también bastante llorón. Recuerdo que me gustaba mucho la leche que ella preparaba y que me regaló un perrito que se convirtió en mi compañero durante toda mi infancia.

Cuando tenía un año y medio, mis padres me bautizaron en el templo de mi pueblo. Mi padrino fue MC, una persona muy apreciada por mi padre. Poco tiempo después ocurrió un hecho que marcó profundamente mi vida. En el año 2001 mi papá sufrió un accidente y fue llevado al hospital, pero no logró recuperarse. Falleció cuando yo era todavía muy pequeño. Mi mamá no me contó de inmediato lo sucedido; me decía que “papá se había ido lejos”. Durante varios años pensé que había viajado y que regresaría. Recién cuando tenía cinco años ella me explicó que había fallecido y que no volvería. Ese momento fue uno de

los más difíciles y tristes de mi infancia. Desde entonces mi mamá fue para mí padre y madre al mismo tiempo.

Durante mi niñez también tuve la oportunidad de conocer a mis cuatro abuelos. Mi abuelo FC era una persona alegre y graciosa; cuando tenía tiempo me acompañaba a jugar con mis amigos y me contaba historias y anécdotas de su juventud. Falleció cuando yo tenía seis años y su muerte me afectó mucho, porque perdí a quien me acompañaba y me contaba cuentos. Un año después también fallecieron mis dos abuelas, G. y A. A quien más extrañé fue a mi abuela GH, porque ella me había cuidado desde que nací y representaba, en cierto modo, la presencia de mi padre.

En el año 2016 falleció mi abuelo JS, padre de mi mamá. Con su partida terminó una etapa importante de mi vida familiar, marcada por la cercanía con mis abuelos y por las enseñanzas que recibí de ellos.

Tengo cuatro hermanos mayores que viven actualmente en distintas ciudades de los Andes. Todos somos bilingües. Mi hermana S. terminó la secundaria; C. estudió idiomas; E. estudió industrias alimentarias y mi hermano estudió gastronomía. Cada uno trabaja ahora en su propio campo. A pesar de vivir en lugares distintos, mantenemos el vínculo familiar y compartimos la experiencia de haber crecido en una familia andina donde el trabajo y la solidaridad fueron valores fundamentales.

Historia de GO

Me llamo GO y nací en una región andina del centro del país. Soy hija de los comuneros COC y EAM. Somos cuatro hermanos y siempre he sentido una profunda admiración por ellos y por lo que han logrado. Desde pequeños, mi papá nos inculcó el hábito de la lectura. Gracias a mi hermana mayor conocí las obras de Isabel Allende, una autora que me inspira mucho. Cuando leo sus novelas siento una gran motivación

para luchar por la igualdad de género, pero también me conmueve la forma en que describe el amor familiar. Creo que el amor por la familia es uno de los vínculos más nobles que existen.

Siempre estaré agradecida con mis padres por la educación que nos dieron y por el esfuerzo que realizaron para que nosotros pudiéramos estudiar.

Mi mamá nació en 1964 en el mismo distrito donde nací yo. Su nacimiento estuvo rodeado de una historia que mi familia suele contar. Cuando mi abuelita estaba en trabajo de parto tuvo muchas complicaciones. Había pasado más de un día y no podía dar a luz, por lo que llamaron a una comadrona. Ella dijo que mi abuela tenía “mipa de venado” y que necesitaban el cuero de este animal para realizar un ritual llamado “jubear”. Según cuentan mis tías, después de ese ritual mi abuela pudo dar a luz sin problemas.

La “mipa”, según explica Cerrón Palomino, es la creencia de que un recién nacido puede adquirir rasgos de aquello que impresionó a la madre durante el embarazo. Este tipo de creencias forma parte del conocimiento cultural que todavía circula en muchas comunidades andinas.

Mi papá nació en 1971 en una ciudad del centro del país. Cuando mis padres terminaron sus estudios —mi mamá en 1991 y mi papá en 1990— se establecieron en el distrito donde nació mi madre. Allí comenzaron a trabajar y posteriormente nacimos nosotros: E., Ch., yo y JA.

Mi mamá trabajaba en la municipalidad del distrito y mi papá se encargaba de administrar el pequeño establo familiar. Teníamos vacas, caballos y muchos perros que formaban parte de nuestra vida cotidiana. A partir de la leche producíamos diversos productos lácteos como queso, yogurt, mantequilla y manjar blanco, que vendíamos en las ferias dominicales del distrito cercano.

Mi papá había estudiado Zootecnia, por lo que en el pueblo muchas personas acudían a él cuando sus animales tenían algún problema. En épocas de lluvia, por ejemplo, las vacas podían enfermarse debido al barro y la humedad. Mi papá ayudaba a curarlas y muchas veces mis hermanos y yo lo acompañábamos. Así aprendimos desde pequeños a cuidar a los animales.

Además de la ganadería, en la comunidad también se cultivaban pastos y algunos productos agrícolas. El riego de los terrenos se organizaba colectivamente mediante faenas comunales, en las que los campesinos limpiaban las acequias. Nadie recibía pago por ese trabajo, porque todos sabían que el beneficio era colectivo.

En los meses de julio y agosto se celebra una de las festividades más importantes del año: el Santiago o Herranza. Es una fiesta de agradecimiento a los Apus o Wamanis por la fertilidad de la tierra y la protección del ganado. Aunque mi familia no realizaba la celebración directamente, muchos vecinos sí lo hacían y era un momento de encuentro entre parientes y comuneros.

Estas prácticas expresan la profunda relación que las comunidades mantienen con la tierra y con las deidades andinas. Al mismo tiempo, muestran cómo las formas de producción y de organización comunitaria están vinculadas con dimensiones culturales y espirituales.

Mi comunidad es una comunidad campesina cuya economía se basa principalmente en la agricultura y la ganadería. Aunque el quechua aparece como lengua oficial en algunos documentos, en la práctica el castellano es la lengua que predomina en la vida cotidiana. Muchas personas entienden el quechua, pero no siempre lo utilizan activamente.

En los últimos años, algunas prácticas tradicionales se han ido perdiendo. Sin embargo, todavía se conservan ciertos conocimientos agrícolas y rituales vinculados con el cuidado de la tierra, como el pagapu o los intercambios de semillas y productos mediante el

trueque. Al mismo tiempo, la agricultura moderna ha ido introduciendo nuevas tecnologías, fertilizantes y semillas mejoradas, promovidas por instituciones estatales y organizaciones de desarrollo.

6.1.2 Narrativa comparativa

Las historias de IC y GO permiten observar tanto similitudes como diferencias en las trayectorias familiares y comunitarias de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe. Ambos relatos se sitúan en contextos rurales andinos donde la agricultura, la ganadería y las redes familiares constituyen pilares fundamentales de la vida cotidiana. Sin embargo, más que constituir un trasfondo homogéneo, estos elementos operan de manera diferenciada en la configuración de sus experiencias, lo que evidencia que lo “rural andino” no puede entenderse como un espacio social uniforme, sino como un conjunto de trayectorias atravesadas por desigualdades, cambios y reconfiguraciones internas.

En ambos casos, la familia aparece como un espacio central de socialización y transmisión de valores, saberes y formas de relación con el territorio. No obstante, esta centralidad no implica el mismo tipo de recursos ni las mismas condiciones de acompañamiento. En el caso de IC, la experiencia está marcada por la pérdida temprana del padre, lo que reconfigura la estructura familiar y desplaza el peso de la socialización hacia la figura materna y los abuelos. Esta situación no solo tiene un impacto afectivo, sino que también incide en las condiciones materiales y simbólicas de su crecimiento, generando una relación más directa con el trabajo agrícola y con formas de aprendizaje situadas en la práctica cotidiana. En este sentido, la transmisión cultural aparece menos mediada por la escolarización formal y más vinculada a experiencias vividas en el entorno comunitario.

En contraste, la historia de GO refleja un contexto familiar donde la presencia de padres con formación profesional introduce un tipo distinto de capital cultural. Aquí, la socialización no se limita al ámbito comunitario, sino que incorpora de manera más explícita la valorización de la educación formal, la lectura y la proyección profesional. Esto no significa una ruptura con el mundo comunitario, sino más bien una articulación entre distintos registros: por un lado, las prácticas tradicionales (faenas, festividades, trabajo colectivo) y, por otro, dinámicas de modernización económica y educativa. Esta coexistencia sugiere que la comunidad no es un espacio estático, sino un escenario donde se negocian constantemente formas tradicionales y modernas de organización y producción.

Estas diferencias permiten problematizar la idea de que todos los estudiantes indígenas parten de condiciones similares. Mientras IC construye su trayectoria desde una experiencia más marcada por la precariedad y la autosuficiencia familiar, GO lo hace desde un entorno con mayores recursos educativos y simbólicos. Sin embargo, esta distinción no debe leerse en términos dicotómicos o jerárquicos, sino como evidencia de la diversidad interna de las trayectorias indígenas y de cómo distintos tipos de capital —económico, cultural o comunitario— configuran oportunidades y desafíos diferenciados en el acceso a la educación superior.

Otra dimensión clave donde estas trayectorias se diferencian es la relación con la lengua quechua. En el caso de IC, el quechua forma parte de la vida cotidiana y de las interacciones familiares, lo que sugiere una continuidad más fuerte en la transmisión lingüística intergeneracional. En cambio, en la historia de GO, el castellano predomina en el ámbito familiar y comunitario, mientras que el quechua aparece en una posición más periférica o pasiva. Esta diferencia no solo describe usos lingüísticos distintos, sino que refleja procesos más amplios de desplazamiento y reconfiguración lingüística en contextos andinos contemporáneos.

En este punto, las historias permiten ir más allá de la constatación de la pérdida o mantenimiento de la lengua. En el caso de GO, el menor uso del quechua no implica necesariamente una desvinculación identitaria, sino una transformación en las formas de relación con la lengua, donde esta puede conservar un valor simbólico sin ocupar un lugar central en la comunicación cotidiana. Por su parte, en IC, el uso activo del quechua refuerza una relación más directa entre lengua, vida cotidiana e identidad. Estas diferencias evidencian que la pertenencia lingüística no es homogénea, sino que se construye en función de trayectorias familiares, contextos locales y procesos históricos de cambio.

A pesar de estas diferencias, ambos relatos coinciden en resaltar la importancia de la familia y la comunidad como matrices de formación. La participación en actividades productivas, el aprendizaje de prácticas comunitarias y la internalización de valores como la responsabilidad y la solidaridad no solo configuran la infancia de los estudiantes, sino que también influyen en la manera en que interpretan su experiencia universitaria. Sin embargo, estos elementos no operan de forma lineal: al ingresar a la universidad, estos saberes y valores son puestos en diálogo —y en ocasiones en tensión— con nuevas exigencias académicas y marcos institucionales.

En este sentido, las historias de IC y GO no solo reflejan condiciones de origen, sino procesos de transición. Sus trayectorias permiten observar cómo los estudiantes no llegan a la universidad como sujetos “en blanco”, sino con repertorios culturales, lingüísticos y experienciales que influyen en su forma de aprender, relacionarse y proyectarse profesionalmente. Al mismo tiempo, muestran que estos repertorios no permanecen intactos, sino que se transforman en interacción con el espacio universitario.

En conjunto, la comparación evidencia que las trayectorias de los estudiantes indígenas se configuran en la intersección entre experiencias familiares, transformaciones socioculturales y procesos educativos. Más que confirmar patrones generales, estas historias permiten problematizar la diversidad interna de dichas trayectorias y comprender que la identidad, la lengua y la relación con la comunidad no son atributos fijos, sino dimensiones en constante reconfiguración. De este modo, la narrativa comparativa no solo describe diferencias, sino que permite interpretar cómo estas se producen, se negocian y adquieren sentido en contextos específicos.

6.2 El quechua y la identidad cultural

6.2.1 Narración de las historias de vida

Historia de IC

Cuando tenía cuatro años ya hablaba un poco de quechua. Mi mamá y mis abuelos son monolingües, y las conversaciones en casa siempre se realizaban en esa lengua. A los cinco años aprendí a hablarlo con mayor fluidez, principalmente jugando con mis amigos de la localidad, porque cuando jugábamos nuestra comunicación era en quechua. En realidad, la mayoría de los comuneros de mi localidad habla nuestra lengua originaria.

A los seis años asistí por primera vez al jardín de infancia de mi pueblo, que se encontraba a aproximadamente una hora de mi casa. Todos los días debía caminar ese trayecto para asistir a clases. Allí la profesora enseñaba en quechua; solía contarnos cuentos y también nos enseñaba los números en nuestra lengua. Recuerdo que, además

de aprender contenidos escolares, nos enseñaban formas de respeto, como saludar adecuadamente a los profesores y a las personas mayores.

La lengua quechua me ha acompañado desde mi niñez hasta el día de hoy. Nací escuchándola y hablándola, y durante estos veinte años la he seguido practicando. No me avergüenzo de hablarla; por el contrario, me siento muy orgulloso, porque considero que no todos tienen el privilegio de conservar su lengua originaria.

Mi pueblo se encuentra en el Valle Sagrado, entre montañas cubiertas de nieve. Es conocido por su complejo arqueológico, una enorme fortaleza inca con grandes terrazas de piedra construidas en la ladera de una colina. Por esta razón es considerado también como una “ciudad inca viviente”, ya que en ella continúan vigentes muchas costumbres, tradiciones, formas de vestir y modos de vida heredados de la cultura inca.

En mi pueblo se realiza cada 30 de junio la escenificación del Ollantay Raymi, en la cual tuve la oportunidad de participar. Asimismo, el Año Nuevo Andino, celebrado cada 1 de agosto, constituye otra tradición importante. En esa fecha se realiza el pago a la Madre Tierra para pedir prosperidad en los cultivos y agradecer por la fertilidad de la tierra.

La mayoría de los habitantes de mi comunidad se dedica a la agricultura y a la crianza de animales. Como mencioné antes, mi mamá cultiva papa, maíz, quinua, trigo y haba. También producimos frutas como durazno, pera, palta y capulí, todo de manera orgánica. Una parte de esta producción es para nuestro consumo familiar y el resto se destina a la venta. En cuanto a la crianza de animales, mi mamá tiene ovejas, vacas y cuyes; generalmente los vacunos y ovinos se venden para generar ingresos.

Cada primero de agosto realizamos el pago a la Madre Tierra para pedir permiso a las deidades y así asegurar buenas cosechas y

la salud de los animales. En estas actividades mis tíos ayudaban a mi mamá a trabajar la chacra, ya que ella no podía hacerlo sola. Cuando regresaba de la escuela por las tardes, yo también iba a la chacra para ayudar a desyerbar; los fines de semana acompañaba a mi hermano mayor a aporcar y limpiar los cultivos. Por eso puedo decir que conozco relativamente bien la crianza de la chacra.

La experiencia de IC muestra cómo la lengua quechua no solo cumple una función comunicativa, sino que constituye un elemento central de socialización y pertenencia comunitaria. En su relato, el aprendizaje del quechua ocurre de manera natural, a través de la familia, el juego con los pares y la escuela inicial, configurando un entorno sociolingüístico donde la lengua se transmite como parte de la vida cotidiana. De este modo, la identidad lingüística se encuentra estrechamente vinculada con las prácticas agrícolas, los rituales comunitarios y las formas de organización social del territorio.

Historia de G0

El primer contacto que tuve con el quechua ocurrió durante mi infancia, gracias a mi tía ML, hermana de mi mamá. Ella fue la única pariente cercana que hablaba quechua. Mi mamá lo entiende, pero no lo habla, y mi papá ni lo entiende ni lo habla.

Mi tía vivía a dos cuadras de mi casa, y yo pasaba gran parte del día con ella. Jugaba con su hija, mi prima I., que era cuatro años mayor que yo. A pesar de la diferencia de edad, nos llevábamos muy bien y pasábamos mucho tiempo juntas. Pero no solo jugábamos; también ayudábamos a mi tía en algunas actividades del campo. Ella tenía vacas, gallinas, cerdos y una ovejita a la que llamábamos Juanita. Juanita seguía a mi tía a todas partes, como si fuera una más de sus hijas.

En las mañanas, antes de ir al campo, mi tía preparaba el desayuno. Hacía una sopa verde muy sabrosa, con huevos de corral que recogíamos

de nuestras gallinas, y tostaba maíz en un tiesto de arcilla. Sin embargo, ese desayuno debía esperar hasta que regresáramos del ordeño y de dejar a las vacas pastando en el potrero. Ellas comían antes que nosotras, pero gracias a ellas nosotros también podíamos alimentarnos.

Mi tía nos enseñó muchas cosas: a ordeñar, a cuidar a los cerdos y también a tejer. Sin embargo, no quería enseñarnos quechua. Nunca nos hablaba en esa lengua, porque decía que sería malo que nos acostumbráramos a usarla. En nuestro distrito y en otros distritos cercanos no había escuelas bilingües, por lo que muchos padres pensaban que enseñar quechua a los hijos podía perjudicar su educación.

Escuchábamos a mi tía hablar quechua solamente cuando conversaba con vecinos mayores o con algunos ancianos que venían a comprar quesos a la casa. Mi prima y yo entendíamos algunas palabras cuando ella hablaba con los peones en el campo. Por eso conozco ciertas palabras y puedo entender vagamente algunas conversaciones.

Cuando tenía siete años llegó a mi pueblo una señora del sur andino con sus tres hijas. Ella solo hablaba quechua y no sabía castellano. Trabajó un tiempo en la casa de mi tía ayudando con las vacas. Recuerdo que jugaba con su hija menor, que tenía mi misma edad. Ella era muy tímida y le daba vergüenza hablar su quechua. Yo, pensando que la ayudaba, trataba de enseñarle palabras en castellano. Ahora entiendo lo ingenua que era, porque en realidad estaba reforzando la idea de que su lengua no era valiosa.

Mi educación fue completamente monolingüe en castellano. En la escuela nunca se tomó en cuenta el uso del quechua, por lo que los padres tampoco se preocuparon por enseñarlo a sus hijos. En mi distrito el quechua se habla principalmente entre las personas mayores.

Ahora, gracias a los cursos que llevo en la universidad, entiendo mejor esta situación. He aprendido que, de acuerdo con su vitalidad, el quechua en mi zona se encuentra en peligro. Resulta irónico que hoy

esté estudiando Educación Intercultural Bilingüe, porque nunca imaginé que el quechua sería una herramienta importante para mi desarrollo académico. Mi dominio actual del quechua todavía es limitado, pero tengo el compromiso de aprenderlo, porque es parte de mi herencia cultural.

El relato de GO evidencia un proceso distinto de socialización lingüística, marcado por la interrupción de la transmisión intergeneracional del quechua. Aunque la lengua estaba presente en su entorno familiar ampliado, fue deliberadamente excluida de su educación cotidiana debido a la creencia de que podría obstaculizar el aprendizaje del castellano. Esta situación refleja procesos históricos de desplazamiento lingüístico que han afectado a muchas comunidades andinas, donde el castellano se ha consolidado como lengua dominante en los espacios educativos y administrativos.

6.2.2 Narrativa comparativa

Las historias de IC y GO revelan trayectorias contrastantes en relación con el aprendizaje y el significado del quechua en sus vidas. Si bien ambos estudiantes tuvieron un contacto temprano con la lengua, este hecho aparentemente común encubre diferencias estructurales en las condiciones de transmisión, uso y valoración del quechua. En este sentido, más que tratarse de experiencias individuales aisladas, sus relatos permiten observar cómo los procesos sociolingüísticos se encarnan de manera diferenciada en las trayectorias personales.

En el caso de IC, el quechua constituye la lengua principal de socialización familiar y comunitaria. Su aprendizaje no fue resultado de una decisión consciente o de una política educativa específica, sino de su inserción en un entorno donde la lengua forma parte de la vida cotidiana. Este aspecto es clave, ya que muestra que la transmisión

lingüística no depende únicamente de la voluntad individual, sino de la existencia de un ecosistema sociocultural que sostiene el uso de la lengua en múltiples ámbitos: la familia, el juego, el trabajo agrícola y la escuela inicial. En este contexto, el quechua no aparece como objeto de aprendizaje, sino como práctica viva, lo que favorece su internalización como parte constitutiva de la identidad.

Sin embargo, esta aparente continuidad no debe idealizarse. El hecho de que el quechua se mantenga como lengua de uso cotidiano en la experiencia de IC no implica que esté exento de tensiones o de presiones externas. Más bien, su relato puede leerse como la expresión de un contexto donde la lengua aún resiste, pero en un escenario más amplio caracterizado por procesos de desplazamiento lingüístico. En este sentido, su orgullo por hablar quechua no solo refleja una valoración personal, sino también una toma de posición frente a un contexto donde dicha lengua ha sido históricamente desvalorizada.

En contraste, la experiencia de GO evidencia una ruptura en la transmisión intergeneracional del quechua. Aunque la lengua estaba presente en su entorno familiar ampliado, su exclusión del ámbito doméstico y educativo no fue accidental, sino resultado de decisiones mediadas por ideologías lingüísticas que asocian el castellano con el progreso y el quechua con el atraso. La negativa de su tía a enseñarle la lengua no responde únicamente a una preferencia individual, sino a una lógica social más amplia donde el aprendizaje del quechua es percibido como una desventaja en el sistema educativo.

Este punto resulta particularmente revelador, ya que muestra cómo la pérdida de la lengua no ocurre necesariamente por ausencia de hablantes, sino por la interrupción deliberada de su transmisión. En el caso de GO, el quechua no desaparece del todo, sino que queda relegado a una posición pasiva: se escucha, se entiende parcialmente, pero no se usa activamente. Esta forma de bilingüismo receptivo evidencia

una transición lingüística en curso, donde la lengua mantiene cierta presencia simbólica, pero pierde funcionalidad en la vida cotidiana.

Asimismo, el episodio en el que GO intenta enseñar castellano a la niña quechua hablante permite observar cómo estas jerarquías lingüísticas se internalizan desde la infancia. Lo que en su momento fue interpretado como un acto de ayuda, posteriormente es resignificado como una reproducción de la desigualdad lingüística. Este proceso de toma de conciencia resulta clave, ya que muestra que las trayectorias lingüísticas no son estáticas, sino que pueden ser reinterpretadas a la luz de nuevas experiencias formativas.

Desde esta perspectiva, las diferencias entre IC y GO no solo reflejan dos situaciones opuestas —mantenimiento y desplazamiento lingüístico—, sino un continuo de posibilidades en el que se inscriben las experiencias de los hablantes. Mientras IC representa un contexto donde la lengua aún cumple funciones comunicativas centrales, GO evidencia un escenario donde la lengua se encuentra en proceso de debilitamiento, aunque no completamente desvinculada de la identidad.

A pesar de estas diferencias, ambos relatos convergen en un punto significativo: el reconocimiento del valor cultural del quechua. No obstante, este reconocimiento se construye desde posiciones distintas. En IC, el valor de la lengua está asociado a su experiencia vivida y a su uso cotidiano; en GO, emerge como resultado de un proceso reflexivo posterior, mediado por su formación universitaria. Esta diferencia sugiere que la valoración de la lengua puede surgir tanto desde la práctica como desde la conciencia crítica, aunque ambas formas implican procesos distintos de relación con la identidad lingüística.

En este sentido, la universidad aparece como un espacio de resignificación, pero su papel no es uniforme. Para IC, la formación en Educación Intercultural Bilingüe refuerza y legitima un saber previamente adquirido, trasladando la lengua del ámbito cotidiano

al académico. Para GO, en cambio, la universidad funciona como un espacio de recuperación, donde la lengua deja de ser un elemento marginal para convertirse en objeto de aprendizaje y compromiso. Esta diferencia pone en evidencia que la educación intercultural no solo transmite conocimientos, sino que también reconfigura las trayectorias lingüísticas de los estudiantes.

En conjunto, las historias analizadas permiten problematizar la idea de que la pertenencia cultural garantiza automáticamente la continuidad lingüística. La relación con el quechua no depende únicamente del origen indígena, sino de un conjunto de factores que incluyen decisiones familiares, políticas educativas y contextos sociolingüísticos específicos. Al mismo tiempo, muestran que, incluso en contextos de desplazamiento, existen posibilidades de reactivación y resignificación de la lengua.

De este modo, más que ofrecer una imagen homogénea, la narrativa comparativa evidencia la complejidad de los procesos lingüísticos en contextos andinos contemporáneos. Las trayectorias de IC y GO no solo ilustran distintas formas de relación con el quechua, sino que permiten comprender cómo estas relaciones se construyen, se interrumpen y, en algunos casos, se reconstruyen en el tiempo.

6.3 Educación básica

6.3.1 Narración de las historias de vida

Historia de IC

Mis primeros recuerdos de la escuela se remontan a los seis años, cuando ingresé al nivel inicial. Aquella experiencia estuvo marcada por la timidez y la inseguridad propias de un niño que se enfrenta por primera

vez a un espacio desconocido. Recuerdo que lloraba con frecuencia cuando mi madre me dejaba en el aula; no estaba acostumbrado a estar rodeado de tanta gente ni a separarme de ella durante tantas horas.

En ese tiempo, la mayoría de los niños que asistíamos a la escuela nos conocíamos previamente, pues pertenecíamos a la misma comunidad. Nuestra lengua de comunicación era el quechua, tanto en las conversaciones cotidianas como en muchas de las actividades escolares. En ese ambiente aprendí mis primeras letras y también descubrí el gusto por pintar.

Continué mi educación primaria en la misma institución. Sin embargo, la escuela enfrentaba múltiples carencias. No existía un programa de Educación Intercultural Bilingüe y la infraestructura se encontraba en muy malas condiciones. En el año 2007, cuando cursaba el segundo grado, el alcalde del distrito ordenó la demolición del edificio escolar con la promesa de construir uno nuevo. El proyecto, sin embargo, nunca llegó a concretarse y durante años estudiamos en aulas prefabricadas, donde terminé finalmente el sexto grado.

En primer grado tuve un profesor que enseñaba exclusivamente en castellano, pues no sabía quechua. Recuerdo un episodio que marcó profundamente mi infancia: un día me gritó por no comprender lo que decía y, con evidente desprecio, afirmó que “solo los retrasados hablan quechua”. Aquellas palabras me hirieron profundamente. Durante un tiempo me pregunté si realmente había algo malo en hablar mi lengua materna e incluso pensé en dejar de hacerlo.

Al año siguiente tuve una profesora muy distinta. Ella dominaba tanto el quechua como el castellano y alternaba ambas lenguas en sus clases. Con ella sentí la confianza suficiente para contarle lo que había ocurrido. Escuchó mi historia con indignación y me dijo algo que nunca olvidé: debía sentir orgullo de hablar quechua, porque no todos tienen

el privilegio de conocer esa lengua. Sus palabras me devolvieron la seguridad que había comenzado a perder.

Las condiciones materiales de la escuela tampoco eran fáciles. Las aulas prefabricadas no protegían del intenso frío de la temporada de heladas. Los servicios higiénicos eran precarios y la electricidad fallaba con frecuencia. Además, para llegar a clases debía caminar aproximadamente una hora todos los días, tanto de ida como de regreso.

Durante el año escolar se realizaban diversas actividades que involucraban a los estudiantes y a sus familias. Una de las que más me marcaba era la celebración del Día del Padre. En esas ocasiones todos los niños debían asistir acompañados por sus padres. Para mí era un momento especialmente doloroso, pues había crecido sin la presencia del mío. Aunque no tuve la oportunidad de compartir con él su cariño ni su compañía, siempre sentí su ausencia.

A lo largo de la primaria tuve maestros muy distintos entre sí. Algunos fueron severos y, en ocasiones, incluso violentos. Recuerdo particularmente a un profesor que castigaba a los alumnos golpeándolos con un caucho cuando llegaban tarde o no cumplían con las tareas. Él mismo justificaba esos castigos diciendo que así lo habían tratado sus propios maestros. También expresaba con frecuencia ideas machistas, afirmando que las mujeres solo servían para cocinar y que no necesitaban estudiar.

A pesar de esas experiencias, también hubo momentos significativos. En cuarto grado, por ejemplo, participé junto con mis compañeros en la ceremonia de mi primera comunión. Debíamos llevar un ramo de flores y una vela blanca, además de confesar nuestros pecados al sacerdote. En ese momento yo me cuestionaba la idea de tener que contar mis faltas a otra persona, pensando que todos los seres humanos, incluso los religiosos, también podían equivocarse.

Durante los años de primaria aprendí muchas lecciones, no solo académicas, sino también personales. Los valores que recibí en casa, especialmente de mi madre, se reforzaron con las enseñanzas de algunos maestros que creyeron en nosotros. Aunque algunos fueron muy estrictos, reconozco que esas experiencias contribuyeron a formar mi carácter.

En el año 2013 culminé la primaria. No teníamos recursos para realizar un viaje de promoción, pero nuestro asesor organizó diversas actividades junto con los padres de familia para reunir fondos. Gracias a ese esfuerzo colectivo pudimos viajar a la selva, una experiencia que recuerdo con mucha emoción. El 23 de diciembre de ese año me despedí de mis compañeros con profunda tristeza, pues los consideraba como hermanos.

Ese mismo año ocurrió otro hecho significativo: conocí por primera vez a un tío materno que había emigrado a la costa cuarenta años atrás. Su visita fue muy emotiva, especialmente porque no sabía que su padre —mi abuelo— había fallecido. Durante su breve estancia nos contó muchas historias sobre los lugares que había conocido y las experiencias que había vivido lejos de nuestra comunidad.

Al año siguiente inicié la secundaria en una institución técnico agropecuaria ubicada en otro distrito. Debido a la distancia, mi madre y yo tuvimos que mudarnos. Esa etapa estuvo llena de nuevas experiencias. Poco a poco dejaba atrás la forma de pensar propia de la niñez y comenzaba a mirar el mundo con mayor madurez.

Conocí a nuevos profesores y también a compañeros que con el tiempo se convertirían en grandes amigos. En el ámbito académico siempre traté de ser responsable con mis obligaciones como estudiante.

Fuera de la escuela ayudaba a mi madrina, quien se dedicaba al cultivo de hortalizas y flores. Todas las tardes preparábamos los productos que llevaría al mercado al día siguiente. En ocasiones la acompañaba a

venderlos. A cambio, ella me daba pequeñas propinas que me permitían contribuir con los gastos del hogar y apoyar a mi madre.

El distrito donde estudiaba tenía además una tradición muy importante: la festividad del Señor de Torrechayoc, que se celebraba durante varias semanas en el mes de junio. Entre las actividades más significativas estaba la peregrinación nocturna hacia el abra de Sicllaccasa, una caminata que podía durar entre once y doce horas. Según la tradición, la cruz que dio origen a esta devoción fue encontrada en ese lugar a mediados del siglo XIX, cubierta de nieve, y con el tiempo se convirtió en el símbolo religioso más importante de la provincia.

En el colegio también participábamos en diversas actividades culturales y cívicas. Una de las más esperadas era la huatiada que se realizaba en junio, cerca de las celebraciones del Inti Raymi. Cada sección organizaba su participación y compartíamos los alimentos preparados de manera tradicional.

Cuando estaba en segundo grado de secundaria fui nombrado brigadier del salón. Ese mismo año nuestro batallón ganó un gallardete en el concurso de colegios, lo que me motivó aún más a participar en los desfiles escolares.

Posteriormente, en tercer grado, la directora me designó sub-brigadier general del colegio, cargo que desempeñé hasta el final de la secundaria. Esta responsabilidad me enseñó a desarrollar liderazgo y a asumir con mayor seriedad mis deberes.

En el año 2017 culminé mis estudios secundarios gracias al constante apoyo de mi madre. No todo fue sencillo: uno de los momentos más vergonzosos que viví ocurrió cuando la directora me cortó el cabello frente a todo el alumnado por no cumplir con el reglamento escolar. Aquella experiencia me hizo reflexionar sobre la importancia de la disciplina y el respeto a las normas.

Ese mismo año realizamos nuestro viaje de promoción por varios departamentos del sur del Perú. Fue una experiencia inolvidable que compartimos con compañeros, profesores y padres de familia. La despedida final estuvo llena de nostalgia, pues durante cinco años habíamos construido una historia común de alegrías, aprendizajes y dificultades compartidas.

Historia de G0

Mis primeros intentos de asistir al jardín ocurrieron cuando tenía cuatro años. Recuerdo que fui solo algunos días. No me gustaba estar en el aula y no comprendía por qué no podía salir para regresar a mi casa y estar con mis padres y mis hermanos.

Un día, durante el recreo, mi papá llegó a visitarme con frutas y galletas. Aproveché ese momento para pedirle que me llevara de vuelta a casa, pero él no aceptó. Me quedé llorando, sin entender por qué debía permanecer en ese lugar. Con el tiempo, mi papá notó que me costaba mucho adaptarme y decidió dejar de llevarme al jardín, a pesar del desacuerdo de mi mamá. Así fue como terminé quedándome en casa durante ese año.

Cuando cumplí cinco años ya no había forma de evitar la escuela. Mi hermano mayor estaba por comenzar el primer grado de primaria y mis padres hablaron con la directora para que yo también pudiera asistir como alumna libre. Ese año estudié junto con él.

Me adapté rápidamente al ambiente escolar y conocí a muchos compañeros. Entre ellos recuerdo especialmente a una niña llamada R., muy callada y respetuosa, que siempre obtenía las mejores calificaciones del salón. Me gustaba sentarme a su lado durante las clases y jugar con ella en los recreos. A pesar de todo, ese año no aprendí a leer, lo cual me hacía sentir un poco mal, sobre todo porque mi hermano sí lo había logrado.

Al año siguiente inicié oficialmente mi educación primaria. El primer día de clases los profesores nos recibieron en la puerta del aula con abrazos y palabras de bienvenida. Cuando veía a algunos compañeros llorar o sentirse inseguros, trataba de ayudarlos. Tal vez era una manera de devolver el apoyo que yo misma había recibido.

Curiosamente, no recuerdo con mucha claridad lo que ocurría dentro del aula durante esos primeros años. Lo que sí permanece muy vivo en mi memoria son las tardes de juego en casa con mis hermanos. Mi papá nos contaba historias sobre sus caballos y sobre cómo los entrenaba para participar en las carreras que se realizaban durante las fiestas de carnaval. Escuchábamos fascinados sus relatos y luego los recreábamos en nuestros juegos. Utilizábamos palos como si fueran caballos y hojas de eucalipto como billetes para premiar a los ganadores de nuestras imaginarias carreras.

Cuando estaba en tercer grado conocí a la profesora que marcó profundamente mi aprendizaje: la miss R. Era una mujer pequeña, de cabello corto y manos siempre frías. Cuando nos saludaba tomaba nuestras manos y decía con ternura: "Hijita, tus manitas están calientitas". Todos la queríamos mucho. Fue ella quien finalmente me enseñó a leer cuando tenía ocho años.

La miss R. tenía una manera especial de motivarnos. Nos contaba cuentos y lograba que todos guardáramos silencio para escucharla. Mientras hablaba, yo imaginaba a cada uno de los personajes de sus historias.

Mi madre también estaba muy pendiente de nuestro desempeño escolar. Siempre se aseguraba de que estudiáramos, especialmente en épocas de exámenes. Mis hermanos mayores solían ocupar los primeros puestos en sus clases, lo cual representaba un orgullo para la familia.

En sexto grado experimentamos por primera vez la polidocencia. Cada curso tenía un profesor diferente y eso nos parecía algo muy

emocionante. Ese mismo año comenzamos a utilizar lapiceros en lugar de lápiz, un pequeño cambio que simbolizaba para nosotros el paso hacia una mayor responsabilidad.

Sin embargo, las condiciones del colegio también presentaban algunas dificultades. El tercer piso, donde estudiábamos, aún no estaba completamente terminado. Nuestro salón no tenía ventanas en la parte posterior y el frío entraba con facilidad. El viento hacía que la puerta se abriera y cerrara constantemente, por lo que colocábamos una silla para evitar el ruido.

El patio del colegio era pequeño y muchas veces rompíamos las ventanas de los salones vecinos con nuestras pelotas. Por eso, la escuela decidió alquilar un campo cercano donde podíamos jugar con mayor libertad.

Durante ese año participé en un concurso de dibujo organizado por el colegio. Dibujé un jarrón con flores utilizando lápices de colores y obtuve el segundo puesto. El premio fue un juego de acuarelas y pinceles, algo que me hizo muy feliz porque siempre me había gustado pintar.

Al ingresar a la secundaria nos trasladaron a otro local más amplio. Allí también había normas estrictas: las chicas debíamos llevar dos trenzas con listones azul marino y los chicos debían mantener el cabello corto. Cuando alguien no cumplía con el reglamento, el auxiliar utilizaba tijeras para obligarlo a cortarse el cabello. La directora imponía disciplina con mucha firmeza y todos le teníamos cierto temor.

Durante varios años fui brigadier de limpieza. En secundaria descubrí mi interés por las ciencias, especialmente por las matemáticas, la química y la física. En cambio, tenía dificultades con cursos como Literatura o Historia, que se centraban principalmente en memorizar información sin mayor explicación.

En los meses de vacaciones asistía junto con mi hermano menor a las academias gratuitas organizadas por la municipalidad del distrito. Allí reforzábamos nuestros conocimientos, sobre todo en matemáticas, y además teníamos la oportunidad de estudiar con amigos del barrio.

Finalmente terminé la secundaria junto a compañeros con quienes había compartido muchos años de estudio. La despedida fue nostálgica, pero también dejó recuerdos muy valiosos. Con algunos de ellos todavía mantengo una amistad cercana.

6.3.2 Narrativa comparativa

Las historias de IC y GO permiten observar cómo las trayectorias educativas no se configuran únicamente como recorridos escolares individuales, sino como procesos atravesados por condiciones estructurales, experiencias afectivas y relaciones de poder que se manifiestan dentro del espacio educativo. En este sentido, la escuela no aparece como un escenario neutro, sino como un espacio donde se reproducen —y en algunos casos se disputan— desigualdades sociales, lingüísticas y culturales.

Ambos relatos coinciden en mostrar que la escuela primaria representó un espacio de aprendizajes significativos, pero esta aparente coincidencia encubre experiencias cualitativamente distintas. En el caso de IC, la escuela se presenta simultáneamente como un espacio de formación y de violencia simbólica. El episodio de discriminación lingüística no solo constituye un hecho aislado, sino que revela cómo el sistema educativo puede operar como mecanismo de deslegitimación de la lengua materna. La asociación entre quechua y “retraso” no es simplemente una opinión individual del docente, sino la expresión de una jerarquía lingüística más amplia que posiciona al castellano como norma legítima del conocimiento.

Este tipo de experiencias no solo afecta el desempeño académico, sino que incide directamente en la construcción de la subjetividad. La duda que IC experimenta respecto al valor de su lengua evidencia cómo la escuela puede generar procesos de inseguridad identitaria. Sin embargo, la intervención de la profesora bilingüe introduce un elemento de ruptura en esta lógica, mostrando que la institución escolar también puede convertirse en un espacio de revalorización cultural. Esta ambivalencia —entre reproducción de desigualdad y posibilidad de reconocimiento— resulta central para comprender la experiencia educativa de estudiantes indígenas.

En contraste, la trayectoria de GO no está marcada por episodios explícitos de discriminación lingüística, pero ello no implica la ausencia de desigualdades. Su experiencia evidencia una forma distinta de exclusión, más sutil pero igualmente significativa: la ausencia del quechua en el proceso educativo. El hecho de que su escolarización haya sido completamente monolingüe en castellano no aparece problematizado en su infancia, lo que sugiere un proceso de naturalización de la hegemonía lingüística. A diferencia de IC, cuya experiencia está atravesada por la tensión entre dos lenguas, GO se forma en un entorno donde dicha tensión ha sido previamente resuelta a favor del castellano.

Este contraste permite observar que la desigualdad educativa no solo se manifiesta en la presencia de prácticas discriminatorias, sino también en la invisibilización de otras formas de conocimiento y de lengua. Mientras IC enfrenta la desvalorización explícita de su lengua, GO experimenta su exclusión silenciosa. En ambos casos, el resultado es una relación desigual con el capital lingüístico, aunque producida por mecanismos distintos.

Por otro lado, las condiciones materiales de escolarización también marcan diferencias relevantes. La experiencia de IC está atravesada por la precariedad de la infraestructura, las largas distancias para acceder a la

escuela y la inestabilidad institucional (como la demolición del colegio). Estas condiciones no solo dificultan el aprendizaje, sino que evidencian desigualdades territoriales en el acceso a servicios educativos de calidad. En este contexto, asistir a la escuela implica un esfuerzo adicional que va más allá de lo académico.

En el caso de GO, si bien existen algunas limitaciones en la infraestructura, su relato muestra un entorno relativamente más estable. Sin embargo, esta estabilidad no necesariamente se traduce en una experiencia pedagógica más significativa. Sus dificultades con cursos basados en la memorización permiten problematizar la idea de calidad educativa, mostrando que esta no depende únicamente de las condiciones materiales, sino también de los enfoques pedagógicos. Así, mientras IC enfrenta barreras estructurales más visibles, GO evidencia limitaciones vinculadas a las prácticas de enseñanza.

La familia, en ambos casos, emerge como un actor clave, pero su papel adquiere matices distintos. En la trayectoria de IC, el soporte familiar —particularmente el de su madre— se construye en un contexto de vulnerabilidad, lo que otorga a su continuidad educativa un carácter de logro sostenido frente a múltiples dificultades. En el caso de GO, el apoyo familiar se articula con un entorno de mayor estabilidad y con expectativas educativas más consolidadas. Esta diferencia sugiere que el acompañamiento familiar no opera en abstracto, sino en relación con las condiciones sociales en las que se inscribe.

Asimismo, la figura docente aparece en ambos relatos como un elemento decisivo, pero su impacto permite problematizar el rol de la escuela más allá de su función formal. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también comunican valores, jerarquías y formas de relación con el saber. En este sentido, la profesora de IC y la miss R. en la historia de GO no solo representan experiencias positivas, sino que evidencian el potencial transformador de ciertas prácticas

pedagógicas dentro de sistemas educativos que, en otros aspectos, pueden reproducir desigualdades.

Otro elemento relevante es la presencia de prácticas disciplinarias autoritarias en ambos contextos educativos, como los castigos físicos o la imposición de normas rígidas sobre la apariencia. Estas prácticas, lejos de ser anecdóticas, reflejan formas tradicionales de autoridad escolar que priorizan la obediencia sobre el desarrollo crítico. En este sentido, la escuela no solo forma académicamente, sino que también moldea subjetividades a partir de relaciones de poder que pueden ser internalizadas por los estudiantes.

A pesar de las diferencias identificadas, ambas trayectorias convergen en mostrar que la experiencia escolar trasciende el aprendizaje de contenidos. La escuela se configura como un espacio donde se articulan dimensiones emocionales, sociales e identitarias. Las vivencias de IC y GO evidencian que los procesos educativos están profundamente entrelazados con la construcción de la identidad, las relaciones familiares y las condiciones del entorno.

En este sentido, más que entender la educación básica como una etapa homogénea, las historias analizadas permiten reconocerla como un proceso diferenciado, donde las desigualdades estructurales, las prácticas pedagógicas y las experiencias personales se entrecruzan de manera compleja. Así, las trayectorias de IC y GO no solo reflejan distintas formas de transitar por la escuela, sino que permiten comprender cómo esta institución participa activamente en la configuración de sujetos, reproduciendo tensiones pero también abriendo posibilidades de transformación.

6.4 Formación universitaria

6.4.1 Narración de las historias de vida

Historia de IC

En el año 2018 postulé a la universidad pública de mi región para estudiar educación, pero no logré alcanzar una vacante. Ante esa situación decidí trabajar durante un tiempo con el objetivo de ahorrar dinero y poder continuar más adelante con mis estudios superiores. Durante ese periodo trabajé en una empresa donde coincidí con jóvenes que realizaban prácticas profesionales provenientes de institutos superiores. Algunos de ellos me comentaron que estudiaban gracias a becas, lo que despertó mi curiosidad.

Un día decidí preguntarles cómo funcionaba ese sistema de becas y cuáles eran los requisitos para acceder a ellas. Me explicaron que debía acercarme a la oficina de PRONABEC para obtener información más detallada. Siguiendo su recomendación, visité la sede regional del programa y encontré en la puerta una lista de universidades y carreras elegibles para los postulantes.

Allí me informaron que para acceder a una carrera universitaria se requería un promedio mayor a 15 en los últimos años de secundaria, mientras que para institutos superiores o para la modalidad de Beca 18 EIB el promedio requerido era menor. Como siempre había sentido interés por estudiar educación —y también por la carrera de electricidad— decidí optar por la Beca 18 en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Los especialistas de PRONABEC me brindaron orientación detallada sobre el proceso de postulación. Debido a mi procedencia de una comunidad rural y a mi desempeño académico en la secundaria, cumplía con los requisitos necesarios. Después de completar varios

documentos, me indicaron que debía regresar la semana siguiente para elegir la universidad donde realizaría mis estudios.

En ese momento yo no conocía la universidad privada donde finalmente estudiaría. Cuando regresé a PRONABEC para explorar las opciones disponibles, me mostraron diversas instituciones ubicadas en regiones como Piura, Tumbes y Lima. La decisión no fue sencilla, pero el hecho de tener familiares en Lima influyó de manera importante en mi elección. Saber que podría contar con algún apoyo cercano me dio mayor tranquilidad.

Después de iniciar el proceso de postulación, personal de la Facultad de Educación se puso en contacto conmigo para explicarme los beneficios de formar parte de la comunidad universitaria. Semanas más tarde también recibí mensajes de estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, quienes compartieron sus experiencias y me animaron a seguir adelante con la postulación.

Posteriormente, un representante de la universidad que se encontraba en mi región me brindó información detallada sobre el examen de admisión que se realizaría allí mismo. El día señalado acudí a rendir la prueba y, horas más tarde, recibí la noticia de que había sido admitido en la Facultad de Educación. De esta manera cumplía uno de los requisitos fundamentales establecidos por PRONABEC para acceder a la beca.

Elegí la carrera de Educación Intercultural Bilingüe porque siempre me ha gustado compartir conocimientos con los demás, especialmente con quienes más lo necesitan. Considero que enseñar en la lengua materna de los estudiantes es fundamental para revalorar el quechua y contribuir a que esta lengua continúe viva.

El 5 de agosto de 2019 me encontraba trabajando en mi región cuando recibí una llamada de la secretaría de la universidad informándome que las clases comenzarían el 12 de ese mismo mes. La

noticia me generó sentimientos encontrados: por un lado, una enorme alegría al ver cumplido mi sueño de iniciar estudios superiores; por otro, una profunda tristeza al saber que debía alejarme de mi familia y de mi comunidad.

El 14 de agosto emprendí el viaje hacia Lima y al día siguiente llegué a la ciudad. El cambio fue muy fuerte. Todo me resultaba distinto: el clima, el ambiente, el ritmo de vida y las formas de relacionarse entre las personas. Sentía que no encajaba del todo en ese nuevo contexto. Sin embargo, al día siguiente comenzaría una etapa importante de mi vida como estudiante de Educación Intercultural Bilingüe.

Los primeros meses fueron particularmente difíciles. Adaptarme al entorno universitario implicó enfrentar nuevos desafíos académicos y personales. Tenía que familiarizarme con los horarios, las dinámicas de estudio y las exigencias de los cursos. Poco a poco, gracias al apoyo de mis compañeros y docentes, fui adquiriendo mayor confianza.

El primer ciclo resultó fundamental para mi formación. Durante ese periodo pude conocer con mayor profundidad el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe y comprender los derechos y las normativas que protegen a los pueblos originarios, aspectos que antes desconocía. Este proceso también tuvo un impacto importante en mi identidad. Al inicio me di cuenta de que estaba dejando de usar mi lengua originaria y que no me sentía completamente identificado con mis raíces. Con el tiempo fui superando ese temor y recuperando el orgullo por mi lengua y mi cultura.

La llegada de la pandemia de COVID-19 representó un desafío adicional. Durante dos años las clases se desarrollaron de manera virtual, lo que transformó completamente la experiencia universitaria. La interacción directa con docentes y compañeros se redujo a una pantalla, y en muchas ocasiones enfrenté problemas de conexión a internet que dificultaban mi participación en las clases.

A pesar de estas dificultades, la virtualidad también me permitió desarrollar habilidades importantes, como la autodisciplina, la organización y la capacidad de aprender de manera autónoma. Sin embargo, considero que la educación a distancia no fue la modalidad más adecuada para la formación en Educación Intercultural Bilingüe, ya que muchas competencias pedagógicas requieren interacción directa y trabajo en contextos reales.

Uno de los momentos más desafiantes de mi formación ocurrió durante mis primeras prácticas preprofesionales. Enfrenté dificultades en el manejo del aula, en la elaboración de sesiones de aprendizaje y en la aplicación de estrategias pedagógicas. Con el tiempo comprendí que estas dificultades formaban parte del proceso de aprendizaje y que cada experiencia representaba una oportunidad para mejorar.

Tuve la oportunidad de realizar prácticas en distintas regiones del país, como Cusco, Huancavelica y Ayacucho. Estas experiencias me permitieron observar de cerca la realidad de las escuelas EIB y comprender las múltiples dificultades que enfrentan. En muchos casos encontré instituciones con infraestructura precaria, escasez de materiales en lengua originaria y docentes que no incorporaban la lengua ni la cultura de los estudiantes en sus clases.

Esta experiencia me permitió constatar que la Educación Intercultural Bilingüe muchas veces no se implementa en la práctica tal como se plantea en la teoría o en las políticas educativas. Aun así, las prácticas fueron muy enriquecedoras, porque me permitieron poner en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad y aprender también de los propios estudiantes y docentes.

A lo largo de la carrera pude observar diferentes momentos en la calidad de la enseñanza universitaria. En los primeros ciclos contábamos con docentes especializados en EIB que conocían profundamente las realidades culturales de los estudiantes. Sin embargo, en etapas

posteriores algunos cursos fueron dictados por profesores que no tenían experiencia en educación intercultural, lo que generó cierta desmotivación.

En ese contexto, el autoaprendizaje se convirtió en una herramienta fundamental para continuar fortaleciendo mi formación. Buscar información por cuenta propia y reflexionar sobre la práctica educativa me permitió profundizar en los temas que consideraba esenciales.

El último ciclo fue especialmente exigente. Debía avanzar en la elaboración de mi tesis mientras realizaba mis prácticas preprofesionales. Además, esta vez las prácticas se desarrollaban en Lima, lo que implicaba enfrentar un contexto educativo urbano muy distinto al de las zonas rurales donde había trabajado anteriormente.

Esta experiencia me permitió comparar diferentes realidades educativas y comprender que cada contexto plantea desafíos particulares. Trabajar en espacios urbanos me ayudó a desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y a ampliar mi mirada sobre la educación.

En retrospectiva, considero que varios factores fueron clave para lograr culminar la carrera: la motivación personal, el apoyo de mi familia, el deseo de contribuir al desarrollo de mi comunidad y las experiencias acumuladas durante las prácticas preprofesionales. Todos estos elementos fortalecieron mi vocación como futuro docente de Educación Intercultural Bilingüe.

Historia de G0

Antes de ingresar a la universidad tenía la intención de postular a una universidad pública de mi región, donde había estudiado mi hermana mayor. Sin embargo, no logré obtener el puntaje necesario para ingresar.

Durante el proceso de convocatoria de la beca participamos en un taller de inducción organizado en la capital de la región. Allí reunieron a todos los postulantes provenientes de nuestra zona para brindarnos una primera aproximación a la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

El taller se realizó en dos momentos distintos y cada uno tuvo una duración de cuatro días. En total, el proceso se extendió aproximadamente por un mes y medio. Durante ese tiempo visitamos una institución educativa EIB donde pudimos observar directamente cómo trabajaban los docentes con los estudiantes.

La profesora que nos acompañó en esta experiencia se llamaba E. y era docente de una escuela intercultural de la región. Ella nos mostró diversas actividades pedagógicas que se desarrollaban en el aula, como el uso del calendario comunal para organizar los aprendizajes a partir de los ciclos de la comunidad.

Este primer contacto con la educación intercultural fue muy significativo para mí. La profesora E. nos trató con mucha cercanía y nos permitió observar de cerca su trabajo con los niños. Incluso nos enseñó algunas palabras en quechua y nos explicó la importancia de integrar los saberes de la comunidad en el proceso educativo.

Años después supimos que la profesora había fallecido a causa del COVID-19, lo que fue muy doloroso para todos los que participamos en aquel taller. Habíamos llegado a sentir un gran aprecio por ella y su recuerdo permanece muy presente en nuestro grupo.

En mi familia muchos pensaban que estudiaría una carrera relacionada con la ingeniería, especialmente porque en el colegio obtenía buenas calificaciones en matemáticas. Cuando les comenté que no tenía planes de seguir ese camino se sorprendieron, pero nunca intentaron obligarme. Mis padres siempre han respetado las decisiones que tomamos como hijos.

Aunque la carrera de Educación no fue inicialmente mi primera opción, decidí asumir esta oportunidad con responsabilidad. Recuerdo que un profesor de la universidad nos dijo una frase que me marcó profundamente: “Las cosas que hacemos debemos hacerlas bien”. Desde entonces me propuse dar lo mejor de mí para convertir esta profesión en una verdadera vocación.

A medida que avanzaba en la carrera comencé a comprender mejor el valor de los saberes de nuestros pueblos originarios. La Educación Intercultural Bilingüe me permitió reconocer la importancia de integrar esos conocimientos en el currículo escolar para que los niños puedan aprender a partir de su propio contexto cultural.

Las prácticas preprofesionales también fueron una experiencia reveladora. En muchos casos observé que la EIB se menciona solo de manera superficial, sin una aplicación real en las aulas. Aunque la educación intercultural no se reduce únicamente al uso de la lengua, en muchas escuelas ni siquiera se considera este aspecto básico.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la educación en mi comunidad. Muchas prácticas y conocimientos ancestrales se están perdiendo con el paso del tiempo, y considero que como futura docente tengo la responsabilidad de contribuir a su revitalización.

Sin embargo, también creo que no se trata de imponer una sola forma de conocimiento. Es necesario construir un verdadero diálogo intercultural donde los saberes de los pueblos originarios y los conocimientos académicos puedan complementarse para construir formas de vida más equilibradas, en armonía con la comunidad y con la Pachamama.

6.4.2 Narrativa comparativa

Las trayectorias universitarias de IC y GO permiten comprender la formación en Educación Intercultural Bilingüe como un proceso heterogéneo, marcado tanto por condiciones estructurales compartidas como por experiencias subjetivas diferenciadas. En ambos casos, el acceso a la educación superior estuvo condicionado por limitaciones económicas y por la imposibilidad inicial de ingresar a universidades públicas, lo que evidencia las desigualdades persistentes en el sistema educativo. En este contexto, la Beca 18 en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se configura como un dispositivo clave de inclusión que posibilita la continuidad de sus estudios y redefine sus horizontes profesionales.

No obstante, el ingreso a la universidad no implica únicamente una oportunidad de movilidad educativa, sino también el inicio de un proceso de transición cultural y personal. En el caso de IC, este tránsito se expresa como un fuerte choque cultural asociado al desplazamiento geográfico hacia Lima, donde enfrenta diferencias en el ritmo de vida, las formas de interacción y el entorno académico. Este proceso pone en evidencia tensiones entre su identidad de origen y las exigencias del nuevo contexto urbano. En contraste, la experiencia de GO se caracteriza menos por el desplazamiento territorial y más por una reconfiguración progresiva de sus expectativas profesionales. Su ingreso a la carrera no responde inicialmente a una vocación definida por la docencia, sino a una oportunidad que adquiere sentido a lo largo de su formación.

Un punto de convergencia fundamental en ambas trayectorias es el papel formativo de las prácticas preprofesionales. Estas experiencias operan como espacios de articulación entre teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes confrontar los principios de la Educación Intercultural Bilingüe con las condiciones reales de las escuelas. En ambos relatos, esta confrontación revela una brecha significativa entre el discurso

normativo de la EIB y su implementación concreta. La ausencia de materiales en lenguas originarias, las limitaciones en infraestructura y la escasa incorporación de enfoques interculturales en la práctica docente evidencian las dificultades estructurales que enfrenta el sistema educativo.

Sin embargo, las prácticas no solo exponen limitaciones, sino que también cumplen una función formativa clave en la construcción de una mirada crítica sobre la educación. En el caso de IC, estas experiencias refuerzan una motivación previa vinculada a la enseñanza en lengua materna y a la preservación del quechua. Para GO, en cambio, las prácticas constituyen un punto de inflexión que le permite reconocer la importancia de los saberes comunitarios y asumir progresivamente un compromiso con la educación intercultural.

Estas diferencias iniciales en la motivación reflejan trayectorias de entrada distintas: mientras IC se aproxima a la carrera desde una identidad lingüística y cultural previamente consolidada, GO construye dicha relación de manera más gradual, a partir de los procesos formativos universitarios. No obstante, ambas trayectorias convergen en un punto clave: el reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe como un campo que articula identidad, conocimiento y responsabilidad social.

En este sentido, la formación universitaria no se limita a la adquisición de competencias profesionales, sino que se configura como un espacio de transformación personal. A lo largo de sus trayectorias, ambos estudiantes desarrollan una mayor conciencia sobre las desigualdades educativas, el valor de las lenguas originarias y el rol que pueden desempeñar como futuros docentes en sus comunidades. Este proceso implica no solo aprender a enseñar, sino también redefinir su posición como sujetos culturales y agentes de cambio.

En conjunto, las historias de IC y GO muestran que la experiencia universitaria en Educación Intercultural Bilingüe se construye en la intersección entre condiciones estructurales, trayectorias personales y procesos formativos. Lejos de ser lineales, estas trayectorias evidencian procesos de adaptación, negociación y resignificación que permiten comprender la formación docente como un espacio donde se articulan proyecto profesional, identidad cultural y compromiso comunitario.

6.5 Acciones de revitalización cultural y lingüística durante la formación en EIB

6.5.1 Narración de las historias de vida

Historia de IC

Antes de iniciar sus estudios universitarios, IC sentía temor de hablar su lengua originaria y de identificarse públicamente con su cultura. Sin embargo, a lo largo de su formación en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, el contacto con diversos cursos y reflexiones académicas le permitió reconocer el valor de su cultura y comprender su aporte a la sociedad. Este proceso favoreció un progresivo empoderamiento cultural y lingüístico que lo llevó a reafirmar su identidad y a utilizar el quechua con mayor seguridad en distintos espacios.

Uno de los espacios más significativos en este proceso fue su participación en el conjunto universitario de sikuris, del cual forma parte desde el primer ciclo. Integrarse a este grupo no solo le permitió aprender a tocar la zampoña, sino también fortalecer su vínculo con las expresiones culturales andinas. Las prácticas musicales se convirtieron en momentos de aprendizaje colectivo y de encuentro cultural, donde

la transmisión de saberes se realizaba en un ambiente de apoyo mutuo y compañerismo.

Las sesiones de ensayo, además de centrarse en la música, incluían prácticas de convivencia que reproducían valores comunitarios, como el compartir alimentos al finalizar cada encuentro o realizar pequeños rituales simbólicos vinculados con los instrumentos musicales. Estas experiencias reforzaron en IC el sentido de pertenencia cultural y la valoración de las tradiciones heredadas de sus antepasados.

Para él, el arte constituye una de las formas más significativas de transmitir y preservar la cultura. A través de la música, la gastronomía y el uso cotidiano del quechua, busca mantener vivas las prácticas culturales aprendidas en su comunidad. Cuando regresa a su región, participa activamente en las actividades comunales y se mantiene informado sobre los acontecimientos locales mediante el uso de tecnologías digitales, lo que le permite sostener un vínculo constante con su lugar de origen.

En este sentido, su trayectoria muestra cómo la experiencia universitaria puede contribuir a transformar percepciones iniciales de inseguridad cultural en procesos de reafirmación identitaria y compromiso con la preservación de las tradiciones comunitarias.

Historia de GO

Desde el inicio de su formación en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, GO ha desarrollado diversas iniciativas orientadas a la revitalización y difusión de la lengua quechua y de la cultura andina. A diferencia de IC, su proceso se caracteriza por una participación en proyectos educativos, sociales y organizacionales que buscan ampliar los espacios de uso del quechua en contextos urbanos e institucionales.

Uno de sus primeros acercamientos al fortalecimiento de la lengua fue el aprendizaje autodidacta del quechua a través de clases promovidas

por la Municipalidad de Lima mediante el programa “Risinakusunchik”. Este proceso marcó el inicio de un compromiso sostenido con la promoción de la lengua en distintos ámbitos educativos y sociales.

Entre las experiencias más significativas se encuentra su participación como voluntaria en el proyecto “Ayúdame a Aprender”, desarrollado durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. Este programa, impulsado por la UGEL 07 de Lima Metropolitana, buscaba reforzar los aprendizajes de estudiantes de educación primaria que habían sido afectados por las dificultades de la educación virtual. En este espacio, GO trabajó directamente con niños de diversas regiones del país, apoyando el desarrollo de competencias en áreas como comunicación, matemática y comprensión lectora.

A partir de esta experiencia se integró al voluntariado APREDI (Aprende, Preserva y Difunde), organización en la que ha participado activamente desde 2021. Dentro de este espacio ha desempeñado distintos roles, desde voluntaria hasta integrante de la junta directiva, y actualmente forma parte del Comité de Donación Voluntaria de Sangre como subdirectora. A través de estas iniciativas ha participado en campañas de sensibilización, organización de eventos y formación de promotores comunitarios.

Su participación en estos proyectos también ha contribuido al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y organizativas, además de permitirle aplicar estrategias pedagógicas aprendidas durante su formación universitaria. Para GO, el trabajo con niños y comunidades constituye un espacio de aprendizaje mutuo que permite generar cambios sostenibles en el mediano y largo plazo.

Otro proyecto relevante en su trayectoria fue el “Proyecto Salud en Quechua”, iniciativa que buscaba promover el aprendizaje del quechua entre estudiantes de carreras del área de salud, como medicina, enfermería y obstetricia. El objetivo de esta propuesta era fortalecer la

atención intercultural en servicios de salud mediante la incorporación del idioma quechua en la comunicación con pacientes provenientes de comunidades andinas.

A pesar de los avances logrados, GO reconoce que este tipo de iniciativas enfrenta diversos desafíos, especialmente la escasez de profesionales que dominen el quechua en contextos especializados. Esta situación evidencia las limitaciones estructurales que aún persisten en la institucionalización de la interculturalidad en el ámbito universitario y profesional.

Además de su participación en proyectos de voluntariado, GO ha asumido roles de representación estudiantil. Fue elegida representante de la Facultad de Educación en el Consejo Integrado de Facultades (CIF), espacio en el que participa en reuniones periódicas con autoridades universitarias para canalizar las inquietudes y necesidades del estudiantado. En este rol ha intervenido en discusiones relacionadas con el retorno a la presencialidad, las condiciones sanitarias y otros temas relevantes para la comunidad universitaria.

Asimismo, participó en el Programa de Semillero de Investigación Acción, en colaboración con la Facultad de Estomatología, donde elaboró materiales educativos sobre higiene bucal y salud durante la pandemia. Estas experiencias fortalecieron su interés por articular saberes académicos con conocimientos comunitarios.

Entre sus aportes más significativos se encuentra la elaboración de las “Cartillas de Saberes”, materiales que documentan conocimientos tradicionales de su comunidad campesina, como prácticas ganaderas, agricultura de papas y pastos, así como celebraciones comunales como el Santiago y el carnaval Tipaki Tipaki en honor al Apu Yanachaqa. Estos materiales buscan preservar conocimientos que, según señala, se encuentran en riesgo de desaparecer debido a la progresiva pérdida de prácticas colectivas como el ayni y la minka.

Finalmente, GO también ha enseñado quechua de manera virtual a estudiantes de una institución educativa privada de nivel primario, promoviendo el aprendizaje de la lengua en contextos educativos diversos.

6.5.2 Narrativa comparativa

Las trayectorias de IC y GO permiten analizar la revitalización cultural y lingüística no como un proceso homogéneo, sino como un campo de acción diverso en el que confluyen experiencias personales, oportunidades institucionales y formas diferenciadas de agencia. En ambos casos, el compromiso con el quechua y con la cultura andina se fortalece durante la formación universitaria; sin embargo, las modalidades a través de las cuales este compromiso se expresa revelan distintas maneras de entender y practicar la revitalización.

En el caso de IC, la revitalización se articula principalmente a través de prácticas culturales encarnadas, vinculadas al arte, la música y la vida comunitaria. Su participación en el conjunto de sikuris no solo representa una actividad extracurricular, sino un espacio donde se recrean formas de transmisión cultural basadas en la colectividad, la oralidad y la experiencia compartida. En este sentido, la música no opera únicamente como expresión artística, sino como un dispositivo de continuidad cultural que reproduce valores, saberes y formas de relación propias del mundo andino.

Sin embargo, esta forma de revitalización también permite problematizar sus alcances. Al situarse principalmente en el ámbito simbólico y comunitario, estas prácticas pueden quedar parcialmente desvinculadas de los espacios institucionales donde se define la legitimidad del conocimiento, como la academia o las políticas públicas. Esto no disminuye su valor, pero evidencia una tensión: la

cultura se preserva y fortalece en el plano vivencial, mientras que su reconocimiento en espacios formales continúa siendo limitado.

En contraste, la trayectoria de GO se orienta hacia una forma de revitalización más institucionalizada y proyectada hacia lo público. Su participación en programas educativos, voluntariados y espacios de representación estudiantil muestra un intento explícito de ampliar los dominios de uso del quechua más allá del ámbito comunitario. En este caso, la lengua deja de ser únicamente un elemento de identidad para convertirse en una herramienta de intervención social, pedagógica e incluso política.

No obstante, esta forma de acción también enfrenta tensiones. Las iniciativas en las que participa GO —como la enseñanza del quechua en contextos urbanos o su incorporación en el ámbito de la salud— evidencian los límites estructurales de la interculturalidad en espacios institucionales. La escasez de profesionales que dominen la lengua o la dificultad para sostener estos proyectos en el tiempo muestran que la revitalización no depende solo de la voluntad individual, sino de condiciones más amplias que muchas veces restringen su alcance.

El contraste entre ambas trayectorias permite identificar dos lógicas complementarias pero no equivalentes: una revitalización desde la práctica cultural y comunitaria (IC) y otra desde la intervención educativa e institucional (GO). Esta distinción no debe entenderse como dicotómica, sino como expresión de diferentes formas de agencia que responden a trayectorias personales y oportunidades específicas. Mientras IC fortalece la continuidad cultural desde la vivencia y la pertenencia, GO busca expandir el reconocimiento de la lengua en nuevos espacios sociales.

A pesar de estas diferencias, ambos casos convergen en un aspecto fundamental: la universidad actúa como un catalizador que transforma la relación inicial de los estudiantes con su cultura. En IC, este proceso

implica pasar del temor y la inseguridad a la afirmación identitaria; en GO, supone transitar desde una relación distante con el quechua hacia un compromiso activo con su aprendizaje y difusión. En ambos casos, la formación en Educación Intercultural Bilingüe no solo transmite conocimientos, sino que genera condiciones para reinterpretar la propia trayectoria cultural.

Este proceso permite también problematizar el papel de la universidad. Si bien funciona como un espacio que promueve la revitalización, lo hace de manera desigual y, en muchos casos, dependiente de iniciativas individuales o colectivas no necesariamente institucionalizadas. La ausencia de políticas sistemáticas que integren plenamente las lenguas originarias en todos los ámbitos de la formación limita el alcance de estas experiencias, que terminan desarrollándose en espacios paralelos o complementarios.

En conjunto, las trayectorias de IC y GO muestran que la revitalización cultural y lingüística en el contexto universitario no es un proceso lineal ni garantizado. Se construye a partir de la interacción entre experiencias personales, espacios formativos y condiciones estructurales que pueden tanto potenciar como restringir las iniciativas de los estudiantes. Más que un resultado dado, la revitalización aparece aquí como un proceso en disputa, donde se negocian constantemente los sentidos, los espacios y las formas de legitimidad de las lenguas y culturas originarias.

6.6 Síntesis

El análisis comparativo de las trayectorias de IC y GO permite comprender que la experiencia universitaria en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe trasciende el ámbito estrictamente académico,

configurándose como un proceso complejo de transformación personal, reconstrucción identitaria y proyección comunitaria. Más que recorridos lineales, ambas historias evidencian trayectorias dinámicas en las que se articulan experiencias familiares, condiciones estructurales y procesos formativos desarrollados en la universidad.

En el eje del origen familiar y comunitario, los dos casos muestran la centralidad de la familia y la comunidad como espacios iniciales de socialización cultural. Sin embargo, las diferencias en sus contextos —una socialización más tradicional y comunitaria en IC frente a una experiencia más vinculada a procesos de escolarización y modernización en GO— evidencian que las trayectorias no solo responden a pertenencias culturales compartidas, sino también a configuraciones sociales diferenciadas dentro del mundo andino.

En relación con la lengua quechua, las historias analizadas permiten identificar dos patrones sociolingüísticos contrastantes. IC representa un contexto de continuidad lingüística, donde el quechua se mantiene como lengua de uso cotidiano y como eje de la vida comunitaria. GO, en cambio, refleja un proceso de desplazamiento lingüístico, en el que la lengua originaria pierde presencia en los espacios familiares y educativos. No obstante, ambos casos convergen en un punto clave: la experiencia universitaria actúa como espacio de resignificación lingüística. Mientras en IC se refuerza una identidad previamente consolidada, en GO se inicia un proceso de recuperación y revalorización del quechua como parte de su herencia cultural y como herramienta profesional.

En el ámbito de la educación básica, las trayectorias evidencian las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo. Estas se expresan en condiciones materiales precarias, ausencia o debilidad de propuestas interculturales y, en el caso de IC, experiencias de discriminación lingüística. Sin embargo, ambos relatos también

muestran la presencia de factores que favorecen la continuidad educativa, como el apoyo familiar, la agencia personal y la influencia de docentes significativos. Esto permite observar que las trayectorias educativas se construyen en la intersección entre limitaciones estructurales y capacidades de respuesta de los propios estudiantes.

En cuanto a la formación universitaria, ambos estudiantes experimentan procesos de adaptación que implican no solo ajustes académicos, sino también reconfiguraciones culturales e identitarias. El tránsito hacia la universidad —especialmente en contextos urbanos como Lima— supone enfrentar nuevas formas de relación social, exigencias académicas y tensiones culturales. En este proceso, la formación en Educación Intercultural Bilingüe adquiere un papel clave al proporcionar herramientas conceptuales y pedagógicas que permiten a los estudiantes reinterpretar sus propias experiencias y posicionarse críticamente frente a las desigualdades observadas en el sistema educativo.

Las acciones de revitalización cultural y lingüística desarrolladas durante la carrera constituyen un eje fundamental de diferenciación y, al mismo tiempo, de convergencia entre ambos casos. IC orienta su compromiso hacia prácticas culturales comunitarias y expresiones artísticas que fortalecen la continuidad de tradiciones andinas. GO, por su parte, desarrolla iniciativas en espacios educativos, institucionales y de voluntariado, ampliando los ámbitos de uso del quechua hacia contextos urbanos y profesionales. Estas diferencias evidencian que la revitalización cultural no responde a un único modelo, sino que adopta formas diversas según las trayectorias, intereses y oportunidades de los estudiantes.

En conjunto, las trayectorias analizadas muestran que la educación superior puede convertirse en un espacio donde convergen continuidad cultural y transformación social. Lejos de implicar un distanciamiento

respecto de sus comunidades, la formación universitaria puede reforzar el sentido de pertenencia y ampliar las formas de participación social de los estudiantes indígenas. En este proceso, la interculturalidad no se reduce a un principio normativo, sino que se configura como una experiencia vivida en la que los estudiantes negocian, reinterpretan y articulan saberes, lenguas y prácticas culturales en su vida cotidiana.

De este modo, la universidad se configura como un escenario donde la interculturalidad se construye en la práctica cotidiana, a través de interacciones, tensiones y aprendizajes situados. Es en estas experiencias donde los estudiantes articulan conocimientos académicos con saberes comunitarios, no de manera abstracta, sino en contextos reales que exigen posicionamientos críticos y decisiones concretas. Así, la formación en Educación Intercultural Bilingüe no solo contribuye a la profesionalización docente, sino que posibilita la emergencia de sujetos que encarnan una interculturalidad vivida, proyectándola hacia sus futuros espacios de acción educativa y comunitaria.

Conclusiones

Este capítulo presenta una síntesis interpretativa de los principales hallazgos del estudio sobre la experiencia universitaria de estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la educación superior. Más que una recapitulación descriptiva, las conclusiones articulan los resultados a partir de cuatro ejes analíticos que permiten comprender cómo se configuran y se viven las dinámicas interculturales en la experiencia universitaria: la reconstrucción de la identidad cultural, la interculturalidad vivida en la convivencia universitaria, los desafíos estructurales y las trayectorias de transformación personal y compromiso comunitario.

En conjunto, estos ejes permiten interpretar la experiencia universitaria no como un proceso homogéneo, sino como un campo de tensiones, aprendizajes y negociaciones donde la interculturalidad se construye de manera situada.

1. Reconstrucción de la identidad cultural en el espacio universitario

Este apartado muestra que la identidad étnica de los estudiantes se configura como un proceso dinámico en permanente reconstrucción, influido tanto por la formación académica como por las experiencias personales y comunitarias. Aunque la carrera de EIB incluye cursos de lengua originaria y algunos docentes promueven el uso del quechua y el aimara, la predominancia del castellano evidencia que la formación aún no alcanza una condición plenamente bilingüe, generando tensiones en la vivencia de la identidad cultural.

A lo largo de su formación universitaria, los estudiantes experimentan procesos progresivos —aunque no homogéneos— de reconocimiento y fortalecimiento de su identidad cultural. Antes de ingresar a la universidad, algunos no se sentían plenamente identificados con su lengua o con su pertenencia cultural; sin embargo, durante su paso por la carrera descubren nuevas formas de valorar sus raíces, lo que contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia.

Este proceso, no obstante, no es homogéneo. Mientras algunos estudiantes mantienen desde el inicio una conexión profunda con su lengua y su comunidad, otros atraviesan un proceso de autodescubrimiento que se desarrolla gradualmente a partir de la reflexión académica y de la interacción con sus compañeros.

En este contexto, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe se convierte en un espacio clave para la afirmación cultural. Más allá de la formación profesional, la carrera ofrece un entorno donde los estudiantes pueden reflexionar sobre su historia, su lengua y sus tradiciones, superando en muchos casos sentimientos de vergüenza o inseguridad asociados a su identidad.

Asimismo, la convivencia con compañeros que comparten experiencias similares, así como el acompañamiento de egresados y docentes, contribuye a fortalecer este proceso de autoafirmación. La identidad étnica se construye así a partir de múltiples dimensiones: las relaciones interpersonales, las prácticas culturales, los cursos académicos y las experiencias vividas durante la formación universitaria.

En conjunto, la carrera de EIB no solo forma docentes, sino también actores culturales capaces de valorar, preservar y transmitir los saberes de sus comunidades.

2. La interculturalidad universitaria: avances, límites y tensiones

Este apartado muestra que la interculturalidad se vive de manera significativa dentro de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, pero su presencia es limitada en el resto de la universidad. Los estudiantes señalan que los cursos, proyectos y actividades académicas de la carrera suelen vincularse con sus experiencias culturales y con la reflexión sobre su identidad, lo que fortalece su sentido de pertenencia.

Sin embargo, esta experiencia intercultural no se extiende con la misma intensidad a otras carreras ni a toda la vida institucional de la universidad. A pesar de algunas iniciativas impulsadas por docentes, estudiantes y proyectos de voluntariado, la interculturalidad aún no se ha integrado plenamente en el currículo, la gestión institucional ni en las dinámicas cotidianas de todas las facultades.

Las relaciones entre los estudiantes de EIB se caracterizan generalmente por un trato horizontal y colaborativo. Con el tiempo, la comunicación en quechua se fortalece entre quienes tienen esta lengua como idioma materno, generando un ambiente de apoyo mutuo. No obstante, factores como la pandemia, la virtualidad y la división en grupos

también han influido en la dinámica de las relaciones, favoreciendo la formación de pequeños círculos de amistad.

Las interacciones con docentes suelen ser cercanas y en algunos casos casi familiares, especialmente con aquellos que comparten una sensibilidad intercultural. En contraste, las relaciones con el personal administrativo tienden a ser más formales, aunque también mejoran con el tiempo y con la interacción continua.

Las relaciones con estudiantes de otras carreras muestran una dinámica más compleja. Por un lado, existen percepciones de distancia cultural, diferencias en intereses y estilos de interacción. Por otro lado, también se observan actitudes de respeto, curiosidad e interés por las lenguas y culturas originarias.

En este sentido, la interculturalidad universitaria no se configura únicamente como un enfoque institucional, sino como una práctica vivida que se expresa en interacciones cotidianas, percepciones mutuas y formas concretas de relación entre actores diversos. Tal como se analizó en el capítulo IV, estas experiencias revelan que la interculturalidad se construye en la práctica —en el aula, en los vínculos entre estudiantes, en las tensiones y en los espacios de encuentro— y no solo en los marcos normativos o discursivos de la universidad.

3. Desafíos estructurales en la experiencia universitaria

Las trayectorias de los estudiantes evidencian que su paso por la universidad estuvo marcado por diversas dificultades académicas, sociales y emocionales. Entre los principales desafíos se encuentran el acceso limitado a internet durante la educación virtual, la gestión del tiempo frente a una alta carga académica, las dificultades en el dominio de idiomas y las exigencias de las prácticas preprofesionales.

A nivel personal y familiar, muchos estudiantes enfrentaron procesos de adaptación complejos al contexto urbano limeño, además del distanciamiento prolongado de sus familias y comunidades de origen. Estas condiciones generaron presiones emocionales que, en algunos casos, afectaron su bienestar y su rendimiento académico.

Un aspecto particularmente crítico fue la gestión de la Beca 18. La falta de claridad en algunos procedimientos administrativos y las dificultades para garantizar la continuidad de los apoyos económicos generaron incertidumbre y preocupación entre los estudiantes.

Estas experiencias muestran que la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior no depende únicamente del acceso a la universidad, sino también de la existencia de mecanismos institucionales de acompañamiento que consideren sus condiciones sociales, culturales y emocionales.

Estos hallazgos evidencian que las desigualdades que enfrentan los estudiantes no son únicamente individuales o circunstanciales, sino que responden a condiciones estructurales históricas que atraviesan el sistema educativo. En este contexto, la experiencia universitaria se configura como un espacio donde dichas desigualdades no desaparecen, sino que se reconfiguran y, en algunos casos, se hacen más visibles.

4. Trayectorias de resiliencia y compromiso con las comunidades

Las historias de vida de IC y GO permiten comprender cómo los estudiantes desarrollan trayectorias diversas, pero convergentes en su compromiso con la revitalización de las lenguas y culturas originarias.

A pesar de provenir de contextos distintos, ambos comparten la convicción de que la educación intercultural bilingüe constituye una herramienta fundamental para fortalecer las comunidades andinas. IC

mantiene una relación profunda con el quechua y con las tradiciones ancestrales, mientras que GO combina su experiencia cultural con perspectivas contemporáneas que integran tradición y modernidad.

Estas trayectorias muestran que la formación en EIB no se limita a la adquisición de competencias profesionales, sino que implica también un proceso de transformación personal. Durante su paso por la universidad, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de su identidad cultural y de su papel como futuros educadores en contextos interculturales.

En este sentido, las trayectorias analizadas no solo evidencian procesos de adaptación, sino también formas de agencia mediante las cuales los estudiantes reinterpretan su experiencia educativa y la orientan hacia el fortalecimiento cultural, lingüístico y educativo de sus comunidades.

5. Síntesis interpretativa y proyección

En conjunto, los hallazgos del estudio muestran que la experiencia universitaria de los estudiantes indígenas no puede entenderse únicamente como un proceso de formación profesional. Se trata de un espacio donde se entrelazan procesos de reconstrucción identitaria, negociación cultural y proyección comunitaria, en los que la interculturalidad se configura como una práctica situada.

A lo largo de sus trayectorias, los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que participan en experiencias concretas donde articulan saberes, lenguas y formas de vida diversas, enfrentando al mismo tiempo desigualdades estructurales persistentes. En este marco, la interculturalidad —lejos de ser un principio abstracto— se manifiesta como una experiencia vivida que se construye en la

interacción cotidiana, en los espacios de aprendizaje, en las tensiones institucionales y en las iniciativas que los propios estudiantes desarrollan.

Desde esta perspectiva, la universidad aparece como un espacio ambivalente: por un lado, reproduce jerarquías y limitaciones estructurales; por otro, abre posibilidades para la reflexión crítica, la afirmación cultural y la generación de nuevas formas de articulación entre conocimiento académico y saberes comunitarios.

Estos resultados permiten afirmar que la formación en Educación Intercultural Bilingüe no solo contribuye a la profesionalización docente, sino que también posibilita la formación de sujetos que encarnan una interculturalidad vivida, proyectándola hacia sus futuros espacios de acción educativa y social.

En este sentido, el estudio evidencia que avanzar hacia universidades verdaderamente interculturales no depende únicamente de políticas institucionales, sino de la transformación de las prácticas cotidianas, las relaciones sociales y los marcos de reconocimiento que configuran la vida universitaria.

Interculturalidad universitaria: entre reconocimiento y límites

El análisis presentado a lo largo de este libro muestra que la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior no puede entenderse únicamente como un proceso de ampliación del acceso educativo. Sus experiencias revelan dinámicas más amplias relacionadas con el reconocimiento cultural, la negociación de identidades y las formas en que las universidades responden —o no— a la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas.

Las trayectorias estudiantiles analizadas evidencian que la universidad puede convertirse simultáneamente en un espacio de oportunidades y de tensiones. Por un lado, ofrece posibilidades de formación profesional, movilidad social y fortalecimiento cultural; por otro, mantiene estructuras académicas e institucionales que no siempre incorporan plenamente la diversidad de saberes, lenguas y experiencias que los estudiantes indígenas llevan consigo.

Desde esta perspectiva, este capítulo propone una lectura interpretativa de los principales hallazgos del estudio. Más que presentar nuevos resultados empíricos, busca articular las reflexiones que emergen de los capítulos anteriores y situarlas en un marco más amplio de discusión sobre la interculturalidad en la educación superior.

En particular, se examinan tres aspectos centrales: las tensiones estructurales que atraviesan la interculturalidad universitaria, los espacios de reconocimiento y transformación que emergen en la experiencia estudiantil y los desafíos que enfrenta la construcción de una interculturalidad universitaria más profunda y transversal.

En este capítulo, la noción de interculturalidad universitaria se aborda principalmente en su dimensión institucional; sin embargo, su comprensión se enriquece al ponerla en diálogo con la interculturalidad vivida, entendida aquí como las formas concretas en que los estudiantes negocian, reinterpretan y ponen en práctica la diversidad cultural en la vida cotidiana universitaria, donde la interculturalidad se configura como una práctica situada y no únicamente como un principio normativo.

1. ¿En qué medida es intercultural la universidad? Tensiones estructurales

La presencia creciente de estudiantes indígenas en la educación superior peruana constituye uno de los cambios más significativos de las últimas décadas en términos de democratización del acceso educativo. Programas como Beca 18 han contribuido a que jóvenes provenientes de comunidades rurales y pueblos originarios ingresen a universidades que históricamente estuvieron asociadas a sectores urbanos y socialmente privilegiados.

No obstante, la ampliación del acceso no necesariamente implica una transformación profunda de las estructuras institucionales que organizan la vida universitaria. Los hallazgos de esta investigación muestran que la interculturalidad en la universidad se manifiesta de manera desigual y fragmentaria.

Por un lado, existen espacios específicos —como la carrera de Educación Intercultural Bilingüe— donde la diversidad cultural y lingüística se reconoce explícitamente como parte del proceso formativo. En estos ámbitos, los estudiantes encuentran oportunidades para reflexionar sobre su identidad cultural, fortalecer el uso de sus lenguas originarias y construir vínculos de pertenencia colectiva basados en experiencias compartidas.

Sin embargo, fuera de estos espacios especializados, la interculturalidad aparece con menor presencia dentro de la vida académica. Los testimonios de los estudiantes muestran que, en muchos casos, el reconocimiento cultural se limita a ciertos cursos o actividades puntuales, sin traducirse necesariamente en transformaciones más amplias en el currículo universitario, las prácticas pedagógicas o las dinámicas institucionales.

Esta situación refleja una tensión estructural entre las políticas de inclusión educativa y la persistencia de modelos universitarios que continúan organizándose bajo lógicas predominantemente monoculturales. Las universidades latinoamericanas se han configurado históricamente a partir de tradiciones académicas que privilegian determinados marcos epistemológicos y lingüísticos, mientras que los saberes y lenguas de los pueblos originarios han tenido una presencia marginal dentro de los espacios formales de producción y validación del conocimiento.

En este contexto, la universidad aparece como un espacio ambivalente: al mismo tiempo que abre oportunidades de movilidad social y profesional para los estudiantes indígenas, reproduce estructuras simbólicas y culturales que continúan privilegiando modelos de conocimiento hegemónicos. La interculturalidad universitaria se presenta así más como un proceso en construcción que como una realidad plenamente consolidada dentro de la institución.

2. Espacios de reconocimiento y transformación

A pesar de estas tensiones estructurales, la experiencia universitaria también abre espacios significativos de reconocimiento cultural y transformación personal para los estudiantes indígenas. Los hallazgos del estudio muestran que la carrera de Educación Intercultural Bilingüe constituye uno de los principales ámbitos donde estos procesos adquieren mayor visibilidad.

Dentro de este espacio formativo, los estudiantes encuentran condiciones que favorecen el diálogo entre distintas experiencias culturales. El intercambio entre compañeros provenientes de diversas regiones andinas permite reconocer tanto los elementos compartidos de la cultura quechua y aimara como las particularidades locales que enriquecen la diversidad cultural del grupo.

Estas interacciones cotidianas generan un entorno de aprendizaje donde la identidad cultural deja de ser percibida únicamente como una marca de diferencia o de marginalidad y comienza a valorarse como una fuente de conocimiento y reflexión.

Asimismo, los cursos y actividades académicas vinculados a la educación intercultural ofrecen oportunidades para analizar críticamente las experiencias educativas vividas por los propios estudiantes. A través

de estos procesos formativos, muchos de ellos reinterpretan su historia personal y familiar desde una perspectiva que reconoce el valor de sus lenguas, tradiciones y formas de conocimiento.

La universidad puede convertirse así en un espacio donde se produce una reconfiguración reflexiva de las identidades culturales. La experiencia universitaria no solo implica la adquisición de conocimientos académicos, sino también la posibilidad de resignificar la relación con la comunidad de origen y con la lengua materna.

Las historias de vida presentadas en el capítulo anterior ilustran con claridad este proceso. Las trayectorias de IC y GO muestran que la formación universitaria puede funcionar como un puente entre el mundo comunitario y el espacio académico urbano. A través de sus experiencias, ambos estudiantes desarrollan una conciencia más profunda sobre el valor de su herencia cultural y sobre el papel que pueden desempeñar como futuros docentes en la revitalización lingüística y cultural de sus comunidades.

De este modo, incluso en un contexto institucional donde la interculturalidad presenta limitaciones, emergen procesos de transformación personal y colectiva que reconfiguran el sentido de la experiencia universitaria para los estudiantes indígenas.

3. Desafíos para una interculturalidad universitaria transversal

Los hallazgos de esta investigación permiten identificar diversos desafíos que enfrenta la construcción de una interculturalidad más profunda dentro de la educación superior. Si bien en las últimas décadas se han producido avances importantes en términos de acceso de estudiantes indígenas a la universidad, los resultados del estudio muestran que la consolidación de una interculturalidad universitaria

requiere transformaciones institucionales más amplias que vayan más allá de la existencia de programas o iniciativas específicas.

Uno de los principales desafíos consiste en superar la tendencia a concentrar las prácticas interculturales en carreras o espacios académicos particulares, como ocurre con la Educación Intercultural Bilingüe. Estos programas desempeñan un papel fundamental en la formación de docentes y en la promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país. Sin embargo, cuando la interculturalidad se limita a estos ámbitos especializados, corre el riesgo de convertirse en un componente periférico dentro de la vida universitaria, en lugar de constituirse como un principio transversal que oriente el conjunto de las prácticas académicas e institucionales.

Desde esta perspectiva, avanzar hacia una universidad intercultural implica reconocer que la diversidad cultural no es un atributo exclusivo de determinados grupos o programas de estudio, sino una característica constitutiva de la sociedad peruana y, por lo tanto, de la propia comunidad universitaria. Incorporar esta perspectiva supone revisar críticamente los currículos académicos, las metodologías pedagógicas y las formas de interacción que estructuran la vida universitaria, de modo que la interculturalidad pueda integrarse de manera más amplia en las distintas áreas del conocimiento y en los procesos formativos de diversas carreras profesionales.

Otro desafío relevante se relaciona con el lugar que ocupan las lenguas originarias dentro del ámbito universitario. A pesar de su reconocimiento como parte fundamental del patrimonio cultural del país, su presencia en los espacios académicos formales continúa siendo limitada. En muchos casos, el uso de lenguas como el quechua o el aimara se restringe a cursos específicos dentro de programas como la Educación Intercultural Bilingüe, lo que limita su visibilidad y su legitimidad dentro del conjunto de la vida universitaria.

Promover el uso de las lenguas originarias en distintos ámbitos académicos y culturales de la universidad —desde actividades formativas hasta espacios extracurriculares— puede contribuir a fortalecer su legitimidad social y académica y a reconocerlas como vehículos legítimos de conocimiento. En este sentido, el desarrollo de políticas lingüísticas institucionales que reconozcan el carácter multilingüe de la comunidad universitaria constituye un paso importante para avanzar hacia entornos educativos más inclusivos y culturalmente pertinentes.

Asimismo, los resultados del estudio evidencian la importancia de generar condiciones institucionales que permitan acompañar las trayectorias universitarias de estudiantes provenientes de contextos socioculturales diversos. La experiencia universitaria de muchos estudiantes indígenas no solo implica desafíos académicos, sino también procesos de adaptación a entornos urbanos, institucionales y culturales que difieren significativamente de los contextos comunitarios de los que provienen.

Frente a esta realidad, resulta fundamental fortalecer políticas de acompañamiento que consideren las dimensiones académicas, sociales y emocionales de la experiencia estudiantil. El acceso a recursos tecnológicos, los programas de tutoría académica, los espacios de orientación y el acompañamiento psicológico con enfoque intercultural pueden desempeñar un papel clave para favorecer trayectorias universitarias más equitativas y sostenibles.

De manera complementaria, la construcción de una universidad intercultural requiere también fortalecer las competencias interculturales de los distintos actores que participan en la vida institucional. La formación intercultural de docentes y del personal administrativo constituye un elemento central para promover prácticas pedagógicas y de gestión que reconozcan y valoren la diversidad cultural presente en la comunidad universitaria. Los procesos de sensibilización, capacitación

y formación continua pueden contribuir a desarrollar habilidades que favorezcan el diálogo intercultural y el reconocimiento de distintas formas de conocimiento dentro del ámbito académico.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación ponen de relieve la necesidad de ampliar la producción de conocimiento sobre interculturalidad en la educación superior. Si bien en las últimas décadas se han desarrollado estudios importantes sobre la inclusión de estudiantes indígenas en las universidades, aún existen múltiples aspectos que requieren mayor exploración, particularmente en relación con las dinámicas interculturales que se producen dentro de las instituciones académicas.

En este sentido, el fortalecimiento de líneas de investigación interdisciplinarias sobre educación superior e interculturalidad puede contribuir a comprender con mayor profundidad las experiencias de estudiantes, docentes y autoridades universitarias en contextos de diversidad cultural. Este tipo de investigaciones no solo permite ampliar el conocimiento académico sobre estas problemáticas, sino que también puede aportar evidencia relevante para el diseño de políticas institucionales y públicas orientadas a construir universidades más inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes.

En última instancia, avanzar hacia una interculturalidad universitaria transversal implica reconocer que la diversidad cultural no constituye un elemento periférico dentro de la educación superior, sino una dimensión fundamental para repensar el papel de la universidad en sociedades caracterizadas por profundas desigualdades históricas y una notable riqueza cultural y lingüística. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no debe entenderse únicamente como un objetivo institucional, sino como un proceso continuo de transformación que involucra a toda la comunidad universitaria.

4. Propuestas para la implementación de la interculturalidad universitaria

A partir de los hallazgos del estudio y de las reflexiones desarrolladas en los apartados anteriores, se propone un conjunto de orientaciones dirigidas a fortalecer la implementación de la interculturalidad en la educación superior. Estas propuestas no constituyen un modelo cerrado, sino lineamientos que buscan traducir los resultados de la investigación en acciones concretas en distintos niveles de la vida universitaria.

4.1 En el ámbito del aula

En el nivel de las prácticas pedagógicas, resulta fundamental promover estrategias que reconozcan la diversidad lingüística y cultural presente en el aula. En este sentido, se propone incorporar de manera transversal el uso académico de las lenguas originarias en exposiciones, trabajos escritos, discusiones en clases y actividades formativas.

Asimismo, es pertinente diseñar experiencias de aprendizaje que integren los saberes comunitarios de los estudiantes, tales como relatos, estudios de caso o proyectos vinculados a sus territorios de origen. Estas estrategias permiten articular el conocimiento académico con los saberes culturales de los estudiantes y reconocer la validez de distintos sistemas de conocimiento dentro del aula.

Del mismo modo, se recomienda desarrollar mecanismos de evaluación flexibles que consideren trayectorias educativas diferenciadas y promover dinámicas de trabajo colaborativo que favorezcan el intercambio intercultural entre estudiantes.

4.2 En el ámbito de la gestión universitaria

A nivel de facultades y programas académicos, se propone fortalecer los sistemas de acompañamiento académico y socioemocional dirigidos

a estudiantes provenientes de contextos diversos, particularmente aquellos que enfrentan procesos de adaptación al entorno universitario.

De igual manera, resulta necesario promover la incorporación progresiva del enfoque intercultural en los planes de estudio de distintas carreras, evitando su concentración exclusiva en programas especializados.

La generación de espacios institucionales de visibilización cultural —como actividades artísticas, eventos académicos o encuentros interculturales— puede contribuir a legitimar la diversidad cultural dentro de la universidad. Asimismo, la capacitación del personal docente y administrativo en competencias interculturales constituye un elemento clave para mejorar las relaciones dentro de la comunidad universitaria.

4.3 En el ámbito institucional

En el plano de las políticas universitarias, se sugiere avanzar hacia el diseño de lineamientos que reconozcan el carácter multilingüe de la comunidad universitaria, promoviendo el uso y la valoración de las lenguas originarias en distintos espacios académicos y culturales.

Asimismo, resulta importante fortalecer la articulación entre programas de inclusión educativa y los servicios de bienestar universitario, de modo que se atiendan de manera integral las dimensiones académicas, sociales y emocionales de la experiencia estudiantil.

Finalmente, se propone incorporar criterios vinculados a la interculturalidad en los procesos de evaluación y acreditación institucional, con el fin de consolidar su integración en la vida universitaria.

4.4 En el ámbito de las políticas públicas

En un nivel más amplio, los resultados del estudio evidencian la necesidad de fortalecer las políticas públicas orientadas a la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior.

En este sentido, se sugiere mejorar los procesos de gestión y acompañamiento de programas de acceso como Beca 18, garantizando condiciones que favorezcan la continuidad y el bienestar de los estudiantes.

Asimismo, resulta relevante promover políticas que impulsen la transversalización del enfoque intercultural en el sistema universitario, así como el financiamiento de programas de formación docente e investigación en interculturalidad en la educación superior.

5. Interculturalidad universitaria y horizontes de transformación

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de este libro permiten reconocer avances importantes en la incorporación del enfoque intercultural dentro de la educación superior. Sin embargo, también muestran que la construcción de universidades plenamente interculturales continúa siendo un proceso en desarrollo.

Las trayectorias estudiantiles analizadas evidencian que los estudiantes indígenas desempeñan un papel activo en estos procesos de transformación. A través de sus experiencias académicas y de sus vínculos con las comunidades de origen, contribuyen a generar nuevas formas de articulación entre universidad, lengua y cultura.

En este sentido, su presencia no solo amplía la diversidad dentro de las instituciones universitarias, sino que también abre oportunidades para enriquecer las prácticas educativas y fortalecer el diálogo entre diferentes tradiciones de conocimiento.

Avanzar hacia una universidad intercultural implica reconocer la legitimidad de diversos sistemas de saber y promover espacios de diálogo entre ellos. En contextos como el peruano, caracterizados por una profunda diversidad cultural y lingüística, este reconocimiento resulta fundamental para repensar el sentido mismo de la educación superior.

La interculturalidad universitaria no puede reducirse a una política de inclusión. Más bien, constituye un horizonte de transformación que invita a imaginar universidades capaces de reconocer y articular la pluralidad de saberes, lenguas y experiencias que conforman nuestras sociedades.

En esta perspectiva, las experiencias analizadas a lo largo de este libro muestran que la interculturalidad universitaria no se construye únicamente a través de reformas institucionales o programas específicos, sino en las prácticas cotidianas, en las trayectorias de los estudiantes y en los procesos de diálogo que atraviesan la vida académica. Las historias de vida analizadas evidencian que la universidad puede convertirse en un espacio donde se negocian identidades, se revaloran lenguas y saberes, y se configuran nuevas formas de relación entre conocimiento, cultura y comunidad. Comprender estas dinámicas no solo permite interpretar la experiencia universitaria en contextos de diversidad cultural, sino también abre la posibilidad de imaginar universidades más equitativas, capaces de dialogar con la pluralidad de saberes que constituyen la sociedad.

Reflexión Final

El análisis desarrollado en este libro permite comprender que la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior constituye mucho más que un proceso de ampliación del acceso educativo. Sus trayectorias revelan dinámicas complejas de construcción identitaria, negociación cultural y proyección social que se configuran en el encuentro entre distintos mundos de conocimiento, lenguas y experiencias de vida.

En este contexto, la universidad aparece como un espacio atravesado por múltiples tensiones. Por un lado, ofrece oportunidades de formación, movilidad social y desarrollo personal que resultan fundamentales para muchos estudiantes y sus familias. Por otro, mantiene estructuras académicas e institucionales que no siempre logran reconocer plenamente la diversidad cultural presente en sus comunidades estudiantiles.

Las experiencias analizadas muestran, sin embargo, que los estudiantes indígenas no ocupan un lugar pasivo dentro de estos procesos. A través de sus trayectorias académicas, sus reflexiones identitarias y sus vínculos con las comunidades de origen, participan activamente en la construcción de nuevas formas de relación entre universidad y sociedad. En muchos casos, la experiencia universitaria se convierte en un espacio desde el cual se redefinen proyectos personales y colectivos, articulando la formación profesional con compromisos orientados al fortalecimiento cultural y lingüístico de sus comunidades.

Estas trayectorias permiten reconocer que la interculturalidad en la educación superior no puede reducirse únicamente a políticas de inclusión o a programas específicos. Más bien, remite a un proceso que se construye tanto en el plano institucional como en las prácticas cotidianas de los actores universitarios. En este sentido, la interculturalidad no solo se enuncia, sino que se vive: se expresa en las interacciones, en el uso de las lenguas, en la resignificación de las identidades y en las iniciativas que los propios estudiantes desarrollan dentro y fuera de la universidad.

Si bien la construcción de universidades plenamente interculturales continúa siendo un proceso en desarrollo, las experiencias presentadas en este libro muestran que la diversidad cultural presente en las aulas no constituye únicamente un desafío institucional, sino también una oportunidad para enriquecer las formas de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento.

Pensar la interculturalidad en la educación superior implica, en este sentido, imaginar nuevas formas de universidad: instituciones capaces de dialogar con los saberes de los pueblos, reconocer las trayectorias diversas de sus estudiantes y contribuir a la construcción de sociedades más justas, plurales y culturalmente respetuosas. En contextos como el peruano, donde la diversidad cultural y lingüística constituye una característica central de la sociedad, avanzar hacia universidades más

interculturales no solo representa un desafío educativo, sino también una condición fundamental para construir formas más democráticas de convivencia y producción de conocimiento.

En este horizonte, la interculturalidad universitaria no se define únicamente por las políticas que la enuncian, sino por las prácticas que la hacen posible en la vida cotidiana. Es en estas experiencias donde la universidad comienza a transformarse, abriéndose a la pluralidad de saberes y reconociendo la diversidad como un componente constitutivo —y no periférico— de la educación superior.

Referencias

- Aguirre, M y Varela, P. (2010). Las Migraciones Internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Ansi3n J. (2007). La interculturalidad y los desaf3os de una nueva forma de ciudadan3a. En J. Ansi3n, F. Tubino, S. Alfaro, M. Gonz3lez, L. Mujica, R. Segato y M. Villasante (Eds.), *Educar en ciudadan3a intercultural. Experiencias y retos en la formaci3n de estudiantes universitarios ind3genas* (pp. 37-62). Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Ames, P. (2020b). Pol3ticas de inclusi3n en la educaci3n superior: la experiencia de los estudiantes ind3genas del programa beca 18 en universidades privadas. En Pires, A y otros (Eds.), *Educaci3n superior y pol3ticas de inclusi3n experiencias desde Brasil y Per3* (pp. 149-221). FE -UNICAMP.
- Ames, P. (2020c). ¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes ind3genas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. En *Educar en la diversidad*, 3, 19–34. Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Barth, F. (1976). Los grupos 3tnicos y sus fronteras. Introducci3n. Biblioteca virtual de ciencias sociales.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentaci3n y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3–13.
- C3rdenas Palacios, C., Belaunde, L. E., Cortez, L., & Pesantes, M. A. (2024). Beca 18 Comunidades Nativas Amaz3nicas (CNA): pol3ticas afirmativas para estudiantes ind3genas en universidades peruanas. *Mundo Amaz3nico*, 15(2), 8–34.

- Cotignola, M, Legarralde, M & Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FAHCE. Un análisis desde los registros administrativos. Universidad Nacional de La Plata.
- Cuenca, R. (2012). Educación Superior, Movilidad Social e Identidad. Instituto de Estudios Peruanos.
- Espinosa, O. (2008). Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 87-118.
- Espinosa, O. (2017). Educación Superior para indígenas de la Amazonia peruana: balance y desafíos. *Anthropologica* 35 (39), 99-122.
- Etxeberria, X. (2001). Derechos culturales e interculturalidad. En Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Programa FORTE-PE. Lima
- Ferguson, Ch. (1959). Diglosia, *Word* 12, 325-340
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, (2), 29-38
- Hidalgo, A. (2017). Chichinmanum weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Anthropológica* 35 (39), 189-213.
- Hinton, L. (Ed.). (2001). The green book of language revitalization in practice. Academic Press
- Kirby, E., Tolstikov-Mast, Y., & Walker, J. L. (2020). Retention challenges for indigenous Peruvian college students on Beca 18 scholarship and strategies to improve their experiences and academic success. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(3), 1-16.
- López, L.E. (1990). El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En E. Ballón y R. Cerrón Palomino (Eds.), *Diglosia lingüoliteraria y educación en el Perú* (91-128). Chirapaq.

- López, L.E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. González (Ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas* (48-101). Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- López, L.E. (2004). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. Gtz, Pinseib y Proeib Andes.
- López, L. E., y G. Machaca. (2008). Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 13-64.
- López, L. E., R. Moya, y E. Hamel. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En L. E. López (Eds.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-290). FUNPROEIB Andes - Plural.
- López. J.I. (2012). Universidad e interculturalidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. (pp.13-28). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. IESALC-UNESCO
- Najarro M. (2011). Los estudiantes Hatun Ñan en el contexto universitario. En Programa Hatun Ñan (Ed.) *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. (pp. 17-130). Pontificia Universidad Católica del Perú
- Núñez R. (2007). Identidades étnicas, identidades sociales: la etnicidad de cara al siglo XXI. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Olivera, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 5-23.

- Olivera, I., Saldarriaga, A., & Pesantes, M. A. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 443-469.
- Reina Marín, Y., Sánchez Bardales, E., Cruz Caro, O., Carrasco Rituay, A. M., Torres Fernández, M., & Chávez Santos, R. (2024). Interculturality in universities: Identity, experiences and the impact of Beca 18 on bilingual students. *Journal of Intercultural Communication*, 24(3), 140–155.
- Rodríguez, Y. (2020). Políticas de inclusión en educación superior: El programa nacional BECA 18. *Revista de Sociología*, 31, 39–54.
- Santana, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la licenciatura en educación indígena, México. Identidad y profesionalización. *Revista Antropológica* N° 39. 171-188.
- Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades. En F. Tubino, S. y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. (pp.55- 85). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sichra, I. (2003). La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. Plural
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or not: the education of minorities. Multilingual matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (Eds.). (1995). Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination. Mouton de Gruyter.
- Suxo, M. (2024). Los caminos de la interculturalidad en la universidad peruana. *Aymara Quechua*, (22), 8-12.
- Toledo, M.I. (2012). Sobre la construcción Identitaria. *Atenea*, (506), 43-56.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini. (Ed.) *Rostros y fronteras de la identidad*. (151-164) Universidad Católica de Temuco.
- Tubino F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. 107- 124. PUCP.

Universidad Peruana Cayetano Heredia (2024). Norma del código de ética herediano. UPOCH

Walsh, C. (2005). la interculturalidad en educación. Minedu-Unicef

Weinreich, U. (1953). Languages in Contact. Findings and Problems. Mouton.

White, B. (2019). Multiculturalismo o interculturalismo en Canadá: ¿Destino común o encuentro imposible? En Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas.



SAIH

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947
Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2° piso
Teléfonos: (591) (4) 4530037 - 77940510
Página web: <http://www.funproeibandes.org/>
Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

ISBN: 978-9917-9638-8-2

