

# Camino de interculturalidad

Los estudiantes originarios en la universidad

PROGRAMA HATUN ÑAN







CAMINOS DE INTERCULTURALIDAD.  
LOS ESTUDIANTES ORIGINARIOS EN LA UNIVERSIDAD



**CAMINOS DE  
INTERCULTURALIDAD.  
LOS ESTUDIANTES  
ORIGINARIOS EN LA  
UNIVERSIDAD**

Programa Hatun Ñan

Primera edición, diciembre 2011

***Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad***

Publicación auspiciada por la Fundación Ford

© Pontificia Universidad Católica del Perú  
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32  
[www.pucp.edu.pe](http://www.pucp.edu.pe)

© RIDEI - PUCP  
[ridei@pucp.edu.pe](mailto:ridei@pucp.edu.pe)  
[www.pucp.edu.pe/ridei/](http://www.pucp.edu.pe/ridei/)

Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-14695  
ISBN: 978-612-4057-53-3

*Diseño de carátula:* Taryn Chee  
*Corrección de estilo:* Geraldo Rojas  
*Cuidado de edición:* Ana María Villacorta  
Pilar Chinchayán

**Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - UNSAAC**  
**Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga - UNSCH**  
**Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP**

## **Programa Hatun Ñan**

### **Laboratorio de Investigación**

Coordinador General: Juan Ansion (PUCP)  
Coordinadora UNSAAC: Margareth Najarro Espinoza  
Coordinador UNSCH: Claudio Rojas Porras

### **Equipos de investigación:**

#### **UNSAAC:**

Gloria Atasi Valencia  
Luz María Ccahuana Fernández  
Edith Cusiyanpanqui López  
Gladys Espezuía Montes de Oca  
Vilma Pacheco Sota

Jaime Pilco Loaiza  
Aurora Rendón Villena  
Eveling Rodríguez Zelaya  
Richard Suárez Sánchez  
Lourdes Taype Conza

#### **UNSCH:**

Paula García Godos Alcázar  
Rosa Guevara Montero  
Maria Luisa León Mendoza  
Maria Luz Montes de Oca  
Fredy Morales Gutiérrez  
Rafael Naveros Castro

Gedeón Palomino Rojas  
Giuliana Pantoja Chihuán  
Rolando Quispe Morales  
Nolberto Claudio Rojas Porras  
Alex Tineo Bermúdez  
Rosa María Vega Guevara

#### **RIDEI-PUCP:**

Pilar Chinchayán Robles

Ana María Villacorta Pino

#### **Nota de edición:**

En coherencia con el esfuerzo de diálogo intercultural, la corrección de estilo buscó valorar la diversidad de usos lingüísticos regionales de los autores del presente libro. De este modo se intentó respetar las prácticas letradas de cada uno de ellos con la literacidad académica, con el objetivo de que la corrección normativa no implique una imposición de un tipo de escritura sobre otro, sino que se note que todas pueden interactuar dentro de un texto académico.





# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>PARTE 1: Conociendo a los estudiantes Hatun Ñan UNSAAC</b>	
Los estudiantes Hatun Ñan en el contexto universitario. <i>Margareth Najarro Espinoza</i>	17
Impresiones de una escolaridad en las comunidades rurales. <i>Gloria Atasi Valencia</i>	131
De la comunidad al estado del Gran Cañón. <i>Luz María Cahuana Fernández</i>	135
Buscando ser alguien. <i>Richard Suárez Sánchez</i>	141
<b>PARTE 2: Conociendo a los estudiantes Hatun Ñan UNSCH</b>	
Mañana más tarde, quiero ser y hacer algo. Trayectoria del estudiante Hatun Ñan. <i>Nolberto Claudio Rojas Porras</i>	151
De la comunidad a la UNSCH: peripecias de una decisión trascendental. <i>Fredy Morales Gutiérrez</i>	263
Una forma de ver a la universidad y a sus docentes. <i>Rafael Naveros Castro</i>	271
Profesionalizarse: un conflicto o una oportunidad. <i>Rosa María Vega Guevara</i>	275

**PARTE 3: Balance del proceso del Laboratorio de Investigación. Comentarios desde la PUCP**

Estudiantes originarios y universidad

*Juan Ansion* 281

Laboratorio de investigación: una experiencia educativa intercultural en la universidad peruana

*Pilar Chinchayán Robles* 299

Fui transformado por la experiencia: las interacciones en el proceso de investigación

*Ana María Villacorta Pino* 317**De los autores** 333

# INTRODUCCIÓN

El texto que presentamos a continuación es un producto colectivo que resulta de un importante esfuerzo de docentes de tres universidades. Es el producto del Laboratorio de Investigación desarrollado durante dos años en el marco del Programa Hatun Ñan, programa de acción afirmativa orientado a apoyar a estudiantes indígenas u originarios en su seno. La acción afirmativa busca revertir la discriminación instalada en la sociedad con una estrategia de apoyo selectivo a los grupos o sectores discriminados de manera que se compense su situación negativa, heredada de la historia, por una discriminación positiva.

El Pathways for Higher Education, impulsado en diversos países por la Fundación Ford, se viene desarrollando en el Perú en las universidades nacionales de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) bajo el nombre de programa Hatun Ñan, lo que en quechua significa el Gran Camino (hacia la educación superior). La Pontificia Universidad Católica del Perú, por su parte, como entidad colaboradora, ha venido involucrándose cada vez más en el proceso y se ha constituido en un tercer pilar de una red inicial de universidades que han emprendido un camino de trabajo conjunto en vista de articular las universidades del país con miras a interculturalizar la universidad peruana.

A fines del 2009, los Programas Hatun Ñan de la UNSAAC y de la UNSCH conformaron, cada uno, un equipo de investigación con profesores de diversas especialidades en respuesta a la propuesta de un

equipo de investigación de la PUCP para conformar un Laboratorio de Investigación interdisciplinario e interuniversitario. Ello resultaba de manera natural de un trabajo conjunto que se venía dando entre las tres universidades para reflexionar en torno a las implicancias del trabajo del Hatun Ñan para la transformación de las universidades en la perspectiva de una ciudadanía intercultural.

Los dos equipos fueron conformados sobre la base de los tutores del Hatun Ñan, docentes de diversas especialidades que atendían a los estudiantes del programa para apoyarlos personalmente en su desenvolvimiento en la universidad. Se invitó, además, a algunos otros docentes por su interés en la investigación. Con ambos equipos se desarrollaron talleres periódicos muy intensivos para ir desarrollando juntos un proceso de investigación. Discutimos así qué tema podríamos investigar en común y concluimos en ambos casos que lo que nos unía eran los propios estudiantes Hatun Ñan y que era de interés del programa el conocerlos más profundamente. Luego evaluamos la metodología a utilizar y decidimos trabajar con entrevistas cualitativas. De ahí en adelante, se compartieron y debatieron algunos textos teóricos y se elaboró un esquema con los ejes centrales de la investigación. Como es natural, estos esquemas resultaron algo diferentes, pero en ambos equipos resaltaron dos aspectos centrales por investigar: las condiciones de los estudiantes y sus estrategias en la ciudad y en la universidad.

Sobre esa base, se fue construyendo, en cada caso, una guía de entrevista en forma muy debatida y detallada. Empezó entonces el trabajo de campo: cada participante se hizo cargo de dos entrevistas a estudiantes Hatun Ñan. Ahí vino lo difícil: no se trataba sólo de entrevistar con la grabadora en mano, sino de transcribir lo grabado. Una vez realizado este proceso, venía otra parte compleja: la síntesis e interpretación de las entrevistas. Se trabajó esto colectivamente en un primer momento, pero era necesario un trabajo más individual. En Cusco, Margareth Najarro se hizo cargo del asunto con el apoyo de Vilma Pacheco. En Ayacucho, lo hizo Claudio Rojas, quien contó

también con el apoyo de Fredy Morales para la sistematización de las entrevistas. Finalmente, un taller en Lima reunió a los dos equipos para discutir las presentaciones hechas por los dos encargados de la redacción final. La parte I y II del presente libro presentan el resultado final de estos trabajos. Y como el trabajo de presentación general dejaba necesariamente de lado muchos aspectos de los recogidos, se pidió, además, a cada investigador una breve presentación de algún aspecto relevantes de sus entrevistas. Los tres mejores trabajos de cada equipo se han añadido al presente trabajo en la parte correspondiente a su universidad.

La parte III del libro está conformada por breves aportes del equipo de la PUCP para presentar aspectos teóricos y metodológicos de carácter más general relacionados con el proceso desarrollado.

Más allá de los resultados de la investigación, queremos destacar también la importancia de la experiencia misma y de los aprendizajes logrados conjuntamente. Ha sido importante la posibilidad de trabajar juntos, aunando esfuerzos, intereses y voluntades entre dos universidades públicas y una privada. Esto nos permitió aproximarnos, no solo como profesionales sino también como seres humanos. Tuvimos que aprender a compatibilizar la dinámica de la universidad pública con la privada. Hemos logrado una aproximación académica y profesional entre profesores de Lima y del interior del país. Aprendimos a caminar juntos, “a andar y desandar”. El éxito de lo logrado no dependió solamente de la calidad académica de los participantes, sino sobre todo de la voluntad común de superar nuestras diferencias e incomprensiones o prejuicios para encontrarnos en un trabajo enriquecedor para todos, un trabajo en el que aprendimos a conocernos, respetarnos y valorarnos como personas.

En este camino hemos vivido y sufrido en carne propia los intrincados caminos de la interculturalidad e intentamos hacerlo conscientemente para ser coherentes con nuestra propuesta intercultural y con nuestros estudiantes. Nosotros mismos hemos sido parte de en-

cuentros y desencuentros, y pasamos por momentos de conflictos, de aquellos que suelen echar por tierra cualquier proyecto colectivo. Afortunadamente, tuvimos la capacidad de mirar más allá del conflicto, de anteponer el interés académico y el de nuestros estudiantes, y, sobre todo, de valorar el encuentro antes que el desencuentro. En este sentido, valoramos el esfuerzo de todos para dar continuidad a este proyecto.

Esta experiencia inédita en la universidad peruana concluye, por ahora, con la presentación de este libro, que es el producto de sesiones, talleres y debates conjuntos realizados durante casi dos años. Con esta experiencia, esperamos abrir en la agenda universitaria peruana una puerta para incluir en serio el debate sobre los temas de equidad, de inclusión, de interculturalidad.

Quienes hemos participado en las diversas etapas de esta investigación nos hemos fortalecido profesional y personalmente. A lo largo del proceso nos hemos vuelto más humildes y autocríticos, en especial, porque hemos aprendido a escucharnos entre nosotros y sobre todo a escuchar a nuestros estudiantes. Ellos nos han hecho ver de una manera nueva la realidad cotidiana de nuestras universidades, las dificultades por las que pasan a diario y el carácter adverso que resulta siendo muchas veces para ellos el sistema educativo y el medio universitario. Y nos han hecho ver cómo todo ello afecta la imagen de la universidad, considerada como espacio natural de reflexión y renovación.

Finalmente, cabe destacar la importancia de la camaradería y amistad que fuimos construyendo a lo largo de este proceso. Lo que ganamos académicamente no puede distinguirse de esa ganancia en fraternidad y de la ruptura de antiguos estereotipos. Pudimos constatar entonces que es posible construir universidad en el Perú desde nuestras diferencias y recorrer así, nosotros mismos, los caminos de interculturalidad que anhelamos para nuestro país.

**Parte 1**  
**CONOCIENDO A LOS ESTUDIANTES**  
**HATUN ÑAN UNSAAC**





# LOS ESTUDIANTES HATUN ÑAN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

**Margareth Najarro Espinoza**

Transitar de la injusticia cultural a la convivencia intercultural es muy difícil y por momentos desalentador. Hay muchos obstáculos en el camino, progresiones y regresiones. Por momentos parece que estamos girando sobre el mismo sitio, que no se avanza. Podemos aproximarnos a la meta, desandar caminos andados, volverlos a andar de manera diferente, pero nunca alcanzar el objetivo buscado. Es necesario saber empezar. Hay que comenzar primero por visibilizar la violencia simbólica que se manifiesta en el dominio cultural, en el irrespeto y la violencia institucionalizados. Pero, ¿por qué es tan difícil este primer paso?, ¿por qué genera tantas resistencias?. El problema es que la gente no las ve, no es consciente de ellas. Y para que las puedan ver hay que empezar por educar las sensibilidades y por reeducar las afectividades.

(Fidel Tubino)

## **INTRODUCCIÓN**

En la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, desde el 2004, se ha creado el programa Hatun Ñan, espacio auspiciado por la Fundación Ford, con la finalidad de prestar apoyo a los estudiantes originarios a fin de elevar su desempeño académico y personal (Villasante; 2007, 183). Desde entonces, el Hatun Ñan ha avanzado en muchos temas, especialmente en la visibilización de los estudiantes originarios, el fortalecimiento identitario de dicha población, y el desempeño personal y académico. Además, es el espacio en el que se han formado docentes universitarios en temas de interculturalidad, tutoría e inclusión. Sin embargo, el mayor desafío del Programa

es socializar esta experiencia al resto de la comunidad universitaria, con la finalidad de iniciar el proceso de interculturización del escenario universitario para confrontar y afrontar la diversidad cultural en el medio universitario.

Sin embargo, la interculturización del espacio universitario es un proyecto de largo aliento y sumamente complejo. Más allá del Programa HÑ, no se ha abordado, salvo en algunas facultades, el tema de interculturalidad, diversidad e inclusión. En las facultades donde se ha tratado sobre estos temas, el interés ha partido de la necesidad del desempeño profesional de algunas facultades, antes que por una cuestión de justicia social y equidad. En este contexto, poco auspicioso, las formas de discriminación y racismo perviven y se recrean indefinidamente y terminan siendo parte del paisaje social en el que nos desenvolvemos.

Considerando esta realidad, este trabajo pretende sensibilizar, visibilizar y motivar la reflexión y el debate en torno a la existencia de diversas formas de discriminación y racismo en el medio universitario. Esperamos que, a partir de los testimonios citados en este texto, repensemos nuestro rol como docentes, trabajadores o compañeros de estudio de los estudiantes originarios, que aspiran simplemente tener la oportunidad de estudiar en las mismas condiciones que los demás. ¿Contribuiremos con esta aspiración?

En esta perspectiva, a través de este estudio buscamos fomentar la discusión en torno a la necesidad de transformar el medio universitario en un espacio plural, abierto a la diversidad, donde la convivencia intercultural sirva para establecer las bases de una sociedad con equidad y justicia social. Si la universidad empieza a valorar la diversidad, puede convertirse en una institución estratégica, difusora de la inclusión y promotora de la equidad, y por tanto, transformadora de su entorno. Para este efecto, la universidad necesita fomentar la interculturalidad como proyecto, incentivar la investigación en relación a las diversas formas de discriminación y racismo

que perviven en el escenario universitario; visibilizar los prejuicios, desnaturalizarlos y empezar a deconstruir sus estructuras.

Desde esta perspectiva, esta investigación busca poner en la agenda universitaria la discusión en torno a la diversidad, el racismo, la discriminación y la necesidad de interculturizar el medio universitario. Para este efecto, hemos dividido este texto en cuatro capítulos. En el primero, nos ocupamos de la situación socio-económica de los estudiantes originarios para dar a conocer las diversas estrategias económicas y laborales generadas por las familias rurales con la finalidad de obtener dinero que será invertido en educación primordialmente. En el segundo capítulo, mostramos la experiencia escolar de los estudiantes; en especial, focalizamos nuestra atención en la escuela, porque marca el inicio de una serie de procesos de transformación en el imaginario del niño y constituyen la base en la formación del individuo. A partir de este capítulo, buscamos llamar la atención sobre la tendencia homogeneizante del sistema educativo nacional, desde donde se difunde y construye el ideal de homogeneidad de la sociedad peruana, de espaldas a la realidad diversa del país. En el tercer capítulo, buscamos conocer la forma cómo se construye, en el imaginario del estudiante rural, la universidad, y cómo en esa construcción está presente la ideología del racismo y discriminación, arraigado en el ámbito urbano, pero también en el medio rural. Nos interesa también mostrar y comprender cómo la universidad termina siendo el último eslabón de un sistema que reproduce a través de la educación la exclusión, el racismo y la discriminación de amplios sectores de la sociedad peruana, lo cual evidencia de esta manera, nuestra condición histórica de fragmentación social. Asimismo, en este capítulo, se da cuenta de cómo el mito de la educación superior ha calado en la población rural, hecho que se expresa en el significado que tiene la universidad para quienes han sido históricamente minorizados. Finalmente, en el último capítulo, buscamos comprender la forma cómo los estudiantes originarios se relacionan con el espacio urbano y rural luego de su ingreso a la universidad, pues, al vivir en la ciudad, van a reconfigurar su imagen de la comunidad

—y de sí mismos—, pero además, van a elaborar una imagen propia de la ciudad.

Esperamos que esta experiencia de investigación nos motive a la reflexión y a la sensibilización en el desempeño de nuestra labor docente, en especial a visibilizar la diversidad y reflexionar en torno a ella. Además, buscamos que los docentes de las universidades, tomen consciencia sobre la situación de los estudiantes originarios en el medio universitario, y cuánto podemos hacer los docentes y los miembros de la comunidad universitaria para la construcción de una sociedad más inclusiva. Esperamos que los testimonios aquí expuestos nos motiven a la reflexión, al diálogo, y sobre todo a la autocrítica.

## **1. EL ESTUDIANTE HÑ**

Los estudiantes entrevistados para este estudio, se encuentran cursando los ciclos intermedios y/o finales de estudios universitarios; sus edades fluctúan entre los diecinueve y veintiséis años. La mayor parte de ellos, provienen de diversas comunidades campesinas de la región Cusco, aunque también han sido entrevistados estudiantes nacidos en distritos, pueblos e incluso ciudades.

Un buen número de ellos, han vivido y estudiado en sus comunidades con sus familias, desde donde se han desplazado a la escuela y el colegio en su misma comunidad o en algún lugar cercano. Por tanto, la experiencia educativa de estos estudiantes ha sido en el entorno de la comunidad, pues en estos centros educativos se han encontrado y han interactuado con niños de otras comunidades.

En la Escuela estatal Mixta N° 50631 a 20 minutos iba caminando desde mi casa, en San Miguel en el distrito de Mara.  
(EC02M)

Otro número importante de entrevistados, salió de su comunidad entre los 2 y 8 años para estudiar en ciudades como Sicuani, Cusco y Arequipa; algunos de éstos volvieron eventualmente a sus lugares de origen, donde permanecieron algunos años, y retornaron nuevamente a la ciudad en el lapso de un año o dos.

Comencé en Tinta en la escolita de Queramarca, solo primero de primaria, después en Arequipa, en el colegio la Pampa Socabaya en Socabaya-Arequipa; tercero y cuarto en Tinta, 5to y 6to en el colegio Corazón de Jesús de Socabaya en Arequipa. (EC01M)

Asimismo, otros estudiantes, estudiaron algunos años en sus comunidades de origen, y después fueron trasladados a otros centros educativos de ciudades o pueblos próximos, con la finalidad de recibir una educación de mejor calidad. Solo quienes tienen mayores ingresos económicos pueden estudiar en escuelas y colegios de ciudad, para lo cual se requiere cierto nivel de ingresos económicos para afrontar los gastos de ir y venir diariamente desde sus comunidades hasta la ciudad:

En mi comunidad estudié hasta el cuarto grado de primaria, en la Escuela N° 56011 de la Comunidad de Sunchú Chumo, luego me mandaron a la Escuela de “2 de mayo” en Sicuani (ciudad), desde entonces viajaba a la escuela todos los días más o menos 10 minutos.(LC01F)

Del mismo modo, otros no tuvieron que dejar su comunidad de origen, pues estudiaron primaria y secundaria en lugares cercanos a la ciudad, a donde asistieron diariamente desde su comunidad a la escuela; incluso actualmente van y vienen desde sus comunidades a la universidad.

Siempre lo he vivido, mi primaria también estudie, mi secundaria también lo estudie en esa comunidad, porque los dos primaria y secundaria existen allí en la misma comunidad, de

ahí ya me vine a la universidad, para ingresar me preparé en la academia y luego ya ingrese acá en la universidad. También viajo allá y vivo también allá. (LT01M)

Generalmente, los estudiantes que salieron de sus comunidades para ir a otras ciudades, fueron llevados por sus parientes, quienes ya vivían en estas ciudades, con la convicción de que en la ciudad tendrían un nivel educativo más alto.<sup>1</sup>

Por la situación de pobreza en la que me encontraban viví a hasta los 4 años en mi comunidad y mis hermanas me llevaron a otros departamentos para continuar sus estudios por que en otros departamentos el estudio es un poco de algo nivel (ER02F)

A través de las citas mencionadas, hemos querido mostrar las distintas experiencias que tienen los estudiantes originarios en su proceso de escolarización. Asimismo, la interacción de los estudiantes con la ciudad se produce en distintas etapas, y generalmente está vinculada a la educación. Por ejemplo, los estudiantes que estudiaron en sus comunidades o en lugares próximos a ellas, no tuvieron mayores problemas de adaptación, ni experiencias negativas de exclusión y discriminación por parte de sus compañeros, pues en las escuelas comunitarias se encontraron con niños de otras comunidades con quienes intercambiaron experiencias similares. Mientras que al interactuar con niños de la ciudad, empieza la discriminación y marginación, como veremos más adelante.

### **Situación socio-económica**

La situación socio-económica de los estudiantes Hatun Ñan es diversa. No es posible generalizar la situación de pobreza a todos, y

---

<sup>1</sup> Algunos estudiantes estudiaron la primaria, o una parte de ella, en su comunidad y después se trasladaron a diferentes ciudades para continuar sus estudios primarios y secundarios.

mucho menos cuando sabemos que los parámetros de pobreza han sido elaborados tomando en consideración realidades urbanas. Pero, más allá de esta consideración, nos interesa remarcar que cuando se adscribe a la población rural la supuesta situación de pobreza, se está contribuyendo a reforzar el estereotipo de carencia asignado históricamente a esta población. De suerte que, las poblaciones originarias son automáticamente imaginadas como pobres, aunque no lo sean.

A partir de las entrevistas realizadas, hemos observado que en el campo subsiste una economía de autosubsistencia, que permite al habitante rural satisfacer sus necesidades de reproducción material. El problema fundamental de la población rural no es económico, porque hasta ahora han logrado satisfacer sus necesidades materiales a través de un sistema ancestral. La dificultad es que el sistema económico que pervive en el campo no está orientado con la misma lógica económica urbana, sino que subsiste otra tipo de dimensión económica.

Uno de los prejuicios que se atribuye a los pueblos rurales es la pobreza porque su economía es de autosubsistencia y no se rige bajo los parámetros económicos de la ciudad. Sin embargo, la interacción entre el campo y la ciudad ha logrado paulatinamente imponer su perspectiva económica en el campo, a tal punto que, los pobladores rurales han aprendido a mirarse así mismos como pobres, pero esta mirada no se circunscribe únicamente al aspecto económico sino también a la supuesta “falta de conocimientos”, que desde la perspectiva económica es vista también como falta de conocimientos para generar dinero, es decir, es también pobreza de conocimientos.

Hay que mencionar que las dificultades económicas existen en el campo como en la ciudad, pero a los habitantes del campo se les atribuye históricamente la condición de pobreza. En esa perspectiva, este acápite muestra cómo en la zona rural, algunos sectores han logrado insertarse en diversas actividades económicas, con el obje-



tivo fundamental de obtener ingresos económicos para financiar la educación de sus hijos. Para ello, desarrollan actividades productivas y de comercio que realizan desde el ámbito rural y urbano.

Para aproximarnos a la situación socio-económica de los estudiantes, hemos realizado la siguiente clasificación, que está hecha en base a las diversas actividades que realizan estas familias:

### **1. Estudiantes cuyos padres se dedican a la actividad agrícola i/o pecuaria**

En este segmento tenemos dos casos:

**A)** Familias que se dedican exclusivamente a la actividad agrícola, que por la disponibilidad de tierras producen excedentes agrícolas en cantidades regulares, los cuales comercializan directamente en el mercado, captando de esta manera las ganancias de la actividad de producción y comercialización, con lo cual generan ingresos económicos que les permite financiar los gastos educativos de sus hijos.

Como consecuencia de esta situación, el nivel de ingresos de estas familias depende de la extensión y ubicación de las tierras que tengan. Hay familias que tienen más ingresos económicos que otras por la capacidad de generar excedentes agrícolas y colocarlos en los mercados; pero además, es importante contar con tierras de buena extensión para generar excedentes que se orienten al mercado. Por ejemplo, hay estudiantes cuyos padres son agricultores, y con esta actividad han logrado matricular a sus hijos en el CEPRU<sup>2</sup> de la universidad, que es un centro preuniversitario.

Asimismo, otro estudiante logró ingresar a medicina, para lo cual sus padres sufragaron todos sus gastos preuniversitarios y univer-

---

<sup>2</sup> Centro de preparación pre universitaria de la UNSAAC

sitarios con los recursos generados por la actividad agrícola. Este estudiante menciona que sus padres se dedican exclusivamente a la actividad agrícola: “producen papas, hortalizas, habas, y se vende en el mercado del Cusco” (GE02M)

**B)** Familias que se dedican a la actividad agrícola, a la ganadería y la comercialización pecuaria básicamente. Estas familias tienen como actividad principal la agricultura, la cual está orientada a la subsistencia familiar; mientras que la actividad ganadera está orientada a la comercialización directa, de donde logran obtener recursos económicos:

    Mi papá es ganadero, se dedica a la crianza de alpacas, ovejas, llamas...él tienen un terreno en la comunidad...(¿y tu mamá?) ella vende carne en el mercado. (MN02M)

Estas familias son las que han establecido una dinámica económica entre el campo y la ciudad, pues la actividad agropecuaria se desarrolla en el campo, y la de comercialización se realiza en la ciudad. Estas familias generalmente han logrado comprar casas en las ciudades donde desarrollan su actividad comercial, y donde sus hijos han estudiado. Por tanto, viven en constante interacción entre la zona rural y urbana.

Las familias del grupo A y B, logran generar importantes ingresos económicos, aunque los del grupo B generan más ingresos por la actividad ganadera que genera una serie de ingresos adicionales por la venta de los productos derivados como el queso, lana y carne.

Debido a su nivel económico, estas familias generalmente envían a sus hijos a estudiar la primaria y secundaria fuera de sus comunidades de origen, donde se supone tienen mejores condiciones educativas. Asimismo, los hijos de estas familias han entrado a academias pre-universitarias como el CEPRU de la universidad, que la mayoría de estudiantes no puede pagar, a fin de tener mejores oportuni-

des de acceso. Asimismo, una vez que ingresan a la universidad, estos estudiantes se dedican exclusivamente a estudiar, a diferencia de las mayorías que deben trabajar para sostenerse en la universidad. Otro privilegio que tiene este sector debido a sus ingresos económicos, es que pueden elegir carreras con más prestigio como medicina, economía, administración de empresas, etc. Además, se debe considerar que estas familias no solo tienen casas en las capitales de provincia; una vez que sus hijos ingresan a la universidad, también logran comprar una propiedad en el Cusco. Finalmente, hay que mencionar que este grupo privilegiado en la zona rural debido a su capacidad de generar recursos económicos, es un sector minoritario en el área rural.

## **Dos casos**

En este acápite queremos mostrar la experiencia educativa de dos estudiantes, cuyos padres generan recursos económicos importantes por su actividad agropecuaria y de comercio. Ambos casos nos permitirán aproximarnos a la situación socio-económica de algunas familias rurales que han logrado insertarse en la actividad comercial teniendo como base la actividad agrícola y ganadera. La dinámica de estas familias es muy interesante porque permite observar las estrategias económicas desarrolladas en el medio rural y urbano.

El estudio de estos dos casos grafica las estrategias económicas generadas por los pobladores rurales. A continuación presentamos el caso de dos estudiantes, que para esta investigación serán María y Juan. Ambos nacieron en los ochenta, aunque Juan nació 5 años antes. María, salió de su comunidad a los 7 años para ir a una escuela de ciudad en Sicuani, que es en cierta medida un privilegio que no todos los niños de comunidad tienen. Desde entonces, ella iba y venía diariamente desde su comunidad hasta la escuela. Por su parte, Juan también salió de su comunidad para estudiar la primaria en Sicuani, pero a diferencia de María, él se trasladaba a vivir a Sicuani durante la semana. Ambos estudiaron en dos colegios emblemáticos

de la ciudad: “Inmaculada Concepción” y “Mateo Pumacchua.” Sin duda, la situación económica de ambos, les permitió tener “mejores” oportunidades educativas que los demás niños de su comunidad, pues la mayoría de estudiantes originarios se queda estudiando en lugares próximos a sus comunidades o distritos debido a la falta de recursos económicos para afrontar los gastos educativos en la ciudad.

Los padres de ambos estudiantes, son agricultores y comerciantes. Los de María, dedicados a “la venta de productos” y “animales” en las principales ferias de la localidad, como “La Bombonera” en Sicuani los días sábados, y la feria de Combapata los domingos. Nuestra entrevistada ayuda los fines de semana a sus padres, con lo cual, cada semana tiene dinero para afrontar sus gastos de la universidad. Además, esta familia tiene chacras, cuya producción agrícola se orienta exclusivamente para el consumo de la familia, mientras que la actividad comercial les permite contar con dinero efectivo para afrontar los gastos educativos de los hijos. Esta familia está compuesta por 3 hijos, 2 estudian en la escuela y el colegio, y la mayor en la universidad.

Viajo a Sicuani para ayudar a mis papás en el negocio, más que todo, como te decía los sábados vamos a la feria de la Bombonera en Sicuani y los domingos, casi todo el día, estamos en la feria de Combapata, hay buena venta y ya pues... después de trabajar mis padres me dan mi propina y ya tengo para mi semana...Mi papá es comerciante, se dedica a la venta de productos...se dedica a la agricultura también, pero solamente para nuestro consumo. Mi mamá cría animales en Hercca, la mayoría de las veces lo negocia y también consumimos nosotros. (LC02F)

Por su parte, los padres de Juan, también están dedicados a la actividad agropecuaria y al comercio. El padre de esta familia se queda en el campo y se dedica a la agricultura, que se orienta al sustento

de la familia; además, se dedica a la ganadería de alpacas, ovejas y llamas, los que comercializan a través de la venta directa de carne que la madre de esta familia realiza en el mercado de Sicuani; para lo cual, ella debe permanecer todos los días en Sicuani, mientras su esposo se encarga de la actividad agropecuaria en el campo. Es claro, que los miembros de esta familia transitan entre el campo y la ciudad no solo por su actividad económica, sino también porque los hijos estudian en Sicuani. Esta familia se compone de 5 hijos, dos mujeres y tres varones, de los cuales la mayor es obstetra, la segunda no concluyó enfermería, el tercero estudia arquitectura, el cuarto estudia medicina y el último está preparándose para la universidad. Los hijos de esta familia, estudian en la universidad sin la necesidad de trabajar; además, han elegido carreras prestigiosas que pueden afrontar económicamente.

En ambas familias, como producto de esta interacción campo-ciudad, se utiliza el quechua y el castellano en su comunicación familiar, lo cual es lógico, pues los miembros de estas familias están vinculados al campo y la ciudad. Por tanto, en la escuela y el colegio, estos estudiantes, no tuvieron problemas de discriminación lingüística, al menos en primaria y secundaria. Ambos mencionaron haber aprendido primero el quechua, aunque hablan cotidianamente los dos idiomas. Sin embargo, ambos tuvieron experiencias disímiles al inicio de su escolaridad. A la pregunta de cómo cambió su vida cuando entró a la escuela, ella respondió:

No era un cambio tan fuerte, no es como me hubiera ido a Lima o algún lugar desconocido, no?, como todos los días yo me iba a Hercca a la escuela, entonces todo era normal. (LC02F)

En cambio, él percibe que su experiencia fue de “un cambio tremendo”; esta percepción está vinculada al tipo de profesora que tuvo en la escuela, de quien tienen recuerdos de maltrato físico y psicológico, lo que influyó en su percepción de la escuela:

Tenía una docente que era bien terrible, entonces era un poco más maltrato allá, pero era por el docente...ella nos gritaba, nos hacía sentir mal, menos si no aprendíamos rápido nos golpeaba. MN02M)

A diferencia de esta experiencia, nuestra entrevistada, tuvo una buena profesora, lo que contribuyó a darle una experiencia escolar más positiva. La experiencia de María muestra, cuan importante es el rol del maestro en la formación académica y personal de los estudiantes, especialmente en los primeros años. Si bien es cierto, que la mayoría de estudiantes expresan haber tenido experiencias negativas en la escuela, también hay casos, aunque lamentablemente escasos, en que los maestros cumplen a cabalidad su función docente, contribuyendo positivamente en la formación y futuro de los estudiantes. Los maestros dejan huellas imborrables en el corazón y en la memoria de los estudiantes; lamentablemente, estas huellas son mas negativas que positivas y marcan a los estudiantes a lo largo de su existencia. Por tanto, es de vital importancia, también sensibilizar a los maestros de educación básica y regular sobre el rol que cumplen en la formación académica y personal de los estudiantes. La siguiente cita expresa la manera cómo, quedó gravado en la memoria de esta estudiante el recuerdo de una gran maestra:

Lo que más recuerdo de la escuela es que la misma profesora nos enseñó desde primer grado hasta sexto grado. Ya nos conocía bien a todos, si no entendíamos algún tema, al menos en matemáticas, nos citaba a su casa y nos enseñaba allí; siempre nos trataba de ayudarnos a todos. Tuvimos suerte porque era una buena profesora. (LC02F)

La experiencia de ambos estudiantes nos muestra cuanto significa el profesor, en especial el de primaria, en la vida académica y personal de los estudiantes. Un buen profesor, comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje influye decisivamente en el rendimiento académico y en el proceso de adaptación al medio urbano de los

estudiantes que vienen de comunidades, para quienes el proceso de inserción al medio escolar es más brusco que para los niños de la ciudad.

Respecto a la etapa pre-universitaria, la experiencia de ella fue igualmente positiva, entró a una academia en Sicuani, “una de las mejorcitas”, donde fortaleció sus conocimientos en razonamiento matemático y verbal. Demoró aproximadamente un año y medio para ingresar, e ingresó en el tercer intento. En la academia estuvo solo un ciclo y después,

Me preparé por mi cuenta con el material que tenía de la academia, y me presté algunos libros, banco de preguntas de la UNSAAC; con todo este material estudié sola. (LC02F)

Por su parte, Juan estuvo 2 veces en el CEPRU, donde fortaleció sus conocimientos; después se preparó por su cuenta e ingresó en el cuarto intento. En lo que se refiere a la elección de la carrera, ambos tuvieron experiencias distintas, aunque ambos eligieron carreras prestigiosas; en ella, influyó su entorno familiar, y eligió la carrera en función a la actividad de su familia:

Es que como mis papas son comerciantes, se dedican a los negocios, a mi me gusta hacer negocios, por eso elegí economía...Cuando ingresé a la universidad y a Economía pensé que era negocios...pero ahora me doy cuenta que mi carrera también implica hacer proyectos, ósea es mucho más de lo que me imaginaba. (LC02F)

Por su parte Juan, eligió la carrera según su propio deseo, desde muy pequeño tuvo claro qué le gustaba, y a la hora de elegir no lo pensó dos veces, decidió estudiar lo que le gustaba; a pesar de las presiones familiares, pues era muy difícil ingresar a esta facultad, él insistió en estudiar la carrera que había elegido; ingresó en el cuarto intento:

La decisión la tuve desde pequeño, cuando me mandaron a un curso de vigías de salud en sexto grado, entonces ahí tuve más relación con los pacientes, con algunos temas médicos. Dije, bueno, esto es lo mío; me encantaba. (MN02M)

En ambos casos, las primeras impresiones y noticias sobre la universidad llegan a través de los miembros de la familia, o a través de la experiencia educativa que tienen los parientes. El hecho de tener hermanos en la universidad, es una gran motivación para los miembros de la familia, porque la experiencia que adquieren los primeros que llegan a la universidad sirve de base para impulsar a los demás miembros del grupo familiar:

Como mi hermano ya había entrado, entonces como que hablábamos un poco de la universidad, de ahí dije ya, también tengo que estar. (Juan).

Por su parte, en la experiencia de María, varios fueron los canales que le permitieron tener idea de la universidad, pues ella fue la primera de su familia que ingresó a la universidad. En ella influyeron el entorno escolar, los profesores y las charlas de orientación vocacional del colegio:

Cuando estaba en segundo de secundaria mis compañeros siempre hablaban de sus hermanos que estaban en la universidad, también los profesores nos hablaban; y cuando estaba en cuarto nos dieron una charla de orientación vocacional, y todo eso reforzó a tomar conciencia y decidirme por estudiar en la universidad. (María)

El desempeño de estos dos estudiantes en la universidad también fue distinto. María, menciona que no tuvo muchos problemas para adaptarse a la vida en el Cusco ni en la universidad:

Para mi no ha sido nada novedoso venir de Sicuani al Cusco, tu sabes que Sicuani es una ciudad también, y yo he vivido allí



desde los 7 años, y cuando vine al Cusco, el cambio no ha sido mucho, no me ha costado nada adaptarme. (María)

En cambio, Juan, tuvo problemas para insertarse al medio universitario, donde se sintió marginado y desvalorizado, por lo cual dejó la universidad al sentir que el medio universitario era muy hostil. Una de las experiencias que cuenta este estudiante grafica claramente los niveles de agresión que existe en la universidad:

A veces confundo las palabras, las vocales, entonces cambio una i por una e...se ríen...te dicen, “debes hablar bien”...te lo dicen de una forma indirecta, estas hablando con ellos y ellos empiezan a propósito a mezclar las vocales...se paran riendo... te lo dicen así bruscamente, “pero yo no vengo de una familia de cholos, yo no vengo de una familia de campesinos. (Juan)

Ante la hostilidad del medio universitario, se retiró y en ese tiempo asistió a varias instituciones donde buscaba conectarse, conocer y comprender el mundo urbano. Según su declaración, una de las entidades que contribuyó en su proceso de fortalecimiento fue el HÑ, donde encontró un espacio más flexible y abierto al tema de la diversidad cultural.<sup>3</sup>

La experiencia de ambos alumnos muestra las diferencias marcadas por la personalidad de cada uno, pero también tiene semejanzas. Por ejemplo, ambos tienen buenos resultados en su récord académico:

Como en mi carrera hay cursos de de letras y números, para los cursos de letras me levanto temprano y primero le doy

---

<sup>3</sup> A diferencia de María, Juan tuvo más dificultad para adaptarse al medio universitario, hecho que al inicio significó una traba para continuar sus estudios. Para enfrentar esta situación, generó estrategias que le permitieron desarrollar habilidades sociales: asistió a grupos religiosos, de liderazgo, asociaciones de estudiantes de sus localidades y al Hatun Ñan. Cada uno de estos espacios le brindaron el soporte necesario para adaptarse al medio universitario.

una leída a todo el material, después ya en la segunda vez, uso resaltador y resalto las palabras más importantes y ahí le agregó con mis palabras lo que entiendo. Al final, es un resumen lo que me sale. Para los cursos de números estudiamos en grupo y casi siempre en la biblioteca. No me gusta estudiar a última hora, siempre voy haciéndolo poco a poco. Desde el primer semestre...me he propuesto primero estudiar y siempre he tenido buen promedio, nunca he bajado de 14 de ponderado. (María)

Siempre tengo un horario...armo mi horario...clase que se avanza, clase que se lee un poquito. (Juan)

Estos estudiantes, aunque no tienen mayormente problemas económicos, tienen otro tipo de dificultades en el medio universitario. María, por ejemplo, no tuvo problemas de adaptación en la etapa escolar ni en la universidad, incluso no tuvo, como muchos otros, problemas económicos en la etapa pre-universitaria, y tampoco tiene que trabajar para mantenerse en la universidad; sin embargo, eventualmente le embarga un sentimiento de desarraigo, por estar lejos de su familia:

Cuando me quedo en Cusco sábado y domingo, me siento sola... A veces me pongo a pensar y me siento triste, ¿porqué tengo que renunciar a estar con mi familia por querer lograr algo para mi? (María)

En el caso de Juan, una de las dificultades que le impidió tener un desenvolvimiento normal, fue la marginación y discriminación. Aparentemente, en las carreras de mayor prestigio hay mayores niveles de discriminación y racismo, debido a que en ellas se concentran estudiantes citadinos con cierto nivel económico. Además, la discriminación lingüística en el escenario universitario puede ser más frontal que en la escuela y el colegio, pues algunos docentes consideran que en el nivel universitario se debe hablar "correctamente":

A mi me discriminaron por el tema de haber venido de provincia, por el hecho de no poder hablar correctamente el castellano...ese es mi roche. (Juan)

Asimismo, si bien María expresó no haber tenido problemas de adaptación, igualmente ella percibió otras formas de discriminación:

Algunos profesores de mi facultad se expresan despectivamente de los provincianos...eso me molesta. (María)

De la experiencia de ambos estudiantes, hemos visto que sus padres obtienen recursos económicos de su actividad ganadera, cuyos derivados son comercializables en la ciudad. Mencionamos, por ejemplo, el caso de otro estudiante, cuyos padres se dedican a la ganadería y a la venta de quesos. En esta familia, el padre se dedica a la actividad agrícola y pecuaria; mientras que la mamá es la que comercializa los productos derivados como el queso en Sicuani, incluso se dedica a la reventa de este producto en el Cusco:

Mi padre se dedica a la ganadería, tenemos vacas y hacemos queso...también trabaja la chacra, cultivamos maíz, habas, papa sólo para autoconsumo...mi papá hace los quesos y mi mamá vende en el mercado, también compra queso del mercado de Sicuani a un precio más cómodo y trae al Cusco para vender en el supermercado "La Canasta" o en el mercado de San Gerónimo. (LC01M)

La estrategia económica de este sector, es mantener la actividad agrícola para financiar el sustento familiar, y utilizar la actividad ganadera como fuente de ingresos económicos para financiar los gastos educativos de sus hijos. Estas familias han logrado no solo educar a sus hijos, sino también establecerse en la ciudad, pues han logrado comprar primero casas en Sicuani y después en Cusco. La compra de casas en Sicuani obedeció a la necesidad de contar con vivienda propia con la finalidad de que los hijos puedan estudiar más cómo-

damente. La adquisición de casas se ejecuta paralelamente y como consecuencia del avance educativo de sus hijos.

## **2. Estudiantes cuyos padres se dedican a la agricultura y a otras actividades comerciales de menor cuantía.**

La mayor parte de estudiantes pertenecen a este bloque de familias, cuyos recursos económicos son limitados debido a la extensión y ubicación de sus tierras. Estas familias, se dedican a la actividad agrícola de subsistencia, pero al no tener tierras suficientes para generar excedentes, destinan una parte mínima de su producción al mercado, y eventualmente se dedican a otras actividades laborales y al comercio de menor cuantía. Los ingresos económicos de estas familias son variados pues dependen del tipo de actividad que realizan.

Cuando algún miembro de estas familia llega hasta la universidad, lo hace con muchos sacrificios y trabajando para auto-financiar sus estudios universitarios; por tanto, el apoyo que reciben de sus padres es la provisión de productos alimenticios y una cantidad de dinero mínima. Ante esta circunstancia, el estudiante tiene que trabajar generalmente los fines de semana para financiar sus gastos de estudio. Debido a esta situación, demoran más tiempo para ingresar, y eventualmente también para egresar, ya que tienen que compartir sus estudios con el trabajo. Uno de nuestros entrevistados, por ejemplo, tuvo que financiar la etapa pre-universitaria trabajando en construcción:

Trabajando y juntando plata. Primero trabajas para juntar plata, recién estudiabas...trabajaba y estudiaba, así los años han pasado. (GA02M)

Actualmente, este joven estudiante, trabaja en sus horas libres para sostenerse en la universidad en la carrera de ingeniería mecánica, tratando de no interferir su asistencia a clases.

Las actividades comerciales que realizan estas familias son de menor cuantía y son complementarias a la actividad agrícola, tienen por ejemplo tiendas de abarrotes, venta de comida, chicha y ropa de manera ambulatoria i/o en las ferias de la localidad; actividades que generalmente son realizadas por las mujeres. Asimismo, los varones trabajan eventualmente como obreros y/o personal de servicio en municipalidades, en taxi-motos y también son choferes en medios de transporte provinciales. El dinero generado a través de estas actividades es limitado, y en la mayoría de los casos no es suficiente para cubrir los gastos educativos de sus hijos:

Mis padres me envían productos y hay veces, cada dos meses me envían 50 soles (RS01M),

El padre de uno de estos estudiantes, por ejemplo, trabaja eventualmente como obrero en la Municipalidad de su localidad, por lo que sus ingresos económicos no son permanentes ni son altos. Otra estudiante, mencionó que la ocupación de su padre era la agricultura, y además tenía una tienda de abarrotes; por los limitados recursos de su padre, tiene que trabajar para solventar su carrera universitaria, pero también recibe algo de dinero y productos:

Mi padres me envían dinero, pero con mi trabajo me solvento un poco...Mi padre es agricultor y también tiene una tienda. Algunas veces realiza trabajos en el municipio, trabajos de almacén. (AR01M)

Otro estudiante, trabajó en Lima más de un año para ahorrar y pagar las academias y el CBI;<sup>4</sup> ingresó a la carrera de Turismo. Sus padres son agricultores y crían cuyes para la venta, con lo cual generan algunos ingresos.

---

<sup>4</sup> Nombre del centro preuniversitario de la universidad que actualmente se llama CEPRU.

Asimismo, otra estudiante declaró que sus padres son agricultores, “eso no se vende, es para comer”; mientras que su madre, vende chicha, pan y carne. Ella, debido a los limitados recursos que generan sus padres, no pudo entrar a una academia preuniversitaria, y se preparó por su cuenta:

Solita nomás y sin sentirme mal [...] me compraba afichitos y de allí y de mis cuadernos estudiaba. (VP02F)

Finalmente, logró su objetivo de acceder al nivel universitario e ingresó a la facultad de Educación, y para solventar sus estudios tuvo que trabajar en casas de familia; actualmente trabaja los fines de semana en una tienda de abarrotes.

Otro estudiante, declaró que su padre es agricultor y eventualmente trabaja de peón en el municipio; su madre, vende algunos productos agrícolas y ganado, pero solo cuando es necesario; también vende cuyes, y los “días importantes como año nuevo”, vende chanchos; y también vende ropa “de casa en casa” los domingos en Iscuchaca. Este estudiante, estuvo en algunas academias y también en el CEP-PRU<sup>5</sup>. De sus declaraciones podemos formarnos una idea sobre la forma cómo financian sus estudios un sector amplio de estudiantes originarios:

Vivía en ese hostel, la señora me daba su cuarto gratuitamente, ayudaba en las mañanas, me levantaba a las cuatro de la mañana, trapeaba la sala del hostel de ahí me iba a las siete, empezaba las clases en CBU...después volvía y almorzaba también donde esta señora, me daba almuercito porque yo llevaba el almuerzo a los trabajadores...en las noches si con mi propia plata cenaba o bien a veces no cenaba, tomaba mi cafecito en el hotel...ayudaba siempre...mi papá poquito me ayudaba...semanalmente me daba veinte soles... a pie me ve-

---

<sup>5</sup> Centro de preparación pre universitaria de la UNSAAC

nía ...a pie me iba...con la misma ropa andaba... a veces de hambre. (LT01M)

Finalmente, este estudiante logró ingresar a la carrera de Agronomía; actualmente vive en la vivienda universitaria, y trabaja los fines de semana en un restaurante, de esta manera, continúa trabajando para financiar, esta vez, sus gastos de estudio en la universidad.

Como hemos visto, un buen número de familias campesinas han logrado insertarse a la economía de la ciudad, a través de una serie de actividades económicas que les permite obtener dinero y financiar, en parte, los estudios de sus hijos. En este contexto, la actividad agrícola es fundamental para la subsistencia familiar e incluso es el medio de alimentación de los estudiantes universitarios, a quienes se les suministra permanentemente productos agrícolas que utilizan para el desayuno y la cena.

Es importante mencionar que, las de familias campesinas, realizan diversas actividades para generar recursos económicos que les permita financiar los gastos educativos de sus hijos:

Mi padres me envían dinero, pero con mi trabajo me solvento un poco...Mi padre es agricultor y también tiene una tienda. Algunas veces realiza trabajos en el municipio, trabajos de almacén. (AR01M)

Por los limitados recursos económicos, los hijos de estas familias, invierten más tiempo para ingresar a la universidad, pues tienen que trabajar hasta juntar dinero y financiar así los gastos de esta etapa:

Trabajando y juntando plata. Primero trabajas para juntar plata, recién estudiabas...trabajaba y estudiaba, así los años han pasado. (GA02M)

Actualmente, este joven estudiante, trabaja en sus horas libres para sostenerse en la universidad en la carrera de Ingeniería Mecánica, tratando de no perjudicar su asistencia a clases.

Asimismo, cuando ingresan a la universidad, generalmente consiguen trabajos de fin de semana para cubrir sus gastos de estudio. Es importante mencionar que, la permanencia de estos estudiantes en el medio universitario se financia a través de varias fuentes: la provisión de productos alimenticios y algo de dinero que sus padres envían, el trabajo de los propios estudiantes, y el comedor universitario que cubre el almuerzo diario.

Mis padres me envían productos y hay veces cada dos meses me envían cincuenta soles...Hago cachuelos y trabajo en vacaciones. (RS01M)

Yo trabajo en San Salvador es cerca del santuario del Señor Huanca , ahí vendemos cuadros, velas, es un negocio de mi prima, ahí voy a ayudarle los sábados y domingos, es como si estuviera trabajando, y ella me paga, voy desde viernes en la noche a veces, pero como tengo ingles, entonces voy en la mañana a las 5 o sino 6:30 am estoy saliendo para San Salvador y le ayudo los dos días; duermo allá y domingo también le ayudo y domingo en la tarde me vengo.(LT02F)

A través de los casos presentados, hemos querido mostrar las diversas estrategias de las familias y estudiantes rurales, quienes realizan diversas actividades económicas y laborales con la finalidad de financiar los costos educativos universitarios. En la mayor parte de los casos, el costo para estudiar es muy alto, no sólo en términos económicos, sino también desde el punto de vista personal y familiar. Se hacen muchos sacrificios para hacer realidad el sueño de ser universitario.



## **Origen lingüístico y proceso de castellanización**

A pesar de las campañas de castellanización emprendidas a inicios del siglo XX, con la finalidad de lograr la tan ansiada homogeneización lingüística y cultural (López; 2001), las lenguas originarias han logrado subsistir a estos procesos de erradicación. Aproximadamente 50 % de los estudiantes entrevistados mencionan tener como lengua materna el quechua, especialmente aquellos que viven en las comunidades más alejadas, donde la lengua predominante es el quechua. Estos aprendieron el castellano en la escuela, aunque algunos profesores usan quechua y castellano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros declararon ser bilingües, y otros hispano-hablantes, éstos últimos tienen como lengua materna el castellano por haber nacido en centros poblados próximos a ciudades como Andahuaylillas, Sicuani, etc., que son lugares donde el castellano está bastante difundido.

La escuela es el espacio al que se le ha asignado la misión de castellanizar a la población rural. Efectivamente, es en este lugar donde los estudiantes confrontan el castellano, y por lo tanto es el espacio de castellanización de los estudiantes rurales. En las escuelas de las comunidades se enseña en castellano, aunque a interacción de los niños que confluyen en las escuelas de comunidad es en quechua:

Me comunicaba con mis compañeritos en quechua, normalmente en quechua, porque todos hablábamos en quechua, bueno con mis docentes...hablaba un poco de castellano.  
(LT01M)

Pero actualmente, no es solo la escuela donde se fomenta el aprendizaje del castellano, son también los padres los que promueven la castellanización, en especial se menciona la figura del padre como el que promueve el aprendizaje del castellano, pues son ellos quienes generalmente hablan el castellano:

Cuando era pequeñito mis papas me hablaban en castellano, prácticamente mi papá, porque mi papá ha vivido su juventud en Cusco y quería que sus hijos hablaran castellano. (LT01M)

Incluso, algunos padres no solo promueven el aprendizaje del castellano, sino también motivan a sus hijos a dejar de hablar el quechua, pues consideran que impide el aprendizaje del castellano:

Mis papás no querían que hable quechua. (LC01F)

Pero mi mamá dice que no debería aprender diciendo porque va salir motoso va tener dificultad para aprender el castellano. (MN01M)

Sin embargo, la lengua quechua se mantiene debido a que la madre o la abuela, son generalmente monolingües, y por tanto, son las portadoras de la lengua ancestral y las que determinan el uso y continuidad de esta lengua, pues los hijos y nietos preservan el uso del quechua para comunicarse con ellas:

Mi mamá siempre me ha hablado en quechua y me habla hasta ahora, a veces hablamos en castellano, pero a modo de risas y bromas; siempre hablamos en quechua y me gusta. (ER02F)

Sólo con mi abuelita tenía la necesidad de hablar en quechua, gracias a ella he aprendido a hablar el quechua. (EC01M)

Asimismo, es importante mencionar que el quechua también es usado a nivel familiar, pues al estar menos generalizado el uso del castellano en las mujeres, para establecer la comunicación familiar se debe usar el quechua.

## **2. TRAYECTORIA ESCOLAR**

### **Entre la comunidad y la escuela**

El Perú es un país multicultural y multilingüe, que duda cabe, sin embargo, el sistema educativo nunca se estableció para enfrentar esta realidad; intentó ignorarla, y finalmente la combatió desde el sistema educativo con la finalidad de homogeneizar lingüística y culturalmente a la sociedad (López; 2001). Es entonces, a partir del sistema educación, desde donde las clases dirigentes promovieron el proyecto desindigenizador.

En el marco de este proyecto, la escuela se convirtió en el primer espacio en el que los niños rurales aprendieron a desvalorizar su propia cultura en aras de un ideal de homogeneización impuesto desde las escuelas:

Es que también tenemos que ver la realidad, como mi mamá tenía varios hijos, me acuerdo que apenas me peinaba, no me hacía lavar, en el campo, que todos están cochinitos, mi mamá no me hablaba...de limpieza...entonces yo creo que iba así nomás cochinita...me ensuciaba en un trote de ir y regresar, jugando iría y no sé con esa ropa vendría y quizá por eso me insultaba. (LT02F)

Los estudiantes originarios viven en el día a día los efectos de este proyecto homogeneizador, que no necesariamente funcionó tal y cual fue pensado, pues los estudiantes que estudiaban en zonas rurales, si bien debían aprender el castellano, también mantuvieron el quechua; pero además, al ser niños de comunidades reprodujeron su cultura en términos de igualdad, hablaban de los mismos temas. Mientras que, al entrar a centros educativos de ciudad, ahí sí tuvieron que enfrentar la homogeneización imperante en la escuela de ciudad, donde el niño rural es mirado-y por tanto el se mira también, bajo esa mirada de inferioridad:

No fue un cambio tanto, porque todos hablábamos en quechua, yo también en esa fecha más o menos hablaba pero no mucho, había chiquitas también que hablaban castellano, mi papá nos había enseñado castellano esa fecha todavía, entonces hablaban de ovejas, vacas o sea casi lo mismo, que mi chacra que tengo que hacer trabajar, mi mamá está haciendo trabajar, mi oveja voy a ir a esto; casi no era un cambio. Pero cuando me matriculé a la escuela de Jorge Chávez, ahí fue un cambio total, porque era un nuevo choque de niños de la ciudad y niños del campo, no es igual, porque ellos a parte de ellos tienen mejores condiciones, ropas, útiles, mejores, mejor calidad. (LT02F)

Desde esta manera, el niño rural se forma una percepción negativa de sí mismo. Al intentar explicar su situación, recrea su vida anterior a la experiencia escolar, y encuentra en ella la respuesta a sus dificultades: su vida en la comunidad termina siendo “solitaria”. En este contexto, ir a pastear por ejemplo, se resignifica como haber tenido “poca relación... con las personas” en oposición a los niños de la ciudad a quienes el niño ve como acostumbrados a la interacción social; mientras que él se ve asimismo sin esta característica:

La vida en mi comunidad fue un poco solitaria más o menos porque la gente allá no vivimos bastantes sino supongamos antes yo mayormente iba los días con la ganadería mayormente en los cerros en el campo, así pasaba solitariamente a veces poca relación tuve con las personas, cuando entraba ya mejoró un poco, tuve mejor comunicación con los compañeros ya perdí el miedo entre compañeros fue mucho mayor en colegio. (ER01M)

De esta manera, el niño rural siente que al entrar en contacto con ese espacio supuestamente superior, él debe mejorar, y de hecho siente que en la escuela mejoró en la socialización, a estar limpio, a hablar mejor el castellano, etc. Desde esta perspectiva, la escuela imprime los primeros parámetros de la homogeneización, de lo que es co-

recto e incorrecto, a través de sus prácticas cotidianas de discriminación, tales como fijar las normas de aseo y limpieza personal, sin considerar que la situación de los niños del campo es distinta a los de la ciudad. Es en la escuela, donde se naturaliza la discriminación y donde se internaliza la idea de una sociedad homogénea, que según este discurso es posible a partir de la conversión de la población rural hacia los parámetros de la sociedad urbana.

Al final, el estudiante originario, terminará convencido de aquella supuesta inferioridad, y ubicará en sí mismo y en su origen cultural, las deficiencias y limitaciones que la escuela se encarga de atribuirle. Por tanto, la escuela es el primer eslabón de una larga cadena que termina en la universidad, que se encarga de transmitir y reproducir este mensaje.

El ingreso a la escuela implica una serie de cambios en los niños de comunidad. Las experiencias son distintas y dependerá de la situación socio-económica de cada estudiante. Para los niños que van a estudiar a la ciudad, el cambio será radical al confrontar las diferencias campo-ciudad, experiencia que generalmente los coloca en una situación de inferioridad frente a los niños de la ciudad; la ciudad se impone sobre el campo en términos de superioridad. Los niños perciben esta mirada inferiorizada que los minoriza; y finalmente, terminan aceptando esta mirada como cierta, y por tanto, mirándose así mismos desde la concepción del otro, desde la carencia:

Fue un cambio total, porque era un nuevo choque de niños de la ciudad y niños del campo, no es igual, porque ellos... **tienen mejores** condiciones, ropas, útiles, mejores, mejor calidad; hijos de profesores, de profesionales más que todo, y **nosotros hijos del campo**, con dificultades porque **no teníamos** dinero o **no teníamos** buena ropa; nuestro dialecto, porque a veces cuando tu estas aprendiendo una nueva lengua, por ejemplo, cuando yo estaba aprendiendo el castellano?, moteaba, aja moteaba, entonces te insultaban... **yo veía que se**

**vestían bien con zapato**, a mi papá yo le exigía me acuerdo que me compre zapatos, medias, porque mi compañero me insultaba esa fecha, entonces le decía que me compre para que no me digan nada, que me compre nueva ropa, porque **ellos tenían buena ropa y nosotros no**, por qué nosotros teníamos que ir a pie y por qué no en carro?, y era **porque mi papá no tenía plata**. (LT02F)

La escuela genera también un proceso de contrastación permanente entre la vida en la comunidad y la escuela; esta experiencia trastoca el universo mental de los estudiantes y lo transforma sustancialmente. Generalmente, desde el primer año de escuela, el niño cuestiona su actuación frente a los demás, en especial su falta de capacidad para socializar, al descubrir que en la escuela debe interactuar permanentemente con muchas personas, no sólo distintas sino también extrañas. En este escenario, la primera sensación es el miedo a esa “otra realidad”, donde el profesor generalmente aparece como alguien mucho más difícil de enfrentar:

Como yo pertenecía a una comunidad incluso vivía en el monte ...como era incluso el hermano mayor; los demás eran chiquitos todavía recién estaban nacidos, así entonces **más estuve socializado con mis padres y cuando salgo a la primaria es otra realidad, no?** porque, porque **ves muchos chicos**, entonces tuve miedo ahora que me acuerdo de asistir a las clases[...] porque **no estuve socializado**, era otra realidad, no podía porque tenía vergüenza como se puede decir[...] ha sido un cambio porque era distinto la realidad, no? tenías que cumplir con las tareas, **tenías que acercarte al profesor**. (MN01M)

De este párrafo observamos que la escuela citadina tiene efectos más adversos para los estudiantes rurales, pues ahí se focaliza al estudiante originario como diferente del resto; el propio estudiante se siente diferente y con carencias “no estuve socializado”, “no teníamos dinero”, “no teníamos buena ropa”, “moteaba”, etc. Es la escuela

de ciudad, desde donde se extiende con fuerza la mirada despectiva hacia la diversidad, y aparentemente, los maestros de escuela no abordan esta problemática, más al contrario, la refuerzan a través de ciertas conductas discriminatorias:

Había profesores que tenían sus alumnos preferidos, y una profesora de inglés era más “chinchosa” porque tenía una compañera que venía de una comunidad de Maranganí y cuando revisaba los cuadernos le decía vete...vete... mas allá apestas, en plena clase le hacía sentir mal, esa profe nos revisaba todo, desde nuestra ropa interior hasta el cabello. (LC01F)

Actitudes como esta, no hacen más que reforzar en el aula la inferiorización de lo rural frente a lo urbano, fomentando la violencia social en el imaginario de los niños, quienes asumen como normal ese tipo de la interacción entre lo urbano y rural. Si el profesor tiene ese tipo de conductas en la escuela, es claro que estas se convierten en un referente actitudinal, naturalizándose al interior del aula. Asimismo, es importante destacar que los patrones de limpieza, por ejemplo, son ciudadanos y no consideran las condiciones de vida del campo, ¿cómo es posible que algunos maestros de escuela pretendan que los niños de las comunidades tengan los mismos criterios de limpieza que los de la ciudad?. Los niños de las comunidades rurales debido a una serie de razones y circunstancias de su medio, tienen formas distintas de concebir la “limpieza”; pero este hecho, no es ni remotamente imaginado o reflexionado en las escuelas donde coexisten niños rurales y urbanos.

Además, hay que mencionar que a pesar de los esfuerzos por mejorar la escuela a partir la década de los 70 con los proyectos de educación bilingüe y educación intercultural bilingüe, aparentemente no se ha logrado propiciar los cambios esperados, lo que merece una reflexión detenida. Los estudiantes que hemos entrevistado, casi en su mayoría ingresaron a la escuela en la década de los 90, y sin embargo, el discurso de la inferiorización sigue vigente.

## Experiencias en la escuela primaria

La experiencia de los estudiantes en la escuela está teñida de aspectos positivos y negativos, pero sobre todo son recurrentes las experiencias negativas. Los estudiantes originarios interiorizan todos los aspectos negativos que se les atribuye, y asumen que es posible “mejorar” y “superar” tales deficiencias. Algunos estudiantes mencionaron, por ejemplo que, aprender el castellano fue un logro importante, porque les permitió socializar, salir del supuesto aislamiento en que se encontraban antes de llegar a la escuela; así lo expresaron dos estudiantes:

Los positivos sería pues que **aprendí a hablar** el castellano, no? correctamente y **un poco a socializarme** con los alumnos que hablaban un tanto asháninca y castellano; en Cristo Central igualito venían alumnos de Shinongari, así que hablaban asháninca, ... **me he socializado** y que con los estudiantes que hablaban castellano, quechua y asháninca, y que también ...me he adaptado a lo que es el sistema educativo, o quizá ya para poder encaminarme a lo que es la educación[...] que he aprendido por ejemplo a leer , escribir todo eso sería, no? (MN01M)

En el tercer grado me hicieron pasar a la pizarra y no podía escribir mi nombre fue desde allí que me dediqué más. **Aprendí mejor el castellano** y **conocí a muchas** personas similares a mí, ósea con los que dificultaban hablar el castellano; porque se sentía otra forma de estar en la escuela como **aislado**. (EC02M)

De estas declaraciones se desprende que hay una auto-percepción de que la escuela permite “mejorar” “un poco”, esto implica que todavía falta, que siempre faltará y que hay que estar siempre mejorando. Esta misma percepción la encontramos en el acápite de la universidad, donde los estudiantes siguen expresando esta sensación de mejoría. Esta percepción de la “superación”, expresa la internaliza-



ción del “déficit y la carencia” por parte de los estudiantes originarios, quienes han aprendido desde la etapa escolar, a verse como defectuosos, imperfectos e incompletos, y por tanto, se genera en la persona la necesidad de superación de tales deficiencias. Esta auto-percepción se retroalimenta durante todo el sistema educativo, de manera que, el estudiante originario desarrolla una tendencia a pensar en la supuesta superación: nunca se siente satisfecho, siempre siente que le falta más. De esta manera, la ideología de la carencia, no solo es la forma cómo se configura el prejuicio desde fuera, sino también desde dentro del sujeto mismo. Esto hace que esta ideología sea tan fuerte y tan difícil de combatir; para enfrentar esta estructura es preciso deconstruir todo el sistema sobre el cual se apoya, es decir, hay que transformar el sistema educativo, desde donde se reproduce. Si se ha utilizado la escuela como el instrumento para la homogeneización, ahora es posible utilizarla para deconstruir lo construido, para alentar la valoración y el reconocimiento a la diversidad.

Pero no todo es negativo en las escuelas urbanas, también hay experiencias positivas, aunque estas son escasas, vale la pena mostrar casos de profesores que con sus acciones contribuyeron decisivamente en la formación de los estudiantes, con lo cual moldearon una imagen positiva de la escuela urbana:

Mi profesor era el más bueno... lo recuerdo bastante y nos enseñaba a todos, si tu tenías alguna dificultad, él te apoyaba más, ósea te daba más interés, no es como otros docentes y te dicen hay sonsa [...] te insultan; pero mi profesor no, ósea nos apoyaba más, hacia que nosotros aprendamos, a veces nos hacia regresar en las tardes, así con tal que nosotros aprendamos. (LT02F)

Sin embargo, hace falta también mencionar las experiencias negativas, en especial aquellas que son recurrentes en la memoria de los estudiantes. Lamentablemente, es frecuente el recuerdo del maltrato físico, tanto en las escuelas de ciudad como en la zona rural, don-

de se imprime el castigo físico como parte del proceso de aprendizaje, que son aplicados por las autoridades escolares y los docentes.. Las versiones que presentamos a continuación grafican estas malas prácticas en la escuela:

Quando llegábamos tarde a la escuela nos castigaban haciendo ejercicios de ranas por una o media hora, esa sanción aplicaba el auxiliar [...] Una fecha salí de la escuela, bueno mi mamá hacía mercado afuera y salí un rato a visitarle, y de ahí regreso y no me dejaron entrar...y el director me vio y me agarró a correazos. (EC02M)(rural)

El profesor de quinto y sexto grado era malo, cuando no hacías la tarea te chicoteaba hasta hacerte llorar. (LC01F)(urbano)

Una vez mi profesor me castigó porque no llevé leña a mi escuela en Tinta, era la primera vez que me ha pegado, me dijo que era mejor que me castigue en la primera vez porque yo siempre he sido cumplida y si no me castigaba hubiera vuelto a incumplir. (EC01F)(rural)

Me jaló el cabello, esa experiencia no se me borra de la mente, o el castigo con la regla que recibía en la mano. (GE01F)(urbano)

Yo tenía una docente que era bien terrible...ella si nos gritaba nos hacía sentir mal, menos si no aprendíamos rápido nos golpeaba, si nos golpeaba. (MN02M)(urbano)

Maltratos que no sólo suceden en la escuela, sino también incluso en el hogar, donde también se han identificado testimonios que señalan correspondencia en el uso de la violencia en la escuela y la familia rural, hecho que valdría la pena explorar más:

Mi profesor tuvo la costumbre de darnos un juguete y me dolió bastante ...una vez con mis amiguitos nos hemos quedado en

el riachuelo ...atrapando pequeños pececitos, ...llegué tarde a mi casa y mi papá y mi mamá más que todo me ha enojado. Me han castigado, esa vez mi mamá me agarró mi taloncito, lo puso en el fuego, me dolió bastante, de lo cual ya nunca más me quedaba con mis amiguitos, me iba y llegaba a la hora. (LT01M)

### **La experiencia en el colegio - la secundaria**

El colegio fue una etapa de continuidad, los estudiantes expresan recuerdos vagos sobre esta etapa escolar. Lo sintomático de este período es que los estudiantes recuerdan generalmente -igual que en la escuela- como una experiencia positiva su condición de buenos alumnos, resaltando los diplomas obtenidos, el haber sido uno de los mejores alumnos de la promoción o primer alumno y lo orgullosos y felices que se sentían

En esta etapa se hace mención a la solidaridad, que en alguna medida, es un valor que está relacionado a la comunidad, Cuando se refieren a los aspectos positivos de la comunidad, los estudiantes entrevistados mencionan siempre que en las comunidades la gente es solidaria, mientras que cuando se refieren a la ciudad, señalan que la gente no práctica la solidaridad. Por esto, llama la atención esta idea de la solidaridad entre compañeros en el colegio:

Por ejemplo...una fecha vino una organización del Cusco acá... era de la virgen María... nos ofertaron dos becas ya?.. Y dijeron "ustedes escojan a quien se les va dar"... porque en la clase todos éramos buenos, porque yo estuve en una clase de los mejores alumnos de todo el colegio... En ese entonces todos nos pusimos de acuerdo para dar, para que tenga la beca uno de mis compañeros que realmente era el que menos tenía de toda la clase... porque veíamos que él era un buen estudiante, super amigo y ...veíamos también que si es que no se le daba esa oportunidad a él, él se iba quedar allá en Sicuani... venía

de una familia muy numerosa y sus papas tenían recursos muy bajos. (MN02M)

Asimismo, el colegio es también continuidad de la escuela en cuanto a las malas prácticas de algunos docentes, donde el maltrato físico es recurrente.

De primero a quinto tuvimos el mismo tutor pero bien impulsivo era..También nos pegaba, una vez a un compañero con la regla le dio en la espalda. (VP01F)

Además, en esta etapa se observa que algunos estudiantes todavía tienen problemas con el uso del castellano, lo que incide directamente en su motivación para el estudio y en su rendimiento académico; más aún, si el profesor se burla de la utilización de la lengua originaria. Esta actitud disminuye la valoración de la cultura de origen y por ende del estudiante, quien se siente desvalorizado en el contexto escolar.

En secundaria fue mas avanzado el castellano entonces yo salía de la primaria hablando casi un poco claro el castellano, la comunicación no fue mucho bastante fluyente **con el castellano siempre hubo dificultades, no captaba mucho**, además todo era castellano y es mas los profesores según lo que escuchaban se burlaban lo que hablamos en quechua lo tomaban como bromas pero exageradas (ER01M)

Asimismo, en el colegio la discriminación sigue vigente, y en algunos casos, mucho más acentuada que en la escuela, pero los estudiantes parecen estar más habituados a este tipo de situaciones, porque después de cinco años de discriminación en la escuela, ya no es una novedad, y más bien se naturaliza. Como vemos en la siguiente cita, el estudiante primero menciona cómo se sintió, “me sentía excluido por lo que soy del campo”, pero después niega el hecho “nadie me hizo sentir diferente, yo solito me excluía”, lo que implica que él pro-

cesa esta experiencia de exclusión, pero inconsciente o conscientemente, cuando se siente aceptado “respetado”, cree que no existió la discriminación y que el solo se excluyó:

De primero a tercero de secundaria... me sentía excluido por lo que soy del campo, en realidad nadie me hizo sentir diferente, yo solito me excluía, yo así lo sentía. En el colegio los chicos hacían sus grupos entre los que tenían dinero, los que tenían sus amigas...nunca formé grupo con ellos, yo tenía mi grupo aparte con mis amigos del campo. Cuando estuve en cuarto y quinto esto cambió, porque como era un alumno regular en mis estudios ya me respetaban y me llamaban a su grupo y eso me hizo sentir como parte de ellos. (LC02M)

De la última cita se puede desprender que el estudiante rural termina aceptando que el problema de la exclusión se encuentra en él, y no en el contexto “solito me excluía, yo así lo sentía”. De esta manera vemos que la mirada del otro tienen tanta fuerza que se internaliza en el estudiante rural, y naturaliza la discriminación y se mimetiza en la realidad.

El habitante del campo termina internalizando una carencia permanente en sí mismo y en su cultura, de modo que siente la necesidad de reparar esa deficiencia. Además, el hecho de que el niño estudie en escuelas y colegios donde solo aparecen los conocimientos producidos en el medio urbano, genera la idea de que en el campo no hay conocimientos, y que estos solo se producen en la ciudad. En este contexto, los estudiantes rurales piensan que en campo no hay conocimientos, y por tanto que las personas que habitan este espacio no tienen conocimientos, es ahí donde surge la noción de ser “alguien”, pues quien no tiene conocimientos no es nadie, no es un ser humano completo. Para salir de esta condición hay que buscar esta falencia a través del sistema educativo, en el que se “aprende”.

Los habitantes de la zona rural al entrar en contacto con la gente urbana, reciben mensajes sobre sus supuestas carencias y limitaciones a todo nivel; más aún, en el sistema educativo, los niños “aprenden” a mirarse así mismos y a la cultura de la que proceden como inferiores, lo cual internalizan e incorporan a su forma de vida cotidiana. A través de las entrevistas realizadas, hemos visto que, desde la escuela los niños rurales sienten que deben cambiar para mejorar, pues su cultura es inferiorizada permanentemente en todos los ámbitos urbanos. De esta manera, los estudiantes originarios han internalizado esta ideología del cambio que conlleva a una supuesta mejoría, este discurso se ha naturalizado en su mente a tal punto que “el cambio para mejorar” es parte de su imaginario y se aplica en su vida cotidiana. Todo el tiempo, los alumnos expresan este deseo de mejorar frente a sus supuestas limitaciones y carencias, las cuales asumen se encuentra en ellos y no en el entorno.

Aún cuando logran sus metas más altas, la idea de mejorar los acompaña siempre, esta idea de superación se ha apoderado de su mente, y no hay forma de liberarse, es como una carga pesada que hay que llevar a pesar de todo. Una estudiante que ha logrado ingresar a la universidad, continúa repitiendo a sus hermanos, “ustedes tienen que ser mejor que yo”, transmitiendo a sus hermanos esta ideología de la superación:

Yo quiero que mis hermanitos **sean algo**, sean profesionales, **no quiero que nadie se queden en el campo**, siempre les digo, “tienen que salir a estudiar, ustedes tienen que ser mejor que yo, mejores carreras tienen que estudiar ustedes pueden, son inteligentes. (LT02F)

Vemos que la educación, incluso la ciudad son los espacios que los estudiantes originarios aspiran conquistar para liberarse de esta situación de minorización que se les atribuye. Es decir, los estudiantes no perciben que el problema está en los otros que los devalúan, y no en ellos: la realidad se invierte, pues se considera que el problema

está situado en ellos y no en los otros; “es el mundo al revés”. Desde esta perspectiva, la educación aparece como el único camino para dejar de ser marginado y considerado inferior; por tanto, hay que atravesar no solo por la escuela y el colegio, sino también y sobre todo, por la universidad, para ser considerado “alguien”.

### **3. LA UNIVERSIDAD**

#### **Percepciones e imaginarios**

Los estudiantes rurales, antes de llegar al espacio universitario, se forman una imagen sobre la universidad a partir de los mensajes recibidos en el colegio y/o desde la experiencia previa de algún pariente que ya llegó a este espacio. El entorno familiar es quizás el primer escenario en el que el estudiante recibe los primeros mensajes sobre la importancia de llegar a la universidad:

Mis hermanos casi no tienen estudios superiores... desde principio de la secundaria mi hermano mayor me decía por lo menos usted tiene que estar en una universidad mínimo en una universidad. (ER01M)

Esta cita muestra la dimensión del mensaje que recibe el estudiante sobre la importancia de acceder a este espacio, que en el caso de los estudiantes originarios tiene ante todo, una dimensión familiar:

El respeto más gana la familia... hablan su hijo de tal señor esta estudiando en la universidad. (LT01M)

El denominado “mito del progreso” que por mucho tiempo se focalizó en la escuela, ahora, hace algunos años, se encuentra ubicado en la universidad, espacio que en el imaginario colectivo está asociado a la luz, a la esperanza y al progreso (Tubino; 105). A esto debemos agregar otras significaciones que la universidad tiene en el imagina-

rio colectivo de las poblaciones originarias, en especial, aquella que está referida a la luz vinculada con el conocimiento: “yachay”.

Los pueblos originarios históricamente han sido desplazados del conocimiento en virtud de la expansión colonial europea en el mundo entre los siglos XVI y XVII. Esta expansión tuvo una estrategia colonizadora, desde el siglo XVIII: excluir los conocimientos de las poblaciones originarias colonizadas “del mapa moderno de las epistemes”, por considerarlos “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. No es casual entonces, que los pueblos originarios de Asia, Africa y América Latina, sometidos al dominio colonial de Europa entre los siglos XVI y XIX, hayan sido sometidos también “a vivir en el infierno de la doxa”(Castro-Gómez, 2007)

Desde entonces, los pueblos originarios han sido condenados a vivir en la noche, en la oscuridad, al haberles despojado de lo más preciado que tienen los seres humanos sobre la faz de la tierra: los conocimientos, el “yachay”, la luz, la esperanza y el progreso. Progreso visto como la capacidad de generar su propio desarrollo como seres humanos.

Con el estigma de “no tener” conocimientos, han caminado y andado los pueblos originarios desde “tiempos inmemoriales”, se suerte que, no conocen la trayectoria, el curso y decurso de la historia, de su historia; que es a la vez, nuestra historia. El pecado de *hybris* nos fue heredado, cual pecado de Adán y Eva al resto de la humanidad, pues nuestro sistema educativo, reprodujo y reproduce el gran pecado de *hybris*<sup>6</sup>, al haber invisibilizado los conocimientos o saberes ancestrales por considerarlos “doxicos”, ¿no es hora de decolonizar el conocimiento y decolonizar la universidad?

---

<sup>6</sup> La *hybris* es una palabra griega que significa desmesura y orgullo. Algunos autores la han aplicado a la actitud arrogante de occidente en su expansión colonial y poscolonial que en la universidad se ha instalado valorando una sola y única forma de construcción del conocimiento. Desde este modelo los saberes ancestrales son considerados *doxa*, es decir pre-científicos.



Bajo el manto del “colonialismo epistémico de la ciencia occidental” se han regido las universidades hasta ahora, considerando que los pueblos originarios no tenían conocimientos. Esta es la razón por la cual no existe en la currícula educativa de todos los niveles, los conocimientos ancestrales, porque hasta hace muy poco tiempo eran considerados acientíficos. En este contexto, los pueblos originarios han luchado por recuperar el “bien perdido” en algún momento de la historia. Este anhelo utópico, se traduce en los grandes esfuerzos que realizan para acceder al escenario universitario, a través del cual, aspiran ser reconocidos como sujetos de conocimiento; en ese afán, se han apropiado primero de la escuela, y después de la educación superior.

Desde esta perspectiva, suponen que al acceder al espacio universitario, accederán a los conocimientos necesarios para el “progreso”, para acceder a “un futuro mejor”:

En mi familia todos han sido siempre negociantes comerciantes y ellos pensarían que, claro, que de alguna manera querían un futuro mejor para mi. (ER02F)

Pero, el “futuro mejor” implica ante todo, dejar de ser estigmatizado como “ignorante”, ser considerado una persona con conocimientos. En este contexto, los padres expresan permanentemente a sus hijos el deseo de que sean mejores que ellos, mejor implica, acceder a los conocimientos. En este discurso está implícito el mensaje de abandonar el campo, lo que expresa a su vez, dejar la condición de campesino, que en realidad expresa el deseo de escapar del estigma histórico de la inferiorización de la población originaria:

Mi papá nos decía ustedes tienen que ser mejor que nosotros, no estar viviendo acá en el campo, así nos decía. (LT02F)

En todo caso, es una lucha utópica contra la marginación y el estigma. En este proceso, encontramos generalmente al padre, quien

insiste y fomenta la idea del acceso a la universidad. Efectivamente, como se ha mostrado en otros estudios, el género es uno de los indicadores que influye en el “grado de internalización del mito” de la universidad (Zavala y Córdova; 21):

    Mi papá...me machacaba en la cabeza diciéndome, ‘tienes que ir a la universidad’, desde pequeño mi papá me estimulaba para estudiar. (LC01F)

De otro lado, el papel del profesor del nivel secundario es también central en la formación del imaginario, quien se encarga de transmitir el mito de la educación superior, al alentar a los mejores estudiantes del salón a postular a la universidad, expresan que el medio universitario es para los mejores:

    Recuerdo que cuando estaba en 3º de secundaria...el profesor me llamó a su oficina, ese profesor era mi tutor, recuerdo mucho esa conversación...Veía que era buena alumna ...me dijo que postulara a la Universidad. (AR02F)

Asimismo, los profesores secundarios consciente o inconscientemente, muestran a la universidad como la única posibilidad futura: He tenido buena profesora de Religión, ella me decía tienes que ser profesional así, con esa idea terminé. (GA02M)

Otra dimensión del mensaje que hemos encontrado se refiere a lo difícil que es el ingreso, nuevamente nos encontramos con el mensaje de que este espacio es solamente para unos cuantos. Cuanto más inalcanzable, tanto más ansiado y respetado:

    Quería saber cómo era esa cosa que los profesores y compañeros decían que era muy difícil para un provinciano. (AR01M)

En este escenario, la universidad se convierte en un espacio imaginado, lejos de la realidad, totalmente idealizado, desde donde se

aspira obtener los conocimientos necesarios para dejar de ser estigmatizado:

Todo estudiante, al menos en mi colegio, ansía o aspira con ingresar a una universidad y también a exigencia de los papás. (GE01F)

Este deseo pasa de padres a hijos como una búsqueda permanente de conseguir lo que tal vez ellos mismos intentaron, aspiraron, y no pudieron lograr: “mis papas cuanto quisieron estudiar”. Este deseo tiene como fin último “ser mejor”, es decir, dejar de ser ellos, en todo el sentido de la palabra: dejar de ser: campesinos o indígenas: pobres, marginados, sucios, ignorantes y todos los estereotipos asociados a lo indígena.

Pero, es conveniente señalar que la ideología de la superación está muy bien diseñada y se reproduce sistemáticamente, en la escuela, el colegio y finalmente en la universidad, no sólo como ejercicio del derecho a la educación sino también como deseo de convertirse en otro diferente. Habría por tanto, una predisposición del estudiante al cambio como requisito para lograr esa supuesta “mejoría”.

Observemos que, la universidad es imaginada desde varios ángulos, pero básicamente es el espacio ideal, donde todo está bien:

Me imaginaba como en las películas, como una ciudad grande, mucha gente reunida en un salón. (LC01F)

Yo imaginaba que la universidad era como en la tele, todo en orden, organizado, limpio bonito...¡Guau!, pensé: La universidad debe ser lo máximo. (VP02F)

En este punto, es necesario considerar que, el discurso de los profesores de colegio sobre la universidad, el cual transmiten a los estudiantes, tiene su origen en los “meta-relatos” estudiados por Lyo-

tard: el primero, a partir del cual se concibe a la universidad como el lugar “privilegiado de la producción de conocimientos”, donde se forman profesionales para generar “el progreso de la nación”, es decir, el progreso material. De este primer relato proviene la concepción de los profesores, y por consiguiente de los estudiantes y sus padres, de concebir a la universidad como el espacio “privilegiado del conocimiento”,

Yo pensaba que era lo máximo, con un fuerte nivel de conocimientos. (LT02F)

Yo pensé, [...]que era un gran centro, como decían, ahí se hace ciencia, tecnología; así nos decían los profesores en el colegio, yo decía que harán televisores, ¡Dios, qué cosas harán! , ¡uao ciencia!. (LT02F)

El segundo “meta-relato”, se refiere al “progreso moral de la humanidad”, para lo cual la universidad se encarga de formar humanistas, “líderes espirituales de la nación”<sup>7</sup>. Desde esta perspectiva, el imaginario social se alimenta de estos meta-relatos, a partir de los cuales la universidad es un espacio privilegiado, al cual, según los profesores, entran los mejores, unos cuantos, muy pocos. Todos aspiran estar dentro de este selecto grupo.

De este discurso, que se difunde desde el colegio, se han apropiado las poblaciones rurales, para pensar a su vez, en el progreso material y espiritual de sus pueblos. Buscan obtener el conocimiento y los líderes que necesitan para el progreso de sus pueblos:

La gente siempre tiene esperanzas que vuelva a la comunidad para hacer algo bueno por ellos, algo que pueda ayudarles en su desarrollo, y para mi es un compromiso, tengo que volver.(LC02F)

<sup>7</sup> Lyotard, 1990, p. 69. Cit. En Santiago Castro-Gómez. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. P. 80-81.

El problema de esta apropiación es que, quienes se quedan en la comunidad, reproducen el prejuicio de verse así mismos sin conocimientos; y los que llegan a la universidad, reproducen el mismo prejuicio, de ver a la gente de su comunidad sin conocimientos: “no están informados”. Por tanto, se establecen diferencias entre los que han estudiado en la universidad, y los que se quedaron en la comunidad. Además, quienes son universitarios, sienten que el haber entrado a la universidad, han cambiado porque “ya no eres como antes, bastante ya conoces, ya ves otras cosas”. (GA01F)

Han sido atrapados por la ciudad, ese lugar menospreciado desde su visión comunitaria, visto como un lugar “peligroso”, donde habita gente individualista. Han llegado para quedarse y vivir añorando, en el fondo de su corazón, ese espacio amado, donde reina la solidaridad, la organización, la ayuda mutua y la armonía; pero como el progreso está asociado a la ciudad, el estudiante originario terminará quedándose en la ciudad como única opción:

Me siento orgulloso de mi comunidad...pero cuando lo pienso bien, mi comunidad no tiene horizonte...no veo el futuro. (LC01F)

Recordaba mi niñez...los lugares donde jugábamos...era muy feliz...pero ahora, no sé que me pasa, ya no quiero ir...no sé porqué. Como que ya no hay nada allá. (LC01F)

Esta ideología se reproduce eficazmente ante la ausencia de los conocimientos ancestrales en el currículo educativo. Una forma de cuestionar esta ideología es decolonizando el conocimiento y la universidad a través de la incorporación de nuevos paradigmas y la aceptación de que hay varias formas de conocimientos y no una. La propuesta de Castro-Gómez sobre la universidad transcultural, es sugerente:

En la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hege-

monía única de la episteme de la ciencia occidental. (Castro-Gómez; 87)

La inclusión de los saberes ancestrales en la currícula educativa, de momento, ayudaría a evitar el prejuicio de la ausencia de conocimientos en las culturas originarias, y permitiría deconstruir, la teoría del conocimiento “eurocentrista”, que ha excluido a los pueblos originarios del conocimiento.

### **La idea de acceso a la universidad y las dificultades que enfrentan para ingresar**

El acceso al espacio universitario-“máxima expresión del conocimiento”- se va consolidando aproximadamente desde tercero de secundaria a instancias de los profesores que se encargan de fomentar esta idea. Justamente, desde tercer año de de secundaria, los profesores del colegio abordan el tema de la universidad, motivando a los estudiantes más destacados a postular; además, el colegio también realiza pruebas vocacionales, fomentando de esta manera la idea de la universidad:

Al principio no tenía noción, pensaba dedicarme al negocio, pero cuando salí becado en 2do lugar y tenía un profesor de Cusco que me dijo que podía postular a la universidad ...postulé e ingresé a Ingeniería Forestal. (EC02M)

Sin embargo, el ingreso a la universidad es un proceso largo y difícil para los estudiantes originarios. En principio el factor económico es un problema a solucionar a través de una serie de estrategias de financiamiento.

Algunos estudiantes deben trabajar para aportar una parte de los gastos, mientras que sus padres aportan la otra. Aproximadamente un 40 % de los estudiantes entrevistados mencionaron que tuvieron que trabajar para afrontar una parte de los costos pre-univer-

sitarios. Esto supone planificar meses antes, incluso años antes, el financiamiento de esta etapa. Una vez que han tomado la decisión de postular a la universidad, organizan su vida en torno a este proyecto, pues algunos, empiezan a trabajar años antes de terminar sus estudios:

En cuarto, vine a trabajar al Cusco y junté toda mi paga, era poquito, pero aún así yo guardé mi dinerito para el examen de la primera opción...para mi quinto gasté un poquito porque mis papás no podían educarme, con lo que me quedó compré pan y luego lo vendí, con eso aumenté un poquito mi capital; finalmente cuando me vine al Cusco a postular, mis papá me tuvieron que completar. (VP02F)

Tenia ahorro de Lima más de un año y medio me lo pagaron, no gastaba mucho; así también trabajaba en el campo en la chacra ayudar a mis papás, así mis papás tenían algo para venderlo, así mis papas me daban para comer y algo de ropa. (ER01M)

Otros estudiantes, esperan concluir el colegio para concentrarse después en el proyecto del acceso. El principal problema de esta etapa es el factor económico, el cual deben resolver a fin de financiar la vivienda, subsistencia, academia y los gastos por concepto de admisión universitaria:

Cuando terminé el colegio me vine a Cusco trayendo sacos de cebada y lo vendí a un molino, luego trabajé en el municipio hasta ahorrar...estudiaba con lo que había ahorrado, mi papá siempre nos ayudaba estaba aquí en Cusco. (EC02M)

También hay estudiantes cuyos padres, y eventualmente algunos parientes, asumieron todo el costo de la etapa pre-universitaria. Aproximadamente 50 % de los entrevistados mencionaron haberse dedicado exclusivamente a estudiar, pues el financiamiento preuniversitario corrió a cargo de sus padres y entorno familiar:

Mi mamá con ayuda de mis hermanos juntando poco a poco pudieron pagar el CEPRU, por que veían mi obsesión por ingresar ...Ellos me trataban de dar lo que podían y yo sobrevivía con lo que me mandaban, trataba de hacer un presupuesto y organizarme con eso, estudiaba a tiempo completo. (ER02F)

Mis padres me ayudaron, pagaron mi academia, siempre me han apoyado cuando quería algo. (LC02F)

Otros estudiantes, trabajan para financiar esta etapa, pero como los salarios que reciben son bajos, reciben el apoyo también de sus padres, parientes e incluso sus padrinos; además, buscan recursos en entidades que ofertan becas de preparación pre-universitaria, con todo lo cual pueden financiar esta etapa:

Me dieron media beca en la Academia Líderes...vivía con mi madrina en Cusco. A veces le ayudaba en algunas cosas, pero ella me decía que me dedique a mis estudios. Mi madrina me ayudaba con la alimentación y mi mamá con los pasajes para ir de la academia a la casa. (AR02F)

Asimismo, en su deseo de lograr el acceso, algunos estudiantes originarios priorizan gastos y orientan todo su esfuerzo hacia el logro del objetivo central que es el ingreso a la educación superior:

Luego me matriculé en (una academia)... para matricularme por segunda vez trabajé ...dos o tres meses más o menos...a pie me venía siempre en las mañanas y también a pie me iba, casi no gastaba pasaje y las ropas, con la misma ropa andaba con mi casaquita y mi pantaloncito dos o tres que tenía, lavaba bien así limpiecito, pero no pensaba en vestirme tan lujo, nada pensaba más traumado en ingresar... en las tardes a veces de hambre, bueno así estudiaba, me daba sueño. (LT01M)

En este afán, los recursos económicos de la familia se capitalizan al máximo para afrontar los costos de esta etapa, pero aún así, el di-



nero no alcanza; pero a pesar de todo, se las ingenian para financiar este proceso, no escatiman esfuerzos y pasan una serie de vicisitudes, a fin de lograr sus objetivos:

Primero vendí mi chanchito, en la segunda ya trabaja en un emporio vendía pollo, pescado... En la mañana estudiaba de 7 a 1 pm, en las tardes...entraba a trabajar a partir de las 2 de la tarde, a veces me hacia quedar hasta las 10 de la noche, trabajaba en el emporio de mi tía, a veces por ser familia me he dado cuenta te explotaba más... Después yo trataba de estudiar...a veces el cansancio te vence, como parada nomas paraba toda la tarde...A veces mandaban dinero lo que podían, mandaban 50 soles, 30 soles, 70 soles así, de tiempo en tiempo, pero no siempre... nos mandaban víveres. (LT02F)

### **Caso de un estudiante amazónico-andino**

Estuve preparándome en Ayacucho..faltaba un mes así para postular a la universidad, pero mi mamá estaba embarazada... estábamos en una crisis de economía y no he podido matricularme, no? porque mi matrícula era 180 o 200... Entonces me fui al monte a la chacra en el cultivo de mis padres o también como en otra chacra para ganarme el centavo...un año creo o dos años pasaron. (MN01M)

La cita anterior corresponde a un estudiante de la amazonía<sup>8</sup> donde vemos que también los estudiantes amazónicos, tienen las limitaciones económicas para el acceso al nivel universitario. Además, de la experiencia de este estudiante, también se desprende que el mito

---

<sup>8</sup> Este estudiante nació en un lugar de la Amazonía, de madre asháninca y padre ayacuchano, quienes decidieron vivir en la Amazonía después de haberse conocido en Lima. Este estudiante está identificado con la cultura de ambos padres, aunque está más identificado con la cultura amazónica; sin embargo, aprendió primero el quechua porque vivió en “una comunidad de quechua hablantes” de la Amazonía, y, después, aprendió paralelamente el castellano y el asháninca.

de la educación, y de la educación superior en particular, se está extendiendo también en la amazonía. En la experiencia de este estudiante, su madre-asháninca no es partidaria de que la educación sea el único camino del progreso, a diferencia del padre-ayacuchano, quien está convencido de la importancia de la universidad:

**Mi mamá** me dice “hay tu terreno, anda trabaja, **no solamente profesional puedes ser**”, siempre me dice así mi mamá; pero mi papá no, **mi papá** siempre me dice “nooo aunque sea te voy a mandar, aunque sea sin ropa, pero **como sea te voy mantener** anda nomás”, **por eso estoy acá, me pongo más fuerte y estudiando aquí, entonces como sea estoy sobreviviendo, guerreando** no?. (MN01M)

Mi mamá hasta ahora un poco desanimosa es en el estudio, no quiere a veces que estudie, a veces cuando voy en mis vacaciones quiere que me quede, porque me dice que acá vas a hacer plata. (MN01M)

Ante estas dos posiciones, la del padre es la que termina siendo central para el estudiante e influye decisivamente en su decisión de estudiar en la universidad; aparentemente, las mujeres no han internalizado este mito mayormente.

El caso de este estudiante amazónico nos permite contrastar experiencias con los de la zona andina, aunque este estudiante tiene más de una identidad, debido al origen de sus padres. Sus experiencias son similares a los estudiantes andinos en varios aspectos, por ejemplo, en lo que respecta al aprendizaje del castellano y la socialización:

Los positivos sería pues que aprendí a hablar el castellano, no? correctamente y un poco a socializarme con los alumnos que hablaban un tanto asháninca y castellano,... eso sería lo bueno que me he socializado... me he adaptado a lo que es el

sistema educativo, o quizá ya para poder encaminarme a lo que es la educación. (MN01M)

Igualmente, se desprende el sentido de la carencia respecto a una supuesta timidez asociada a su pertenencia y vivencia en comunidad, lo cual le lleva a pensar que con la escuela logra superar este déficit:

Como yo pertenecía a una comunidad incluso vivía en el monte, más estuve socializado con mis padres y cuando salgo a la primaria es otra realidad, no?. Tuve miedo, ahora que me acuerdo, de asistir a las clases porque no estuve socializado, era otra realidad, tenía vergüenza. (MN01M)

Otra similitud, las dificultades para asistir al centro educativo, debido a las distancias largas entre la escuela y la comunidad, que es también una experiencia recurrente en las comunidades andinas, que se repite en las zonas amazónicas:

La ruta que se tenía que ir de la comunidad al colegio...era lejos, como media hora, 45 minutos con carro no? de mi comunidad, entonces tenía que esperar así a las seis de la mañana a seis y media en la carretera, algunos carros que tenían que recogerme y a veces no había carro, a veces tenía que llegar tarde ...a veces nos metían diez chicos así, bien apretado íbamos. (MN01M)

Asimismo, las dificultades económicas son también un problema para los estudiantes amazónicos, lo cual genera un retraso en el proceso de admisión a la universidad, tan igual como ocurre con gran cantidad de estudiantes andinos:

Mi mamá estaba embarazada y dio a luz, justo ese tiempo estábamos en una crisis de economía y no he podido matricularme, no? porque mi matrícula era 180 o 200, entonces no había plata, entonces no quise, mejor me voy a la chacra, entonces me

fui al monte a la chacra ...para ganarme el centavo, entonces así estaba pasando los días... he perdido un año creo o dos años.

Al igual que muchos estudiantes andinos, este estudiante amazónico, también fue uno de los mejores de su salón, por lo cual fue motivado y recibió el apoyo de sus profesores para el acceso universitario:

Tercer grado ya los profesores me estaban diciendo, incluso han dicho a mis padres de que va sacar beca... que me refuerce de colegio, entonces va ir a concursar la universidad, pero con esta beca va pertenecer sólo a Cusco, entonces va ir a concursar entre becados a admisión, entonces ese era mi objetivo desde colegio ya tenia planteado que iba venirme a Cusco. (MN01M)

Otro aspecto que vale la pena destacar, es que la situación económica de este estudiante amazónico, se aproxima bastante a la de los estudiantes andinos, en lo referente a la economía de autoconsumo de su familia, aunque algunos productos que se producen en la amazonía son más comercializables, especialmente la coca y el cacao. A partir de esta experiencia vemos que los habitantes de la amazonía destinan una parte de su producción al mercado, pero igualmente las ganancias económicas de esta actividad son bastante limitadas. También es importante remarcar que la producción de la coca en esta zona genera escasos recursos económicos para los productores de la zona, y eventualmente genera algún ingreso económico, y no está vinculada necesariamente a la producción de droga, como generalmente se ha supuesto; además, se observa la producción alternativa de otros productos. También, es importante destacar que el papá de este estudiante, también tiene trabajos eventuales y no se dedica exclusivamente a la agricultura:

Mis papás se dedican a la agricultura ya?, claro tenemos un poco de coca que hemos sembrado, la coquita también a ve-

ces un poco te ayuda, ya?, pero no mucho, la gente tiene mala percepción que son millonarios, no, no es así, los que son millonarios son los intermediarios que fabrican la pasta, los que exportan, ellos si tienen plata; el que tienen coca simplemente es un campesino que tiene su coquita y luego cosecha y vende, no se gana mucho pero de alguna manera ayuda... también lo que es los plátanos, el cacao, la yuca, todo eso vendemos no?, entonces trabajaba también mi papá como peón así, con eso vivíamos. (MN01M)

Otro aspecto que llama la atención, es la idea de que por ser universitario, la comunidad y los estudiantes piensan que están en condiciones de ayudar a su comunidad. Esto implica que, en las comunidades amazónicas también se asume que no hay conocimientos como para generar desde dentro el desarrollo comunal, y por tanto, son los estudiantes universitarios los que, al adquirir los conocimientos están en condiciones de contribuir al desarrollo de la comunidad:

Me han dicho cuando vas a salir profesional vas a volver y vas a ayudar a la comunidad, ¿yo con qué derecho voy a ayudar si no me están ayudando nada?... pero ya poco a poco me estoy recapacitando, me estoy dándome cuenta que no debía ser así, ...en realidad creo como amo esa cultura, debo volver y ayudar no? el hecho que no me ayuden no quiere decir que debo estar caprichoso con ellos, entonces ya pues yo lo tomo así no?. (MN01M)

Desde esta perspectiva, la educación es el único camino para obtener conocimientos y reconocimiento, por tanto, las familias originarias hacen grandes esfuerzos por educar a sus hijos. Así, este estudiante, considera que el dinero no lo es todo, la educación tienen más importancia desde su perspectiva:

A veces no quería estudiar...por razones económicas...entonces dije mejor voy a quedarme en la chacra, voy hacer la plata como otros que son de mis temporales de mi misma edad,

trabajan así y se pasan la vida así, **pero no tienen nada de educación...**voy a trabajar, voy a tener plata y luego voy a vivir así mi vida, pero también decía no?, pero quisiera estudiar no?. (MN01M)

Pensamos que el mito de la educación superior y el mejoramiento por medio de ella, también está difundido en la amazonía, debido a la influencia y confluencia de habitantes andinos en las zonas amazónicas, como es el caso del padre de este estudiante y por las referencias que en la amazonía hay lugares donde habitan poblaciones de quechua hablantes:

Es una comunidad de quechua hablantes, entonces también hay ashaninkas que son de Shinongari, pero también que hablan quechua, justamente hay un vínculo de relación entre nosotros no? ...hay muchos ashánincas que hablan quechua, castellano y su idioma mismo, entonces es así...también nosotros... hablamos ashaninka, mi papá habla muy bien ashaninka... porque él siempre está en contacto con ellos porque trabaja con ellos. (MN01M)

Asimismo, este estudiante también tuvo una imagen ideal de la universidad, en especial como centro en el que se concentra “todo el conocimiento”, y por tanto, donde se adquirieren tales conocimientos:

Pensé que era así no?, que todas las enseñanzas, todo el conocimiento está en la universidad no?, pero lo que aprendí es que no, no es así no?, no te da todo, sino que también que nosotros mismos también hay que buscar otros. (MN01M)

Asimismo, este estudiante piensa que ha mejorado luego de haber entrado a la universidad, y al igual que los estudiantes andinos, focaliza su atención en la socialización y en la superación de tales deficiencias:

He mejorado no?, en lo que es por ejemplo, en la socialización aun más, porque antes incluso cuando estuve en el colegio, cuando nos llevaban a algún taller así y todavía tímido, no tenía la facilidad de hablar en público... he tenido que superar. (MN01M)

Como se puede ver, hay muchos aspectos comunes entre este estudiante amazónico y los estudiantes andinos, pero también hay diferencias. Por ejemplo, este estudiante no tolera la marginación y valora bastante su "dignidad", al punto que prefiere no trabajar para no tener que establecer las relaciones de subordinación cotidianas en el medio urbano:

No me dedico a trabajar porque he visto muchos casos donde predomina la marginación. Una vez yo he trabajado en una pollería, ya? ...no pasa nada, como dicen no? ...te mandonean, incluso te pagan... un salario mísero, ...eso no me ha gustado, que al patrón hay que estarle diciendo, "sabes que? ya he cumplido un mes y necesito que me pagues", y diario hay que estar yendo reclamando, y no me gusta, va contra mi dignidad contra, mi espíritu no?, es que yo tengo esa costumbre, si ayudo a una persona no necesito cobrarle por su voluntad que me de, eso practicamos allá, si yo le ayudo el otro me da una recompensa inmediatamente su voluntad... si yo te ayudo a trabajar tu voluntad regálame un par de zapatos, un polo, eso es lo que a mí me da más ganas, eso me da, me alegra más no?. (MN01M)

El prefiere no trabajar a pesar que su situación es álgida, pues el dinero que le envían sus padres es muy limitado, y a diferencia de los estudiantes amazónicos, no recibe productos de su familia por las distancias que hay entre su lugar de origen y el Cusco:

No pueden mandarme ellos víveres porque es muy lejos ya?... tienes que pasar de empresa en empresa en empresa, no se

puede mandar , entonces... me mandan mediante el banco de la nación un poco de dinero. (MN01M)

La situación económica de este estudiante es mucho más precaria que la de los estudiantes andinos, ante esta circunstancia él genera sus propias estrategias de subsistencia, ayudando a un amigo asháninka que le brinda apoyo a cambio de ayuda; él se siente satisfecho. Asimismo, al igual que todos los estudiantes originarios, aprovecha el apoyo de la universidad:

El almuerzo lo tengo gracias a la universidad... mi desayuno me preparo, con lo que tengo...a veces no tengo, ya pues, tengo que estar de hambre a veces, la mayor parte de las veces me paso a veces sin desayunar y a veces estamos solamente con el almuerzo, el almuerzo y suficiente con eso, porque ya nos hemos adaptado...la cena igual pues, si tengo cocino, sino no pues, me paso con el comedor nomás, los fines de semana generalmente me voy donde el hermano, él como ahora está viviendo solo, ya? y tiene sus hijitos a quienes necesitan mucha ayuda, ellos no? ayudamos a lavar ropa a cultivar su terrenito, y otras veces a su hijito lo que es matemática, comunicación en sus estudios, sus tareas no?, entonces eso hace que el hermano nos apoye con un poco, los fines de semana por ejemplo nos vamos a cocinar, entonces él también a veces tienen flojera de cocinar entonces me dice que cocine. (MN01M)

Igualmente, el rechazo al uso del quechua difundido en algunas comunidades andinas porque se cree que interfiere en el aprendizaje del castellano, se produce también en estas poblaciones amazónicas, para evitar la interferencia lingüística (motoseo):

La concepción que tiene la gente allá, de que el quechua y el ashaninka ya no, porque tiene que aprender el castellano para que pueda entrar a... la escuela no? más hablamos en castellano, pero el chiquito está aprendiendo, por ejemplo cuya de



querer no? a veces lo mezcla cuyame mami cuyame, aja a veces no? o a veces hay algunas palabras que lo está adaptando, eso me alegra , pero mi mamá dice que no debería aprender porque va salir motoso, va tener dificultad en aprender el castellano pero yo digo no, está bien, si yo también he aprendido bien , tiene que aprender quechua y ashaninka. (MN01M)

Este estudiante no solo tiene una posición distinta sobre las lenguas ancestrales, sino que también asume la defensa de su universo cultural frente a los demás, es probable que esta actitud, que no es usual, se deba a influencias como Hatun Ñan y otras influencias que el estudiante recibe fuera de su contexto comunal:

Me cuestionan lo que es sobre todo mi cultura ya?... por ejemplo, nuestra visión ya? Entonces yo les relato cómo es, cómo nuestra creencia que no somos católicos, que no somos cristianos, mayoría de nosotros, nuestra cultura obviamente hemos sido también sometidos al cristianismo que han perdido su propia cultura, todo eso les menciono como es, entonces sobre todo contra eso estamos luchando, aprendiendo sobre todo nuestra cultura para poder difundir la cosmovisión, cómo es nuestra percepción del mundo. Esta cultura de acá de los choris(foráneo) otra realidad no? es otra percepción del mundo, pero nosotros tenemos otra percepción sobre eso. (MN01M)

Además, hay que mencionar que en este caso también hay una idealización del espacio originario, pero a diferencia de los andinos, que idealizan sobre todo la cultura comunitaria de ayuda mutua y solidaridad, en este caso se destaca el contacto con la naturaleza y con el nexa familiar:

Me siento más tranquilo cuando estoy en contacto con la naturaleza ya?, con los árboles nuestros animalitos, cantar comer allí, bañarte en el río , cultivar tus plantas y estar en la choza, es bonito no?; estar en familia, hacer tu masato, tu chicha y

tomar , hacer tus bailes , una fogata allí en reunión con todos al rededor del fuego...estoy más relacionado con la naturaleza , amo la naturaleza. (MN01M)

Asimismo, cuando se trata de destacar los aspectos positivos de su comunidad, igualmente, refiere la relación que tiene la gente de la comunidad con la naturaleza; de otro lado, cabe destacar la defensa frontal que hace de su cultura:

Es que aman la naturaleza , respetan ...tratan de no contaminarlo , tratan de no talar mucho los árboles , pero en cambio los colonos, los invasores llegados nos ven como unos ociosos ... nosotros vivimos de eso, y no necesitamos talar, luego sembrar coca , yuca para poder comercializar, sino para nuestro propio consumo ...entonces no contaminamos, tampoco el río, no como los colonos que vienen lo echan venenos, insecticidas, algunos venenos son tóxicos al río y a los pescados... vivimos como en familia, también nos tratamos todos como hermanos, vivimos en armonía nos respetamos. (MN01M)

Sin embargo, a pesar de este convencimiento sobre el valor de su cultura, al igual que los estudiantes quechuas, tienen la misma noción de que al entrar a la universidad, se diferencia de los miembros de la comunidad a partir de los conocimientos que ha adquirido. A la pregunta de cómo se relaciona con los miembros de la comunidad después de su ingreso a la universidad, responde:

Me respetan, simplemente a veces me llaman y quieren que les hable algo, quieren que les cuente algo sobre historia o algunas cosas que estoy aprendiendo acá, **entonces ya no me ven como antes** , antes cuando estuve en colegio o en primaria, me trataban como cualquier chico del barrio no?, ahora como estás en lo superior, **sienten que ... que tu eres superior** a ellos no?, **entonces te respetan.** (MN01M)

Asimismo, este estudiante percibe el racismo y la discriminación que pervive en la universidad hacia la diversidad cultural “te ven nomas medio raro”, pero en sus declaraciones se percibe lo difícil que es aceptar que sí hay discriminación y racismo:

[¿Conoces algún caso de discriminación en la universidad?]  
No así, como te puedo decir , que le he visto, sino que así positivamente sino de alguna manera siempre te ven nomas medio raro, pero no te lo dicen en tu cara así , no lo he visto pero sí, así de reajo, así medio. (MN01M)

Finalmente, este estudiante amazónico piensa regresar a su comunidad, pero al mismo tiempo ha internalizado el deseo de vivir en la ciudad, este espacio que aunque es visto como un lugar adverso, distinto al espacio comunal, pero en el que finalmente aspiran vivir:

El proyecto que tengo es que ...que termine bien, y luego me vaya a mi comunidad y enseñarles no? como profesor que soy ...pero también, después de eso, solo por un tiempo también quiero ser docente universitario, ...seguir estudiando... mi maestría, así mi doctorado. (MN01M)

De otro lado, a partir de este caso desprendemos que en la amazonía, no hay solamente amazónicos, hay una diversidad que ha sido procesada a partir de la interacción inter-etnica, como el caso del estudiante amazónico, quien por el origen cultural de sus padres, tiene una identidad amazónica, quechua y urbana finalmente.

### **La elección de la Carrera**

La mayor parte de los estudiantes eligieron una carrera guiados por una serie de consideraciones, pero cabe destacar que el principal móvil finalmente es ingresar a la universidad. Algunos estudiantes por ejemplo, eligieron tomando en cuenta la opinión o sugerencia de un pariente cercano, en cuya decisión influyó decisivamente los

antecedentes familiares en tal o cual carrera, pues esto implica un punto de apoyo importante para el estudiante rural:

He elegido la carrera en la puerta del lugar de inscripción, porque antes yo quería estudiar Arqueología, pero mi hermano me dijo que cambiara a Historia, porque tenemos un tío que ha estudiado historia y que me podría ayudar. (ER01M)

Asimismo, ejercen influencia en la elección de la carrera, las actividades económicas de los padres, con la aspiración de “mejorar” las condiciones de esta actividad, y por la experiencia que ya tiene el estudiante en estas actividades. Citamos a continuación el caso de dos estudiantes que eligieron la carrera tomando como referencia la actividad de sus padres, que también son experiencias laborales en las cuales ellos, en su condición de hijos, también han participado: Como vivimos en el campo, la parte ganadera a la cual nos dedicamos, yo veía cómo se puede mejorar y ser una empresaria, entonces así yo conversaba con mi papá con el motivo de los animales para explotar. Se llevaba a cabo las ferias de ganados en cual venían personas de otros lugares para comprar, es ahí que vi, no? cómo se mueve el mercado. (GA01F)

Como mis papás son comerciantes, se dedican a los negocios, a mí me gusta hacer negocios, por eso elegí Economía. (LC02F)

Igualmente, otros estudiantes, toman en consideración la experiencia laboral de algún miembro de la familia con la finalidad de entrar en un campo con potencialidades de desarrollo:

Mi papá trabajaba en camino inca entonces como cargador, entonces desde el colegio él me decía por ahí tienes que estudiar, tu como guía de turismo... entonces yo opté por estudiar turismo, no intenté cambiar. (ER01M)

Asimismo, sirve también de inspiración al momento de elegir qué estudiar, la identificación de posibilidades de apoyo laboral en el futuro, a partir de las redes sociales con que se cuentan:

Elegí agronomía porque me gustaba, mi papá me hablaba también me decía que tenía influencia o conocidos que eran ingenieros agrónomos... y mi papá tenía contactos con ellos... me gustaría ser como ellos dije. (LT01M)

Sin embargo, en la elección eventualmente entra a tallar la situación económica del estudiante, quien medirá sus posibilidades económicas antes de elegir una carrera muy costosa, como Turismo, Arquitectura, Medicina, etc. Para ello, los estudiantes se informan previamente de los requerimientos económicos de las carreras en los espacios pre-universitarios, academias fundamentalmente, y con sus amigos:

Antes quería estudiar turismo, pero como me dijeron también que se necesitaba plata, porque tenías que viajar, necesitabas para los viajes, además había gente de plata, así escuchaba rumores, entonces yo dije no tengo plata para presentarme para estar en las academias, mejor estudio historia luego me pasaría a turismo con esa idea he entrado. (LT02F)

Otros estudiantes, con la finalidad de asegurar su ingreso, eligen guiados por el número de vacantes que ofertan algunas facultades, como Educación por ejemplo, donde hay mayores probabilidades de ingreso debido a la cantidad de vacantes que se ofrece; pues el objetivo central es ingresar:

Elegí Educación, así nomás, sin saber pues, no sabía porqué elegí y no sabía en qué consistía pero, estudiando, estudiando ya me gustó de verdad y ahora quiero enseñar. (VP02F)

Otro factor decisivo, ante la duda sobre qué elegir, es buscar el consejo de sus profesores de secundaria, quienes pueden brindar una sugerencia basados en la experiencia profesional que tienen:

Yo antes quería estudiar...turismo y postulé todo el año 2004... pero no ingresé, estaba decepcionada, me sentía frustrada. Ya no quería estudiar. No fui a la academia porque mis papás ya no tenían dinero...faltando 2 semanas para inscribirme se me ocurrió ir a buscar a mi profesor que me aconsejó en 3º de secundaria.. me hizo un test que duro más o menos 1 semana y en ese test salió que debería estudiar la carrera de antropología; yo no sabía qué era antropología, mi profesor me dijo que estudiaba el desarrollo, las costumbres, y eso me gustaba, así que postulé e ingresé. Nunca intente cambiar de carrera. (AR02F)

Igualmente, influyen en la elección de la carrera, personas o profesionales que ya tienen experiencia profesional, y por tanto, los estudiantes consideran que estos profesionales pueden brindarles información de primera mano:

Como no ingresé en el CEPRU me puse a trabajar y allí conocí a varios ingenieros y uno de ellos un ingeniero civil me habló que no había mucha diferencia entre ingeniería civil e ingeniería geológica, por eso escogí geológica. (EC02M)

También existen razones circunstanciales que determinan la elección de la carrera. Algunos estudiantes, por ejemplo, ingresaron a una carrera debido a la posibilidad que brinda la universidad de elegir de acuerdo al puntaje que sacan, por lo cual, algunos ingresaron en función al puntaje que obtuvieron:

Por el puntaje que tenía en el examen de dirimencia me dieron a escoger las carreras de antropología, arqueología.... no era la carrera que quería, lo que quería era mi carrera actual... me cambié a ingeniería geológica. (RS01M)

Me dieron a escoger las carreras que faltaba cubrir vacantes, en un principio no sabía sobre la carrera de antropología, la dueña de la casa me ayudó a escoger esa carrera. (RS02F)

Sin embargo, no todos eligieron de manera circunstancial, otros eligieron tomando muy en cuenta sus preferencias, y apostaron por aquello que les gustaba:

Siempre quise estudiar ciencias de la comunicación, como escuchaba radio todos los días en mi casa, sentía que los periodistas salían alegres, felices, para mí creo que no tenían problemas, así me imaginaba a ellos. (LC01F)

Es excepcional el caso de un estudiante, que eligió estudiar medicina, que es una de las carreras más cotizadas y la de mayor prestigio. Este estudiante decidió estudiar esta carrera desde muy pequeño porque le gustaba; cuando llegó el momento de postular, no sabía cuán difícil era el ingreso -cuando se enteró- no se amilanó, todo lo contrario, estuvo muy seguro que lograría ingresar:

La decisión la tuve desde pequeño cuando me mandaron a un curso de vigías de salud en sexto grado, entonces ahí tuve más relación con los pacientes, con algunos temas médicos, los auxilios; dije bueno esto es lo mío, me encantaba. Mi hermano que decía “sigue ingeniería civil”, pero dije no mejor medicina, decidí por la medicina. Yo llegué con una gran ignorancia en cuanto a carreras, yo pensé que todo era igual, cuando llegué acá recién me enteré de que medicina era una carrera bien peleada, que yo necesitaba un puntaje bien alto. Cuando a mí me dicen de que no se puede yo soy terco y digo sí se puede. (MN02M)

### **Entre el imaginario y la realidad:**

Los estudiantes antes de ingresar se imaginan de diversas formas la universidad. La mayor parte de ellos postulan con mucha expectativa, pero una vez que ingresan se enfrentan a una realidad diferente a la imaginada. La mayor parte de los estudiantes vienen con muchas expectativas, las mismas que se van desvaneciendo en el trayecto:

Cuando uno está en 5° de secundaria...en general cree que la Universidad es lo máximo, que estudiar ahí es para personas muy inteligentes, profesores de última, así mismo en infraestructura; pero una vez ingresando en los primeros semestres la mentalidad va cambiando porque no es lo que te imaginas. (GE01F)

Yo creía que era más exigente, cuando entré no habían docentes, incluso había semestres que estaban ya a punto de terminar y no tenían docentes, era relajado, y yo también comencé a relajarme. (AR02F)

Sin embargo, a pesar de estas desilusiones, los estudiantes reconocen que la universidad, si bien tiene muchas deficiencias, también brinda ventajas, como acceder a nueva información “de casi todas las especialidades”, “conocer gente de otro tipo”; encuentran buenos docentes, que se preocupan por su aprendizaje, responsables y que les facilitan libros. Asimismo, señalan que la universidad tiene un prestigio “ganado” y que “forma buenos profesionales en distintas ramas”.

### **Lo que debería cambiar desde la mirada de los estudiantes**

En este acápite buscamos llamar la atención sobre las expectativas que tienen los estudiantes originarios sobre la universidad. Los estudiantes rurales y sus familias hacen grandes esfuerzos para lograr acceder a la educación superior y llegan con muchas expectativas académicas y personales; vienen con muchos sueños, esperanzas y proyectos de vida. Estos estudiantes, son la más clara expresión de la diversidad, característica importante de la sociedad peruana; pero en la práctica universitaria, la diversidad es un motivo suficiente para ser discriminado. Esta situación es perniciosa, por cuanto, en el espacio universitario confluyen gran cantidad de estudiantes originarios procedentes de diversas comunidades de la región, quienes encuentran en el medio universitario un espacio adverso a



su cultura, lo que incide directa o indirectamente en su desempeño académico y personal.

En la universidad a veces no te entienden, no comprenden tu forma de ser, tus costumbres. (AR01M)

El rechazo a la diversidad en el medio universitario, consolida el mensaje sobre la supuesta inferioridad de los habitantes originarios, pues es en este escenario tan idealizado, donde los estudiantes se sienten menospreciados e inferiorizados: “no te tratan como a gente, te ignoran y te dejan a tu suerte” (VP02F)

La universidad, de acuerdo al Estatuto tiene los más altos fines, como formar profesionales con “responsabilidad y solidaridad social”; además, se rige bajo los principios de “rechazo a toda forma de violencia, intolerancia, discriminación y dependencia (Estatuto UNSAAC) De acuerdo a este marco principista, la universidad debe promover la integración de la diversidad cultural al interior del claustro con la finalidad de cumplir su responsabilidad, fines y objetivos. Sin embargo, hace falta generar espacios de reflexión en torno a temas sobre diversidad e inclusión. Es necesario, por tanto, fijar políticas de acción orientadas a concientizar a los miembros de la comunidad universitaria sobre el rol que nuestra institución debe cumplir como entidad educativa en un contexto de diversidad cultural. La pertinencia de la universidad sobre su entorno pasa necesariamente por el reconocimiento y valoración de la diversidad al interior de la universidad con la finalidad de transformar el escenario universitario en un espacio inclusivo y con mayor equidad.

En esta perspectiva, es importante considerar que en el funcionamiento de la universidad, debe considerarse la situación de los estudiantes originarios. Por ejemplo, uno de los problemas que enfrentan los estudiantes rurales en la universidad, son los cambios de horarios, los mismos que les impide organizar su tiempo, ya que un buen porcentaje trabaja eventualmente para complementar sus

gastos de estudio. El problema es que algunos profesores cambian sus horarios, aún cuando los reglamentos prohíben modificaciones horarias, con lo cual afectan a muchos estudiantes:

Se supone que hay horario establecido, pero los docentes alteran los horarios de acuerdo a su comodidad, llegan tarde pero cuando nosotros llegamos tarde nos cierran la puerta. Pero hay algunos docentes que si respetan los horarios. (EC02M)

Una vez tuve examen sustitutorio pero el docente había cambiado de horario y yo cuando fui a dar mi examen no había nadie, hable con el docente y me tomó examen en otro horario, pero me bajó como tres puntos de la nota que saqué por no dar en su hora. (RS01M)

Otro aspecto, que afecta a los estudiantes es la frecuencia con que se paraliza el desarrollo de clases por huelgas y tomas de local, los mismos que afectan de manera dramática a los estudiantes originarios que buscan concluir lo más antes posible sus estudios universitarios:

Hay muchos paros, huelgas, tomas de local y eso te demora más tiempo para terminar la Carrera, a veces tú te propones para terminar en un determinado tiempo y por esas paralizaciones el tiempo se alarga más. Recuerdo que en una toma que duró mas de 10 días, estábamos en las últimas parciales y después de eso iba a postular a la SUNAT para hacer mis prácticas y esa toma me perjudicó bastante, mucho, me dio cólera, sólo lloraba de pura amargura. (LC02F)

Los estudiantes expresan su desacuerdo con las frecuentes paralizaciones y tomas de local, porque generan el retraso de las actividades académicas y la consiguiente recalendarización del semestre. Esta situación afecta a todos los estudiantes universitarios, pero de manera más dramática a los estudiantes originarios que tienen necesidad de egresar lo más antes posible. Lógicamente, la mayor

parte de estudiantes mencionan que no están de acuerdo con estas paralizaciones arguyendo una serie de razones:

- Al final de cuentas creo que no llegan a nada, sí llegan, pero perdemos clases
- Es perjudicial para los alumnos [...] para profesores y trabajadores
- No son un buen medio para solucionar los problemas que tenemos
- A los que vienen de las zonas rurales nos perjudica tenermos que pagar pasaje, alquiler, los alimentos
- Solo traen atraso en el desarrollo del semestre académico

Los estudiantes originarios reconocen que es importante luchar por las reivindicaciones estudiantiles, pero consideran que es necesario buscar otras formas de llamar la atención de las autoridades, pues las tomas de local los perjudica enormemente:

No es la manera de llegar, tengo personas que conozco y están mas de 10 años y están de dirigentes estudiantiles sólo son de boca hablan por demás. (GE01F)

También expresan su deseo de ser tratados con mayor respeto, en especial se hace hincapié a la atención en bibliotecas que es un espacio frecuentado por los estudiantes para realizar sus trabajos y ampliar sus conocimientos:

La atención de las bibliotecas, te dicen no hay ese libro no hay, no vas a encontrar acá, te da ganas de decir, pero no, no lo puedes; entonces te callas y te sales, pero no atienden. En la mayoría no te atienden bien. El personal de la biblioteca debe ser más considerado. (LT02F)

Por otro lado, los estudiantes perciben que algunos profesores no se preparan lo suficiente para enseñar:

Pensaba que los profesores eran muy preparados, pero tengo algunos docentes que ni siquiera saben enseñar, pensaba que los trabajos se tenían que presentar bien, pero con algunos docentes solo se baja de internet y ya. (EC03M)

También hay docentes que vienen sólo por cumplir, no te exigen, sólo te piden un trabajo y con eso ya apruebas el curso. Es que la mayoría de los docentes trabajan en otras instituciones y no tienen tiempo y lo toman a la ligera el curso. (LC01F)

Asimismo, los estudiantes sienten que los docentes, por lo menos la mayoría, no fomentan una interacción democrática en el aula, pues no aceptan las críticas, con lo cual no fomentan el debate de ideas opuestas:

Son muy drásticos, creo que no quieren que el alumno supere al docente, si tu le dices algo ya estas jalado. O sea no le puedes contradecirle al profesor. (LT02F)

### **Los aspectos positivos que destacan de la universidad**

Sin embargo, no todo es malo en la universidad. Los estudiantes originarios destacan también muchos aspectos positivos, desde la participación activa de un sector de docentes, quienes contribuyen decisivamente en el prestigio de la universidad como institución educativa de nivel superior:

Enseñan bien, que se dedican a su tiempo y no faltan, no se faltan a sus clases y siempre están; nos están hablando, nos están motivando cómo debe ser, que cómo debe ser cuando terminen, nos está dando algunos jalones de orejas; entonces eso es lo bueno de ellos ¿no?, que algunos, que bueno son respetables. (MN01M)

Algunos docentes hay que respetarlos, llegan a la hora se preocupan por que los estudiantes aprendan, te demuestran que

sí se puede realizar muchas cosas en esta vida, cuando uno quiere algo y realmente lo quiere hacer se puede conseguir a través de esfuerzo. (MN02M)

Hay docentes buenos, muy buenos, en el sentido de que dominan el curso, enseñan bien, son muy preparados; otros ya también nos hablan acerca de la vida, de la carrera, nos dan consejos para nuestra vida. (LC01F)

Hay profesores muy buenos, admiro a algunos la forma cómo se expresan, cómo escriben, los libros que han leído y yo trato de imitarlos, tienen buena metodología, organizan el contenido de su curso con temas actuales. (LC02M)

Otros docentes se esmera que sus alumnos aprendan que sean buenos profesionales, que tienen la exigencia, la responsabilidad; también apoyo de ellos es moralmente y también otros docentes facilitan sus materiales, libros a sus alumnos que están interesados. (LT01M)

Asimismo, se destaca también otros aspectos e instancias de la universidad que contribuyen de manera positiva en su formación:

Hay muy buenos docentes, bibliotecas con muchos libros, no los suficientes, pero mucho mejor que en los pueblos.. **También está el programa, el Hatun Ñan, este es un muy buen programa por todo lo que hace**, porque agrupa a gente de diferente procedencia y de diferente manera de ser y nos enseña que aunque diferentes todos podemos unirnos y **avanzar** cada uno en su Carrera. (VP01F)

La universidad también da oportunidad por ejemplo a los estudiantes provincianos... a los tesistas, tal vez económicamente apoya, otro es que la universidad tiene centro de idiomas para los universitarios.. otros es que tienen programas que es Hatun Ñan. (LT01M)

Hay que destacar que la alusión de los estudiantes al Programa Hatun Ñan, como parte de los aspectos positivos de la universidad, expresa la importancia de esta institución para los estudiantes originarios que son parte de este Programa. También hay que mencionar que, las menciones al Hatun Ñan, han sido hechas de manera espontánea por los entrevistados en distintos momentos de la entrevista. Este hecho, nos permite reflexionar sobre la influencia que tienen este Programa en el afianzamiento de los estudiantes originarios en el medio universitario; pero al mismo tiempo, hace falta saber en qué medida este afianzamiento se circunscribe solo a los estudiantes Hatun Ñan, y qué pasa con la gran cantidad de estudiantes rurales que no están en el programa. Recordemos que la cobertura del programa se circunscribe a un sector de la población originaria universitaria, mientras que amplios sectores de la población originaria no tienen este apoyo. También es importante reflexionar en torno a la influencia del Programa en el resto de la población universitaria originaria y no originaria, y cuánto se ha avanzado en la difusión y extensión de sus propuestas hacia la comunidad universitaria. Pensamos que este Programa ha iniciado el proceso de reconocimiento y valoración de la población originaria en la universidad, experiencia que debe servir para continuar en el camino de interculturización del escenario universitario

Otro aspecto muy valorado por la mayor parte de los estudiantes entrevistados se refiere a los cambios positivos que la universidad ha provocado en su vida,:

Mi vida ha cambiado mucho. Cambiaron mis pensamientos y forma de ver las cosas, también ha cambiado mucho mi forma de tratar a las personas, gracias a los libros que he podido leer en la universidad. [...] Ahora tengo otra forma de pensar, veo las cosas con mayor amplitud, quizás las cosas ahora no me parezcan tan difíciles como al principio. También...ya no soy tan introvertido. (AR01M)

Asimismo, es interesante ver que no todos están de acuerdo en adecuarse e integrarse al sistema imperante, por el contrario, existen voces que reclaman el reconocimiento e inclusión de la diversidad y las diversas formas de ver el mundo. Esta expectativa fue formulada por un estudiante amazónico:

La universidad creo que solo te forma para adaptarte al sistema mismo no? a este sistema, te da un título y luego estas en el sistema, pero a conocer en profundidad lo que es otras culturas no, no te da no?, por ejemplo hay otras culturas hay otras sociedades que tienen su propia cosmovisión su propia ideología entonces no, no es así, no?. (MN01M)

### **El racismo y la discriminación en la universidad**

Hay que empezar señalando que en el Perú generalmente se niega la existencia del racismo (Callirgos/ De la Cadena), esta negación hace que el racismo subsista de manera encubierta, y que no sea encarado. Coincidimos con Callirgos, cuando menciona que “la desintegración y el desencuentro” son uno de los problemas más peligrosos del país, porque impide la integración y la “construcción de consensos” para la construcción de una sociedad más democrática.

Por tanto, es necesario visibilizar el racismo, abordarlo y encararlo. En esta perspectiva, buscamos en este acápite tratar el tema del racismo y la discriminación a partir de la experiencia de los estudiantes originarios. Nuestra intención es visibilizar el problema y desnaturalizarlo, mostrar las formas cómo se produce y qué reacciones produce en la población afectada.

La discriminación y el racismo se expresan en el espacio universitario, de varias formas, unas veces de manera naturalizada como reacción inconsciente, y otras de forma encubierta. Pero hay que mencionar, que el racismo en la universidad debe ser entendido y explicado a partir de las experiencias previas en el sistema educa-

tivo, es decir a partir de la escuela. Recordemos que el niño rural experimenta los primeros cuestionamientos a su cultura al entrar en contacto con los niños de la ciudad, quienes cuestionan su forma de hablar y su forma de vestir. En esta misma línea, los estudiantes rurales sufren los mismos cuestionamientos en el espacio universitario, en especial se asume por ejemplo, que su forma de vestir es inadecuada, es decir, la ropa es utilizada como marcador de superioridad-inferioridad:

Yo iba con un buzo nomás, hasta que una compañera me dijo “siquiera cómprate un pantaloncito **para que como gente andes** pues”, eso me hizo sentir **rara, diferente** pero también me ayudó a darme cuenta. Ahora ya sé vestirme, pero hay que aprender a combinar los colores y la economía a veces no deja, no se puede comprar pues. (VP02F)

El asunto es que, muchas veces los estudiantes asumen los cuestionamientos a su forma de vestir y hablar como algo natural, es decir, aceptan e internalizan, que hay formas adecuadas e inadecuadas de vestir, hablar, etc. Esa es la parte más peligrosa del racismo, que está naturalizado y es asumido por todos como algo normal. En este contexto, en el escenario universitario se asume plenamente que hay determinadas maneras de comer, hablar, vestir, etc; mientras que las otras formas son consideradas inadecuadas e incorrectas. Es decir, la forma cómo visten, hablan, comen, etc. los estudiantes originarios son percibidas como las formas inadecuadas, mientras que las formas de la ciudad son las correctas y las adecuadas. De esta manera, se reproduce la inferiorización de la población originaria al interior del claustro universitario, sin saber, muchas veces, que estas formas de pensar y actuar son formas racistas y de discriminación

El hecho de que muchas de las formas discriminatorias estén naturalizadas, hace que estas se reproduzcan con mucha naturalidad. Por ejemplo, cuando los estudiantes de la ciudad, no quieren hacer grupos de trabajo con estudiantes rurales, asumen que son los



estudiantes originarios quienes buscan hacer grupos entre ellos, sin percatarse que son ellos los que no muestran ningún interés en hacer grupos con ellos. Estas prácticas tampoco se combate en aula, pues el profesor bien podría fomentar la organización de grupos compuestos por estudiantes de la ciudad y el campo; pero generalmente no se presta atención a este tipo de prácticas que aparentemente son normales:

Por la forma como hablan, se burlan, no los incluyen en los grupos.. una vez un compañero me dijo que no podía ingresar al grupo porque era de provincia, en ese momento me molestó un poco, no lo tomé muy a pecho, lo puede superar. (AR01M)

Había un compañero que no hablaba bien el castellano, se le salía su hablada quechua, mezclado, y estaba fallando, y una compañera le dijo, ¿te puedes callar?, pero todos se rieron, el profesor no dijo nada y no hizo nada, el compañero siguió exponiendo. (ER03F)

En mi facultad ...un alumno que ha venido creo yo de la selva ...trataba el profesor de imitarle la forma de hablar, entonces al imitar su forma de hablar, porque ellos tienen acento distinto al de nosotros, entonces yo pienso que es una forma de discriminarlo, yo creo que se sentía mal. (ER02F)

Otra forma cómo se reproduce la discriminación es a través de las bromas y chistes, que en apariencia son inofensivas, pero que en realidad representan mensajes para discriminar a ciertos grupos:

Por chistes discriminación, por bromas, pero de ser propio dicho de discriminación casi no he conocido mucho ...pensé que yo estuve siendo discriminado en el momento de la matrícula...no me entendía nadie, yo me sentí un poco despreciado... sentí resentimiento en mi dentro, dolor. (ER01M)

Las diversas formas de discriminación que perviven en el espacio universitario, afecta la autoestima de los estudiantes originarios, pues no les permite desenvolverse en igualdad de condiciones. Muchas personas tratan a las personas del campo con “desprecio” y sin considerar que son personas que merecen el mismo respeto que los demás. En el escenario universitario, el estudiante originario percibe diversas formas de discriminación, una de las más frecuentes es el trato diferenciado:

A los que son de buena familia, al toque los atiende.. .por ejemplo para hacer trabajo así... no te pueden juntar con los que tienen plata o si bien ven su conveniencia [...] te piden datos y después de eso te abandonan. (GA02M)

A fin de poner en evidencia la actitud discriminatoria, que está naturalizada en el medio universitario, explicaremos en qué consiste la acción discriminatoria a partir del texto de Rita Segato:

La discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos. Es importante percibir que, en muchos casos, el tratamiento diferenciado negativo puede reducirse simplemente al no actuar, es decir, a no realizar ningún gesto de atención específica con relación a una persona que necesita de esta atención, mientras sí se dispensa esa atención a personas del grupo discriminado. (Segato: 2007)

De esta manera, de la experiencia de los estudiantes, constatamos la manera cómo se expresa el prejuicio y la discriminación en el medio universitario, el cual está arraigado en el colectivo universitario:

En la oficina de bienestar social, las señoras asistentes que atienden, te miran de pie a cabeza [...] creo que se dan cuenta **cuando eres del campo**, por el color de tu piel, por tu forma

de hablar, por tu ropa así... **el trato es diferente y no te hacen caso**. También **los profesores** son discriminadores, porque **siempre están haciendo diferencias** entre los chicos que hablan bien, se visten bien; tienen sus preferidos entre los alumnos [...] en una oficina administrativa una señora me trató despectivamente, tenía una mirada como de desprecio. (GA01F)

Asimismo, los estudiantes sienten los efectos del trato diferenciado negativo, que en cierta forma está naturalizado, y que por esta razón se ejerce de manera abierta, y sin considerar que las personas merecen ser tratadas con respeto. El trato diferenciado es una expresión de la violencia psicológica que se ejerce sobre determinadas personas, que consiste en “el maltrato verbal o gestual:

Cuando solicitas un documento te pasean, te hacen esperar para atenderte primero te miran la cara, cosas así. [...]...tuve una mala experiencia con la secretaria de mi facultad, cuando solicité una carta de presentación para realizar mis prácticas me dijo: “trae tus documentos y te lo hago” y le pregunté ¿para cuándo me lo va a hacer por favor?, me respondió: “¡hay no sé!, para cuándo me dará la gana de hacerlo. Luego me enteré que a otra chica que solicitó la misma carta se lo hizo rápido porque era hija de su compañera de trabajo. (LC02F)

Además, el racismo se encuentra también en el prejuicio, el cual se percibe en la interacción cotidiana, implícita y explícitamente, aún entre amigos y compañeros, “transformándose en una costumbre”:

Esa chica está bonita; bueno, decimos, hablamos entre compañeros; bueno, te dice, ¿no?: “¡Qué va a quererte a ti!, a la chica le gusta blancón, ¡qué va quererte a ti! Pensé, bueno, soy moreno, por eso tal vez; por esa parte, me he sentido doloroso, guardé rencor; soy moreno, qué importa; igual me quiero; igual me amo, la autoestima; también parte de rural humildemente vienen los estudiantes, forma de vestir [...] entre bromas: “Estos chunchos, no sabe, salvaje”. (LT01M)

Tengo compañeros que medio motean, no hablan perfectamente el castellano, entonces le dicen hay esos qorilazos, cca-rahauatas no hablan bien, porque ellos viven en la puna, no ves que vienen de la puna. En Arequipa me iba cada vacación, yo iba y mi tía me presentaba no como su sobrina si no me presentaban como su empleada, yo no decía nada, era muy humillada. Si venían sus amigos de mis primos también como su empleada. (LT02F)

Los pitucos, siempre están distanciados, solo se acercan cuando les interesa copiarse de mí tarea o que ponga su nombre en algún trabajo; después a mí y a la mayoría ni me hablan. (VP01F)

De otro lado, la discriminación está impregnada en el imaginario de la ciudad implícita y explícitamente; algunas actitudes están encubiertas y muchas otras totalmente naturalizadas. Esto hace que la universidad sea un medio hostil para los estudiantes originarios, quienes sienten la marginación, discriminación e intolerancia de algunos sectores frente a la cual se siente totalmente indefensos y sin capacidad de respuesta:

A mi me discriminaron por haber venido de provincia, por no poder hablar correctamente el castellano, ese es mi roche, pero que puedo hacer. (MN02M)

Esta situación, coloca a los estudiantes originarios en una situación de desventaja permanente, lo cual incide lógicamente en su desempeño académico. En este contexto, cabe preguntar ¿cómo hacer del espacio universitario un lugar en el que puedan confluír “todas las sangres” con las mismas oportunidades?, ¿es posible aspirar a construir una sociedad más justa y equitativa, desde la universidad?, ¿es posible convertir la universidad en un escenario más plural?.

## **Las estrategias de inserción y adaptación**

Los estudiantes originarios generan una serie de estrategias para adaptarse al medio universitario. Según sus versiones se adaptan estudiando, tratando “de sobresalir”, “estudiar un poco más”, “estar en las organizaciones”. Otros, simplemente no lo piensan y siguen adelante, “casi no hice nada, bueno, la vida normal.” Asimismo, algunos estudiantes optan por asimilarse, “Me adapto mirando lo que hacen mis compañeros”.

En este contexto, los estudiantes originarios tienen que generar estrategias para adaptarse; algunos por ejemplo, dejan la universidad para buscar fuera de la universidad, formas de fortalecimiento que les permita volver y enfrentar la adversidad. Uno de estos estudiantes, dejó el semestre porque que no soportó la agresión; una vez fuera, asistió a diversas organizaciones, religiosas, de auto ayuda y liderazgo, en las cuales buscaba socializar, entender cómo funcionaba la gente en la ciudad. Después de su paso por estas entidades, volvió más fortalecido:

Antes me callaba, yo me callaba siempre bajaba la cabeza pero ahora ya es, ya hablo más, reclamo, si algo no me gusta lo digo. (MN02M)

Lo mismo ocurrió con otra estudiante, que después de haber pasado por todo el sistema educativo, se sentía disminuida e inferiorizada, pero debido a la acción de espacios como el Hatun Ñan, encontró el soporte necesario para enfrentar y luchar contra la estigmatización:

Yo no tenía autoestima, yo me creía la ínfima cosa que podría haber, siempre me creía inferior a los de la ciudad, inferior a los demás siempre; felizmente con las charlas del Hatun Ñan, que hubo siempre en interculturalidad les escuché; aparte mis compañeras me hablan, mi hermana; ahora sí, ya me quiero

ya, por lo menos ya no me creo menos cosa que los demás. Yo digo yo soy igual que ellos. (LT02F)

- **Estrategias de estudio**

Los estudiantes HÑ generalmente se organizan para estudiar, ubican espacios y momentos propicios para estudiar, generalmente prefieren la madrugada que les brinda silencio. Algunos prefieren estudiar en su habitación porque en la universidad se distraen con los amigos, “allí se va a perder el tiempo por eso prefiero algún salón vacío, allí me encierro y estudio”. Otros prefieren los espacios públicos, como la biblioteca de la universidad.

Para estudiar se organizan, realizan “resúmenes o esquemas para entender mejor el curso” y realizan una serie de acciones como obtener información de quienes ya llevaron los cursos :

Me gusta estudiar, preguntar a los compañeros de ciclos superiores qué es lo que al profesor le gusta tomar en sus exámenes, es decir, averiguo si es un profesor exigente con las fechas o quizás prefiere los conceptos. (AR01M)

Voy marcando las cosas importantes, a veces hago apuntes al costado del texto, cuando tengo tiempo hago resúmenes y/o mapas conceptuales. (AR02F)

- **Estrategias de subsistencia y permanencia**

Unos de los principales problemas que enfrentan los estudiantes HÑ es la falta de recursos económicos, aún cuando algunos estudiantes tienen padres que se dedican al comercio, la cantidad de dinero que reciben de ellos es bastante limitada. Los estudiantes intentan cubrir sus diversas necesidades con un presupuesto básico que fluctúa entre 80 y 350 soles según sus posibilidades de ahorro y financiamiento. Además, utilizan el apoyo de la universidad amplia-

mente con la finalidad de cubrir parte de sus necesidades básicas; en este aspecto, la vivienda y al comedor universitario cumple un rol estratégico y fundamental para su permanencia en la universidad. Al cubrir la universidad una parte de su alimentación -y vivienda en algunos- el dinero que envían sus padres se orienta principalmente a los gastos de estudio:

Debería gastar 500, eso sería lo adecuado, ajustándose se gasta como 200, yo ahorita estoy gastando 300 entre copias, pasajes y comida. (VP02F)

Los estudiantes han generado estrategias de subsistencia y reciben financiamiento de varias fuentes, ellos mencionan que se “acomodan” para que el dinero enviado alcance. Así, se trata de evitar cualquier desembolso económico que no sea para gastos de estudio. Por ejemplo, la mayoría, prepara el desayuno y la cena, con los productos agrícolas que sus padres les envían:

Cuando viajo a mi pueblo... siempre me traigo productos de mi pueblo, entonces me cocino para el desayuno y la noche, porque almuerzo en el comedor. (ER01M)

Me dejan semanalmente para mis gastos, mi mamá viene cada semana trayendo la mercadería al Cusco, me trae un poco de queso, maíz, habas, ulpada (harina de trigo). (LC01F)

Me dan dinero para pagar mi cuarto, como viajo también me traigo de mi casa un poco de víveres: quesito, maíz, papa, harina de habas, harina de trigo y con eso preparo mi desayuno. (LC02F)

Si no hay trabajo los sábados me voy a mi casa.. regreso siempre con mis víveres, me traigo mi papita, mi chuñito, mi haba, ósea todas las cosas necesarias para desayuno y almuerzo...mi papá me da siempre semanales cuando no trabajo. (LT01M)

Mi papá me envía lo que puede a veces me manda dinero o víveres, sobre todo para hacerme desayuno, ulpada, habas molida, trigo, papa. (LT02F)

Mis padres me envían productos y hay veces cada dos meses me envían cincuenta soles. (RS01M)

A través de estos testimonios vemos que los estudiantes reciben ayuda de sus padres fundamentalmente en productos agrícolas, y eventualmente en dinero efectivo; además, reciben apoyo del comedor universitario que es fundamental para la subsistencia. La mayor parte de estudiantes, además, trabaja los fines de semana para complementar sus gastos de estudio.

Existe un grupo minoritario de estudiantes que tienen los recursos necesarios para cubrir sus necesidades básicas y dedicarse exclusivamente a estudiar sin tener que trabajar:

A mi papá le digo necesito esto, siempre me da, no se cómo pero me da, vendiendo sus ganados.. la universidad nos brinda con este apoyo de los carros, [...]los carros verdes nos lleva de Rimacpampa 6:30 am, no gasto mi pasaje [...] entonces de esa manera no gasto, pero cuando me duermo a veces mi 40 centavos pago. (LT01M)

Estos estudiantes, sin embargo, aportan con su trabajo en las actividades que sus padres realizan; generalmente, los fines de semana ayudan a sus padres en sus actividades laborales y de comercio:

Cuando viene mi mamá con la mercadería le ayudo, a repartir los productos. en el mercado de San Jerónimo o en la Canasta, yo voy a cobrar en las horas que tengo libre. (LC01F)  
Viajo a Sicuani para ayudar a mis papás en el negocio, los sábados vamos a la feria de la Bombonera en Sicuani y los domingos casi todo el día estamos en la feria de Combapata, hay



buena venta y ya pues... después de trabajar mis padres me dan mi propina y ya tengo para mi semana. (LC02F)

Sin embargo, la situación económica de la mayor parte de estudiantes originarios es precaria, debido a las fuentes de ingreso de sus padres, quienes se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia, y eventualmente realizan diversas actividades que les generan ingresos económicos, pero bastante limitados. Ante la precariedad de los ingresos, los estudiantes optan por trabajar los fines de semana, y durante las vacaciones de fin de año:

A veces me voy a trabajar los fines de semana...a veces mi papá me manda.(LT02F)

Trabajo los sábados en construcción, tengo un amigo maestro albañil .. a veces no tengo tiempo voy los sábados trabajo y me paga 30 soles, de esa manerita me apoyo pues yo mismo. (LT01M)

Estos tres meses de vacaciones me he ido trabajar a Abancay he ganado bastante dinero y eso lo he ahorrado y cuando necesito realmente, cuando ya no tengo nada, recién lo saco, y lo que a veces me voy a trabajar los fines de semana, no lo saco eso, sigo utilizando eso, a veces mi papá no me manda entonces lo utilizo. (LT02F)

Algunos incluso salen fuera del país, donde ganan un poco más; sus parientes les conectan e informan sobre las oportunidades de trabajo temporal en estos lugares:

Yo aprovecho las vacaciones para poder trabajar y con ese dinero que reúno de las vacaciones, con eso me auto educo en los dos semestres, raras veces trabajo en el semestre, si tengo alguna oportunidad de trabajo, pero como los horarios son dispersos por eso aprovecho en las vacaciones. Felizmente tengo la oportunidad de ir al país de Chile, ahí como la paga

es un poco más alta voy ahí los dos meses y reúno lo suficiente. (ER02F)

Finalmente, los estudiantes cuyos padres no pueden enviar ninguna ayuda económica, se auto-sostienen, para lo cual tienen que trabajar incluso en horarios que perjudica su asistencia a clases. Este grupo es minoritario, y en él, debe incluirse a los estudiantes amazónicos, cuyos padres están dedicados a la agricultura de subsistencia, quienes les envían dinero en pequeñas cantidades; el problema es más grave para los amazónicos, porque estos estudiantes ni siquiera reciben productos, debido a las grandes distancias entre sus comunidades de origen y el Cusco:

Me paso con el comedor nomas [los fines de semana cuando no hay comedor] generalmente me voy donde... un amigo, él como ahora está viviendo solo ya y tiene sus hijitos a quienes necesitan mucha ayuda ellos, no? ...ayudamos a lavar ropa... a veces le ayudamos a cultivar su terrenito y otras veces... le ayudo a su hijito lo que es matemática, comunicación en sus estudios, sus tareas no?, entonces eso hace que el ...también nos apoye con un poco, los fines de semana por ejemplo nos vamos a cocinar, entonces él también a veces tienen flojera de cocinar entonces me dice que cocine, hay nos pasamos. (MN01M)

- **Acceder a los apoyos de la universidad: comedor y vivienda**

El apoyo de la universidad es fundamental para los estudiantes originarios, todos utilizan el comedor universitario, lo que les permite tener un respiro y capitalizar sus recursos económicos exclusivamente para el estudio:

Almuerzo en el comedor... eso me ha ayudado bastante. El desayuno me preparo y a veces la cena también, pero cuando tengo trabajos, exámenes así, pierdo mucho tiempo y creo que gasto más y prefiero ir a la pensión. (LC02F)

También es importante mencionar que existen estudiantes que van y vienen todos los días desde sus comunidades de origen, porque están cerca de la ciudad; otros, que viven en lugares poco más distantes, aprovechan los fines de semana y los feriados para estar en su casa con su familia, y minimizar de esta manera los gastos de alimentación:

El desayuno lo tomo en mi casa, el almuerzo en el comedor universitario, la cena, los fines de semana y feriados en mi casa. (AR02F)

Desayuno en mi cuarto, almuerzo en el comedor y la cena me cocino. Los sábados en la tarde me voy a mi casa en Chinchero, también los feriados me voy a pasar con mi familia. (EC03M)

Cada estudiante se organiza en función a sus necesidades. El grupo de estudiantes que trabaja los fines de semana en diversos trabajos eventuales, suspenden sus trabajos cuando tienen exámenes para dedicarse a estudiar esa semana. Otra estrategia de subsistencia es vivir en cuartos con otros compañeros para afrontar el alquiler e incluso la comida de los fines de semana y feriados:

El desayuno me hago yo en mi cuarto tengo una cocina a gas, el almuerzo como en el comedor universitario y la cena también me hago yo, y los fines de semanas o feriados hay veces los feriados, sobre todo, si tengo examen no voy a trabajar entonces me pongo a estudiar me cocino, como vivimos varios en cuarto en grupo nos cocinamos nos sale menos, a veces me voy a trabajar entonces no me preocupo de la alimentación. (LT02F)

Asimismo, los estudiantes que no reciben productos porque sus comunidades son muy lejanas, que además, son los que menos dinero reciben, sobreviven en el día a día, estudiando sin ingerir la alimentación necesaria; en estos casos, solo la fortaleza los inspira a seguir en la universidad:

El almuerzo lo tengo gracias a la universidad.. mi desayuno me preparo, con lo que tengo ...a veces no tengo, ya pues tengo que estar de hambre a veces, la mayor parte de las veces me paso a veces sin desayunar, y a veces estamos solamente con el almuerzo, el almuerzo y suficiente con eso porque ya nos hemos adaptado... la cena igual pues, si tengo cocino sino no pues, me paso con el comedor nomás. (MN01M)

En relación a la vivienda, los estudiantes originarios que estudian en la universidad, viven en cuartos alquilados mayormente, en lugares donde pueden pagar un alquiler económico, San Gerónimo y San Sebastián por ejemplo, son lugares donde viven bastantes estudiantes. Otros, logran conseguir un espacio en la vivienda universitaria a fin de ahorrar el pago de alquiler. Sin embargo, vivir en la vivienda universitaria supone vivir en condiciones extremas, compartir con alguien más un cuarto de manera precaria, debiendo cumplir horarios de faenas y turnos de cuidado de puertas, etc:

Ingresé gracias a un amigo [...] que ya su hermano estaba en la vivienda lo cual él me invitó me llevó a su cuarto de su hermano...me hicieron conocer requisitos..los padres tienen que ser agricultores, certificado de estudios de secundaria , copia de DNI copia de ficha seguimiento en la universidad y otro es constancia de la comunidad que procedo , autorización del presidente de la comunidad [...]. Dos compartimos, dividido por arpillera vivo con ese amigo...tiene su puerta él, yo también tengo mi puerta. [...] tranquilo por que tiene su puerta con candado, yo también con candadito entonces no se ha perdido nada ...la universidad paga de agua luz solamente para nuestros servicios, servicios higiénicos y otras actividades ponemos al mes un sol y las faltas que tengo a veces hacemos faenas cada mañana por turnos si falto bueno pago mi multa de 3 soles y control de puerta porque siempre hay delincuentes andando y cuidamos en la puerta nos sentamos y hacemos el control y si no hacemos pagamos la multa de 5

soles...la universidad brinda hasta terminar la carrera pero no exageradamente..no hacer jalando ...nos inspecciona cursos que estamos llevando también la junta directiva de la vivienda, esa manera cumple que tienen que llevar mínimamente 15 créditos si llevan menos tienen que retirar, otro también es por incumplir las faltas nos estaríamos obligados de retirarnos de la vivienda, por ejemplo tal vez agrediendo al compañero tal vez alcoholismo. (LT01M)

En la residencia universitaria vivo con tres personas conmigo somos 4, nos partimos con plástico para no tener problemas, a veces si es tu mejor amiga puedes compartir todo pero siempre hay problemas, para evitar eso nos repartimos con plástico, la misma junta directiva nos parte en cuatro. Tienes que acostumbrarte, acomodarte a lo que hay, la junta directiva designa cuantas personas van a vivir de acuerdo al espacio; justo entra tu mesa, tu cama y tu cocina y la mayoría tenemos eso... a nosotros las mujeres nos toca cada semana y a los varones cada quincenales y hacemos control de puerta, esas cosas. (LT02F)

Si no fuera por la vivienda, no sé qué sería. Ahora tengo un cuartito para mí y mis hermanos. Antes tenía que compartir con otros más, los vecinos, sus enamorados, su música, ahora estamos más tranquilos, somos hermanos pues. (VP02F)

Otros estudiantes, consiguen vivienda en calidad de cuidantes o guardianes, ahorrando de esta manera el pago de alquiler, a cambio tienen obligaciones que cumplir, generalmente tienen que cuidar y ocuparse de la limpieza del inmueble en el que habitan.

Otros estudiantes, viven con sus padres y hermanos en Cusco a donde ya migraron definitivamente:

Con mi mamá y mis hermanitos, nos hemos venido casi toda la familia trasladado acá a Cusco porque allá he sufrido bastan-

te...yo ya no he querido ya que mis hermanitos sufran como yo no?. (GA01F)

Otros, muy pocos, han logrado comprar una casa en Cusco, y esto les permite vivir con mayor tranquilidad a diferencia de quienes viven en habitaciones alquiladas, o en la vivienda universitaria o están como cuidantes:

Hasta el año pasado vivíamos en un cuarto alquilado, pagábamos muy caro, ahora vivimos en casa propia. Mis papás hicieron el esfuerzo de comprar un terrenito en San Jerónimo y hemos construido como medias aguas. (LC01F)

#### • Estrategias de fortalecimiento de redes y vínculos

En general, los estudiantes originarios realizan otras actividades extra académicas, la mayoría de ellas destinadas a la conformación, ampliación o fortalecimiento de sus redes sociales y religiosas que son o pueden convertirse en soporte afectivo-emocional, espiritual y/o académico:

Pertenezco a 3 grupos: Red Intercuoro a nivel Nacional, Grupo Rimanihuaylla (donde se revisan temas relacionados a medio ambiente, identidad y cultura), Grupo Patrimonio (tiene 2 años de formado y nos dedicamos a recolectar datos del distrito, de sus costumbres, del tema arquitectónico). (AR02F)

Voy a una iglesia, a la VID los domingos en San Sebastián. ..Tengo amigos de la VID, voy a su cuarto, miramos tele, miramos videos cristianos, leemos la Biblia. (EC01F)

Voy a caminar ..a las montañas ahí tengo un hermano que es alpinista y a veces con cuerdas subimos rocas eso me gusta las alturas.. tenemos ceremonias por ejemplo en las cuevas en las montañas donde que estamos al aire libre en las noches mira-

mos las estrellas contemplamos y chacchamos nuestra coquita esa es nuestra costumbre y eso me relaja a mi. (MN01M)

### **Sus dificultades académicas**

Las situaciones hasta ahora descritas por los estudiantes HÑ, abonan a favor de una serie de dificultades académicas expresadas en frases como: “me resulta difícil memorizar”, “no entiendo lo que leo”, “no asimilo bien”, “me estreso”, “no puedo concentrarme” :

Digamos estoy estudiando o dando examen, recuerdo cosas que me ha pasado en la vida, entonces interrumpe todo, entonces mi mente se pone el blanco. (GA01F)

Como vivo en casa alquilada no es como en tu casa, los inquilinos molestan y no puedo concentrarme, también a veces tengo problemas con la bibliografía. (LC02F)

El vocabulario [...] porque [...] hay palabras técnicas entonces los conceptos tienen que estar bien definidos entonces a veces encuentro una palabra entonces tengo que buscar en el diccionario. (MN02M)

No encuentro los libros adecuados, a veces no hay en la biblioteca y cuando hay solo es uno o dos y no alcanza para todos, entonces me estreso. (VP01F)

Algunos, estudiantes también mencionan como parte de sus limitaciones el hecho de que la universidad no brinda las condiciones físicas necesarias; refieren, por ejemplo, la falta de renovación de la infraestructura de la universidad, aulas que por el crecimiento poblacional de la universidad, son insuficientes. También señalan que las bibliotecas no están actualizadas:

La biblioteca debería tener un local más amplio, y tener libros más actualizados. Los ambientes de clase deben ser más

amplios, en un curso éramos tantos alumnos que debíamos estar parados para escuchar la clase. (AR02F)

En comunicación somos mas de 600 alumnos, tenemos cuatro aulas para avanzar se nos hace un problema, tenemos que ir a Sistemas a otras aulas, pero ...como se permite que en un curso se matriculen más de 120 alumnos con un solo docente, hay un curso de quechua con 115 alumnos, hay uno de fotografía 104 alumnos con mismo docente; en vacacionales 150 alumnos en estadística. (GE01F)

Asimismo, como parte de las dificultades académicas, se refieren a la interacción con los docentes, pues a través de ella se sienten también en desventaja ante ciertas actitudes de algunos docentes:

Debería ser más consciente los docentes de que estar formando profesionales y que se van a enfrentar en la vida, no es solo cuestión de que dicten sus sesiones sino que formen, también que mejoren las notas porque ponen muy bajas notas y tenemos desventaja frente a estudiantes de otras universidad cuando postulamos a becas. (EC02M)

Los docentes son irresponsables, los primeros días de clases no vienen, apenas vienen una vez a la semana y luego te dan un trabajo para la primera parcial, también hay profesores que de las dos horas que nos toca sólo trabajan una hora y otros muy relajados media hora. ..también trabajadores administrativos, ya que muchos de estos señores nos lastiman, no tienen trato con los alumnos. (LC02F)

Que los profesores se actualicen, que se preparen más. (EC01F)

Asimismo, expresan su deseo de eliminar las distancias que entre docentes y estudiantes, y que la comunidad universitaria, docentes, trabajadores y estudiantes, orienten la marcha académica de la universidad en unidad:



El divisionismo que veo que deberíamos trabajar todos en comunidad no?, todos y luego nos unamos. (MN01M)

Por otro lado, también expresaron sus reclamos ante la actitud de algunos trabajadores administrativos, básicamente por el tiempo que demoran los trámites, y por el trato diferenciado que tienen:

Quieres hacer un tramite y te obstaculizan no agilizan nada, cualquier petición que tu haces te llega de un mes. (ER02F)

La parte administrativa hay gente que no merece trabajar son gente vaga que no cumple sus funciones, otros es que debería ser más estricto la universidad las asistencia, en el papeleo es lo más doloroso, la burocracia de la universidad como dicen mucho papeleo por aquí por allá. (LT01M)

Finalmente, la corrupción también fue un tema que abordaron, como un problema general de la universidad, que no se encara debidamente, algunos incluso plantean una “reforma total de la universidad”

La corrupción para eso debiera implementarse más y mejor control sobre los alumnos “vagos”, los docentes y la burocracia. (VP01F)

### **Los cambios personales que genera la universidad**

A pesar de los problemas y dificultades expresadas por los estudiantes sobre la marcha académica y administrativa de la universidad, ellos reconocen que tuvieron cambios significativos desde que ingresaron a la universidad:

Ahora soy más responsable, más serio cumplo mis trabajos. (ER03F)

Ha cambiado mucho... cuando ingresé a la universidad cambié en mi forma de pensar y asumir una responsabilidad. (LC01F)

Claro que mi vida ha cambiado.. mi forma de pensar ha cambiado, mi Carrera me ha formado.” (LC02F)

Algunos estudiantes consideran que un cambio importante es la capacidad de socialización, que es una aspiración que persiguen los estudiantes desde la escuela:

He mejorado no? en lo que es, por ejemplo en la socialización aun más, no tenía la facilidad de hablar en público, todo eso no?, siempre nos hacían exponer todos los profesores, tenía que adaptarme a la realidad de la forma de vivir acá en la ciudad. (MN01M)

Recordemos que los estudiantes originarios desde que llegan a la escuela, aspiran tener la capacidad de socializar, al constatar que en la ciudad las cosas y las personas son distintas. Igualmente, en sus declaraciones expresan que ingresar a la universidad ha sido muy importante porque se convierte en la prueba de su inteligencia, que a su vez redundará en la valoración personal, familiar e incluso comunal. Asimismo, de la siguiente declaración, percibimos que el mito de la educación superior está plenamente internalizado:

Yo fui la primera en venir a la universidad, la primera de mi comunidad, de mi promoción. El programa Hatun Ñan me dio un espacio para valorarme, para bailar, cantar y me involucré y demostré, cuando yo hablé le abrí los ojos sobre todo a lo que creían, que la universidad era un imposible. Les conté que hay apoyo, por ejemplo les conté del Hatun Ñan. También les hice recordar quien era yo, cómo era mi familia, nosotros no éramos los más pudientes ni siquiera los más inteligentes, hasta problemas con el alcohol tenía mi papá y la vida de mi mamá trabajar no más era y sin embargo, hasta yo, es-

forzándome había logrado ingresar y estaba ya, terminando, entonces **no iba a ser cualquier cosa**, iba ha ser profesional. Le dije: “vale la pena esforzarse, la plata no tiene que ser determinante. (VP02F)

El testimonio resalta el rol del programa Hatun Ñan en la obtención de una seguridad que le permitió valorarse, y que le permitió socializar esta experiencia a su comunidad.

#### **4. ENTRE LA CIUDAD Y LA COMUNIDAD**

Los estudiantes originarios entran en contacto con la ciudad desde temprana edad, a través de las visitas constantes que hacen las poblaciones rurales hacia la ciudad para vender sus productos y comprar otros de primera necesidad. En este proceso, los niños rurales visitan la ciudad esporádicamente, pero entran en contacto directo con ella a partir de la escuela, el colegio i la universidad; es a partir del ámbito educativo donde llegan a tener más contacto con la ciudad.

En cierta forma, el estudiante originario forma parte de la ciudad como del campo, pues al entrar en contacto con la ciudad y sus habitantes, dejará de ser esencialmente rural. Su vida transcurre entre ambos espacios opuestos, y por tanto, recibe influencias de ambos lados. Así, su relación con ambos lugares lo coloca en una posición ambivalente, pues si bien se siente identificado plenamente con la comunidad, al recibir mensajes de inferiorización sobre su origen cultural, su identidad queda disminuida, “atrapada” y modificada “por la acción de las relaciones” con la cultura dominante. Su relación con la cultura hegemónica de la ciudad, lejos de fortalecer su identidad, tiende a desestructurar su identidad (Mujica; 2007, 16)

## Percepciones e imaginarios de la ciudad

La ciudad, tiene para los estudiantes originarios, igualmente un significado ambivalente, es el espacio más cuestionado, pero al mismo tiempo es el lugar donde se pretende vivir. Desde el discurso, los habitantes de la ciudad son etiquetados negativamente, son vistos como diferentes-inferiores a ellos:

Son un poco diferentes a nosotros los del campo..La gente de la ciudad necesariamente tiene que trabajar, parecen siempre ocupados... no viven como allá en la comunidad muy cerca. (AR01M)

Es gente muy egoísta, muchos no tienen valores, son muy liberales. (AR02F)

Asimismo, en el discurso, los estudiantes desvalorizan a la ciudad y sus habitantes, los perciben como inferiores: “peligrosa”, individualistas”, “siempre ocupados”, “egoístas”, “explotadores”, etc. En oposición, ellos se ven así mismos por encima de los otros-ciudadinos: “trabajadores”, “solidarios”, “organizados”, “nunca han robado”, etc. A partir de estas características se diferencian de los otros-ciudadinos, pretenden ser “irrepetibles y únicos en el mundo” como señala Mujica(2007) Pero en el caso de las culturas originarias, estas han sido privadas de presentarse ante el mundo como “únicos e irrepetibles”, han sido minorizadas, sometidas a la categoría de paria, es decir, aquellos que por ser considerados inferiores no deben gozar de las “ventajas y trato”. En este contexto, su calidad de “únicos e irrepetibles” queda confinada en el fuero interno, sin poder ser mostrada al mundo, pero existe y vive, aunque relegada.

Los estudiantes originarios perciben cómo al entrar en contacto con la ciudad, más específicamente con el sistema educativo, su universo es modificado, y se ven así mismos como portadores de conocimientos, que antes “no tenían” :

Ya no eres como antes, “bastante ya conoces, ya ves otras cosas, la administración. (GA01F)

Lo que se puede percibir es que hay una doble identidad, una que se encuentra resguarda y relegada, a la vez, en el fuero interno, donde se conciben así mismos como portadores de muchos valores, donde se reconocen como seres humanos “felices”. Pero al mismo tiempo, convive en ellos otra identidad, producto de su relación con los otros, que los devalúa y los hace verse así mismos con limitaciones y carencias: “no estamos informados”, “no están al tanto de las cosas”, “son conformistas”. Esta visualización de la carencia básicamente se circunscribe a la supuesta falta de conocimientos, que se adjudica a las poblaciones originarias.

Los estudiantes originarios tienen esta doble identidad, conviven con identidades opuestas en la cual han quedado atrapados, y de la cual no han podido liberarse hasta ahora; ambas identidades, habitan en un mismo cuerpo, peleando por sus diferencias, irreconciliables, pero ahí están, viviendo juntas. Una de las identidades, es la que domina, aquella que inferioriza, y que el sujeto pretende vencer mediante la “superación”, para vivir al fin en armonía. Ancestralmente la cultura andina ha logrado vivir en medio de la diversidad, donde lo bello era “juntar armoniosamente los opuestos sin mezclarlos” (Ansión 2007, 46)

## **La ciudad**

Los estudiantes, perciben a la ciudad como el lugar donde se concentran los peligros, y donde las personas son egoístas e individualistas, en contraste a la gente del campo que se rige bajo los criterios de solidaridad y que mantiene relaciones comunitarias. Desde esta perspectiva, el campo aparece como superior:

Es mucho más peligrosa que la comunidad... robos, violaciones, accidentes. (AR01M)

Hay muchos ladrones, saturación de tránsito en horas punta, hay mucha bulla, la gente anda apurada, agitada “[...] cada uno va por su propio camino. (EC02M)

Parece que piensan nomás de lo que es trabajo dinero o cosas otras, en cambio nosotros cuando venimos más que todo buscamos la relación de comunicación de ayuda mutua. (ER01M)

Solo se interesan por sus propios problemas ya no se preocupan por los demás, si es que hay un mendigo sentado ahí no les importa si están pasando frío o hambre. (ER02F)

Asimismo, cuestionan la actitud de las personas de ciudad de ser excluyentes, egoístas y poco solidarios:

Son muy creídas, te maltratan, se juntan en grupos solamente entre ellos, como si no quisieran juntarse con los de provincias. (LC02F)

Son muy egoístas no será en su totalidad, pero en la mayoría... si tu no le ayudas a tu prójimo como quieres que esa persona no sea delincuente... te consideran niña del campo, es niño ratero que hay que explotar, eso es lo que miran ellos, traen niño del campo para explotarlo, para castigarlo, para golpearlo. (LT02F)

Sin embargo, a pesar de todos los cuestionamientos que se hace sobre la ciudad y sus habitantes, consideran que es el lugar de las oportunidades laborales, académicas, y de desarrollo material, “porque hay instituciones, empresas.” y porque “hay más oportunidades, hay trabajo”:

Te ofrece mejores oportunidades de trabajo, estudio, también puedes conocer y relacionarte con mucha gente extranjera. LC02F

Tienen un estilo de vida adecuado...ellos tiene la potestad casi en todo...*tienen* trabajito en cualquier cosa. (LT01M)

Hay más medios de comunicación... hay mas accesibilidad... información...internet, aunque hora ya hay en todo lugar, hay celulares, bibliotecas. (LT02F)

Desde su perspectiva, los adelantos tecnológicos se ven como ventaja, y en oposición, la falta de esa tecnología en su realidad se toma como una carencia, y se sienten identificados con su localidad, porque viven en comunidad “cerca a cerca”, “puedes respirar aire puro” o “somos más solidarios”; sin embargo, la ciudad es el espacio de las “oportunidades” de trabajo, acceso a la información, estilos de vida, economía, etc.

Desde esta perspectiva, la ciudad representa, el espacio en el que es posible alcanzar el “mejoramiento”, “la superación”; la ciudad concentra ventajas, mientras que las desventajas como la peligrosidad, “egoísmo”, la falta de solidaridad, la discriminación, son aspectos que pasan a segundo plano ante el deseo de acceder a las ventajas. Asimismo, expresan lo difícil que es adaptarse y el hecho de que la ciudad transforma la “personalidad”:

Llegué a la ciudad **a superarme** porque en la ciudad hay institutos, la universidad hay facilidad, pero de esa manera quizá yo a la fuerza me adapté, poco a poco me he acostumbrado... cambia siempre la personalidad...trabajé como nochero en un hospedaje turístico, me gane de esa parte unos centavos que me falta, por que vivir en la ciudad es plata ...rápido se va el dinero todo está en costo. (LT01M)

### **La adaptación a la ciudad**

El proceso de adaptación de los estudiantes originarios en el medio educativo urbano es muy difícil debido a los niveles de discrimina-

ción que impera en las entidades educativas, las cuales reproducen la marginación y discriminación de las poblaciones originarias en el aula a través de la aplicación de normas homogeneizantes, como por ejemplo, las reglas de limpieza. En este contexto, el estudiante rural y su cultura son inferiorizados y desvalorizados permanentemente, de modo que la población rural internaliza el prejuicio, asumiendo que pasa salir de esta situación es necesario cambiar: transformar su ser. No hay palabras que puedan ayudarnos a explicar cuan incoherente es este fenómeno, y cómo incide en las identidades de las personas y de la sociedad en general, pues unos y otros, somos responsables de reproducir esta ideología.

De esta manera, los estudiantes están permanentemente asumiendo que deben mejorar, superar las innumerables deficiencias que se les atribuye, pero siempre quedan con la sensación que algo les falta. Vestirme de acuerdo a la ciudad, aprender cómo viven, **pero me falta socializarme** más. (RS02F)

Los estudiantes no pueden visualizar que el problema no está en ellos, sino en el constructo ideológico que ha logrado naturalizar la relación desigual y jerárquica; esta incapacidad de ver el problema fuera y no dentro, está plenamente naturalizada a nivel de la población urbana y rural. Esta creencia totalmente arraigada en el imaginario colectivo, convierte a los habitantes originarios en sujetos de discriminación por supuestas deficiencias; a su vez, el sujeto discriminado, se percibe a sí mismo a través del lente del discriminador; está tan mentalizado con el discurso del déficit que no pueden visualizar que el problema es ideológico. En esencia, este tipo de racismo es una trampa mortal, porque si bien, en apariencia, emite mensajes sobre la supuesta posibilidad de mejoramiento de los sectores a los que atribuye deficiencias, en realidad, no hay la posibilidad de que los sectores discriminados lleguen a satisfacer la mirada del otro, quien siempre encontrará algún defecto, algún marcador subjetivo que justifique la discriminación. Por tanto, y esto hay que decirlo en voz alta, por más esfuerzo que haga la persona a la que se discri-



mina, siempre se encontrará alguna causa “justificable” para seguir ejerciendo la discriminación. Hace falta, en todo caso, combatir la ideología y deconstruir las bases las estructuras que la sustentan.

En este contexto adverso, los estudiantes rurales pierden muchas energías en el proceso de adaptación. Una de las dificultades constantes que mencionan los estudiantes, es la reticencia de los estudiantes ciudadanos para formar grupos de trabajo, por lo que no tienen más opción que buscar a sus pares, y agruparse con ellos:

Al inicio fue muy difícil, pero ahora ya trato de adaptarme de alguna manera tratando de hacer grupo de amigos, también son de comunidad. Trato de buscar a personas que son de comunidad y con ellos me entiendo, hablamos de nuestros problemas de nuestras situaciones, esa es la mejor ayuda que tengo para adaptarme a la ciudad. (ER02F)

En el proceso de adaptación, como ya hemos mencionado, el estudiante invierte mucho esfuerzo y tiempo, y es que, la ciudad es vista como el espacio en el que están todas las oportunidades, mientras que quedarse en el campo implica quedar retrasado, marginado y al margen del desarrollo; desde esta perspectiva, vale la pena “adaptarse” a la ciudad a cualquier costo. La versión de un estudiante nos aproxima a esta idea:

Al inicio me ponía hasta pensar regresar a mi pueblo, era... distinto lo que vives en la ciudad y en la zona rural, porque allá respiras aire puro... puedes jugar con tus amigos porque vivimos cerca a cerca... en la ciudad, claro que puedes comunicarte fácilmente con tus amigos no?, con la mucha tecnología, el celular, entonces cuando yo llegué a la ciudad lo primero que yo encontré fue el internet, la gente se comunicaba por internet fácilmente, ahora puedes chatear, hasta puedes hablar, te pueden ver si, **entonces yo dije en qué mundo he vivido** y en qué mundo voy a vivir, al inicio cuando llegué no

sabía ni manejar las teclas, poco a poco aprendiendo, viendo.  
(GA01F)

## Percepciones de la comunidad

En oposición a la ciudad, la comunidad aparece como un espacio añorado e imaginado, donde generalmente confluye todo lo bueno: “**es** más unida”, “**todos nos** conocemos”, “**son** más felices”, “**se** dedican a trabajar”, “**son** organizados”, “**nunca han** robado”, “**son** amigables”, “**todos se** ayudan”, “**les** gusta trabajar”, “**son** solidarios” “**ellos** son buenos” “**vivimos** en armonía, nos respetamos”

Pero al mismo tiempo, los estudiantes marcan una distancia respecto de la comunidad, porque cuando se refieren a ella, si bien le reconocen muchos méritos, generalmente se ubican fuera y no dentro de ella. Este fenómeno puede producirse debido a la especial consideración que reciben los estudiantes universitarios por parte de los miembros de su comunidad, quienes les asignan un lugar protagónico por ser universitarios. Esta diferenciación que los miembros de la comunidad hacen con los universitarios es también asumida por los estudiantes mismos, quienes asumen que el haber ingresado a la universidad los hace diferentes, en cierta forma “superiores”; aunque algunos mencionan que no se diferencian de los miembros de su comunidad, lo cierto es que el proyecto futuro de los estudiantes originarios está anclado en la ciudad.

Cuando los estudiantes originarios se refieren a la comunidad, generalmente se ubican fuera de ella, utilizan por ejemplo “son” en vez de “somos”, incluso usan “ellos” en vez de nosotros. Pero esta diferenciación puede ser una manera de diferenciarse positivamente al interior de la comunidad, y no un afán de diferenciarse de manera absoluta y negativa respecto de los miembros de la comunidad. Para explicar mejor este aspecto, vale la pena citar el texto de Ansión: En quechua, “uno” y “otro” se expresa con la misma palabra, huk. No se dice uno y otro”, sino “uno y uno”, u “otro y otro”. El otro, en ese

sentido, es parecido a uno mismo. Pero hay por lo menos dos tipos de “otro”: el otro cercano que pertenece a mi ayllu, a mi familia- al menos a los allegados de mi familia- con quienes se mantienen vínculos de reciprocidad, de ayni ; y el otro lejano, no confiable, potencial enemigo, con el cual la relación siempre es de tensión”(Ansión; 49)

De esta manera, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, resignifican la comunidad, se distancian de ella, en cierta forma, pero eso no significa que no se identifiquen con ella plenamente; asimismo, ellos mismos se resignifican. Se ven, ahora, distintos, con conocimientos y con capacidad para aportar en la comunidad:

He adquirido conocimientos...y la socialización. (MN01M)

El hecho de estar en la universidad... me diferencia de la comunidad, pero con eso no me tengo que creer porque yo he nacido en Hercca y quiero mucho a la gente, a todos. (LC02F)

Si embargo, algunos estudiantes ven a la comunidad con sus propias contradicciones:

La gente de mi comunidad es trabajadora, son solidarios eso me doy cuenta porque cuando siembran la chacra se apoyan, se ayudan unos a otros, también en la época de cosecha igual se ayudan [pero] como en todo lugar, también hay gente egoísta y envidiosa en tu cara te dicen una cosa y detrás de ti hablan, también hay algunas personas que se dedican al alcoholismo. (LC01F)

Asimismo, otros la ven en proceso de transformación, “se han vuelto”, y cuestionan el hecho que se conviertan en individualistas, en cierta forma es como que, desde su perspectiva, la comunidad se contamina al cambiar. El individualismo es concebido como una característica de la ciudad, por tanto, encontrar esta característica en el campo, es visto como algo negativo:

Lo positivo de mi comunidad es que es pequeña y es muy organizada, eso se refleja en las faenas y en las asambleas, cumplen con sus reglas, no hay delincuencia, nunca han robado. Lo negativo es que las familias de mi comunidad se han vuelto totalmente individualistas y envidiosos, hay familias que no se llevan entre ellos sólo se saludan hipócritamente, también los varones siguen siendo machistas, a las asambleas por ejemplo sólo asisten los varones algunas mujeres van, pero se sientan lejos de la reunión. (LC02M)

Otros estudiantes, incluso ven a la comunidad de manera ambigua, tal vez esto refleja las contradicciones entre el campo y la ciudad:

En la organización, cada uno busca su beneficio personal y no tiene un interés común [...] Cuando surge un problema todos son partícipes, todos ponen la mano.(EC03M)

Hay que mencionar, que la mayor parte de los estudiantes entrevistado tienen una suerte de idealización al creer que en la comunidad se concentra todo lo positivo. . En este contexto, la comunidad adquiere un significado imaginado e idealizado; pero al mismo tiempo, hay una imagen real, y por tanto ambivalente, pues en ella se describen las contradicciones internas en las comunidades: “cada uno busca su beneficio personal y no tienen un interés común”, “hay envidias y por eso no les gusta apoyarse”, “se han vuelto totalmente individualistas y envidiosos, hay familias que no se llevan entre ellos, “solo se saludan hipócritamente”, “ hay rivalidades”.

Finalmente, lo que más se cuestiona en la comunidad la “falta de información”. Esto último es una característica atribuida a los habitantes del campo, “no están al tanto de las cosas”, “no están informados”. Se refieren a que en el campo no hay conocimientos, lo cual se asume plenamente tanto por los habitantes de la ciudad y el campo. Pero hay que aclarar que esta idea se forma en la ciudad y se extiende hasta el campo a través del sistema educativo primordialmente.

Lo que no se percibe es que los conocimientos del campo han sido invisibilizados, pues al no consignarse en la currícula educativa los conocimientos ancestrales, es como si los pueblos originarios no fuesen productores de conocimientos. Este presupuesto, genera otros prejuicios, como el creer que en el campo la gente es “conformista,” e “ignorante”, característica que se atribuye a quienes se quedan en el campo y no buscan su transformación”. Esta apreciación es una influencia de la ciudad, que incide en el estudiante rural, quien tendrá una mirada distinta de su comunidad y por tanto de sí mismo

Los del campo somos diferentes, los de la ciudad saben todo, en cambio en los del campo no estamos informados. (ER03F)

### **Comunidad y universidad**

En este acápite mostramos los nexos entre la comunidad y los estudiantes universitarios. Desde las comunidades se reproduce y fortalece la ideología dominante del “déficit y la carencia”, la misma que llega a través de diversos mensajes a los estudiantes originarios. Es decir que, son las propias comunidades las que han internalizado y naturalizado la idea de la superioridad de la ciudad y la inferioridad del campo en virtud a la supuesta de ausencia de conocimientos. Esta idea se fortalece y reproduce tanto en la ciudad como en el campo.

Cuando un estudiante de la zona rural ingresa a la universidad, es un logro personal y familiar, pero también se constituye en un logro para la comunidad porque los miembros de ella consideran que éstos estudiantes obtendrán los conocimientos de los cuales la comunidad adolece, y por tanto, consideran al universitario como el portador de los conocimientos que trae esperanza de desarrollo:

Cuando regreso a mi comunidad la gente me felicita, a mis papás también les felicita por haber hecho el esfuerzo de llevar sus hijos a estudiar a la ciudad. La gente siempre tiene espe-

ranzas que vuelva a la comunidad para hacer algo bueno por ellos, algo en que pueda ayudarles en su desarrollo y para mí es un compromiso tengo que volver. (LC02F)

El mensaje que reciben los estudiantes es claro, haber llegado a la universidad los coloca en una posición de superioridad y de capacidad para generar desarrollo en la comunidad. Son los propios miembros de la comunidad los que piensan que ellos no tienen los conocimientos necesarios para generar desarrollo en las comunidades, por tanto, los estudiantes que están en las universidades son considerados como portadores de conocimientos que a ellos les faltaban. Los estudiantes universitarios son valorados, respetados y muy considerados:

Sin mentirle a mi me dicen me consideran como algo superior a ellos, me dicen que bueno que estas estudiando señorita nos vendrás a enseñar acá, nosotros no sabemos, me dicen háblamelo a mis hijitos, no quieren estudiar, para que estudien, sean mejores profesionales, háblamelo señorita. ..Te miran como algo superior, como alguien que puede hacer algo para cambiar la comunidad..." (LT02F)

Ya no me ven como antes ...ahora como estás en lo superior, sienten ...que tu eres superior a ellos no?, entonces te respetan. (MN01M)

Los mismos estudiantes se ven así mismos como diferentes, como que ahora conocimientos, capacidad y autoridad para participar en su comunidad, lo cual es avalado plenamente por la comunidad:

Siento que tengo más conocimiento y me gustaría ir a las asambleas para poder opinar. (RS01M)

Ahora toman en cuenta mi opinión y hasta me piden consejo. (VP02F)

La frase, “Te miran como algo superior, como alguien que puede hacer algo para cambiar la comunidad...”, supone la idea de que sólo alguien superior a ellos puede generar el cambio, alguien que ha obtenido los conocimientos “necesarios” que en el campo se asume no hay. Por tanto, el conocimiento tiene que venir de fuera; los miembros de la comunidad no se ven así mismos como protagonistas del cambio, a no ser que hayan “adquirido conocimientos” en la ciudad. Es decir, el desarrollo y el cambio vienen de la ciudad.

Esperan mucho de mí no?, cambiar la comunidad. Ellos confían en mí que puedo cambiar la comunidad. (GA01F)

Así la hegemonía de la ciudad y su cultura se reproduce desde la ciudad, pero también desde el campo, de manera que se fortalece y reproduce sin ningún cuestionamiento. Los jóvenes estudiantes terminan asumiendo esto como una verdad, aunque algunos tratan de cuestionar esta idea, indicando que estar en la universidad no los diferencia de los miembros de su comunidad, pero finalmente se observa que han internalizado la idea de la superioridad de la ciudad. Sin embargo, no es tan fácil para los estudiantes asumir ante su comunidad que son superiores, aunque la comunidad lo reconoce así, los estudiantes no pueden alardear sobre esta superioridad, deben expresarlo de manera velada, porque de lo contrario será la propia comunidad la que los cuestione.

Trato de ponerme al nivel de ellos, pero no en todo, trato de poner como un balance un equilibrio, trato de no parecer ni muy superior ni muy inferior a ellos, como se diría un tipo intermedio. Porque a veces cuando tu digamos quieres hacer una cosa, que quizás has aprendido acá en la universidad, te dicen que tú te estas creyendo, que su hija es así, que es una creída, que esto, aquello. “Cómo puede ser así, qué se creará, por el hecho que está estudiando en el Cusco se va creer más que nosotros”. Siempre la gente te critica. (GA01F)

Tal vez por eso, los estudiantes universitarios tienen mucho cuidado y no pueden expresar la diferencia que sienten entre ellos y los otros miembros, porque al mismo tiempo, si bien la comunidad reconoce que el universitario “tiene los conocimientos”, al mismo tiempo no pueden ponerse por encima de los miembros de la comunidad. Por tanto, a la hora de expresar diferencias con los miembros de la comunidad es muy difícil hacerlo:

Yo me siento igual a ellos pero, la diferencia es que bueno ganarse experiencias en la universidad en estudio de la ciencia, profesionalizándose es la forma, la diferencia de ellos, por ejemplo en los debates, bueno marcaría esa diferencia, conocimiento profundizado que ellos, pero como todo ser humano también somos ignorantes no somos perfectos, entonces esa parte si hay diferencia mucho. (LT01M)

La universidad es el lugar considerado como el espacio donde “se producen los conocimientos”, los estudiantes originarios asumen que al acceder a este espacio tan preciado, al fin lograrán ser “alguien”. Este querer ser alguien, es la búsqueda del reconocimiento social, del “reconocimiento debido”, que es “una necesidad vital” de los pueblos (Tubino 2007,96). El problema es que en esta perspectiva hay que dejar de ser para ser “alguien”:

Tratar de que sus hijos sean mejores que ellos, mandar a sus hijos a estudiar, pudiendo no pudiendo los mantiene afuera, **para que puedan ser alguien** por lo menos...ya no quieren esa vida ellos de ser campesinos, ser campesino es ser muy duro, un trabajo, solo vivir para trabajar, luego cosechar, porque todavía lo que gastan en la cosecha, en el sembrío, no recuperas. (LT02F)

Entonces, a partir de esta creencia, los estudiantes de la universidad consideran que están en condiciones de ayudar, que deben y pueden ayudar a sus comunidades: “tengo muchas ganas de ayu-



dar". De hecho, los estudiantes mismos se consideran con mayores capacidades para participar de las asambleas por ejemplo, aunque siempre se cuidan de no "levantar la cabeza" y estar "siempre a la par de ellos", "con bastante respeto".

Como hemos indicado son las comunidades las que reproducen la idea de que los estudiantes universitarios tienen los conocimientos necesarios para el desarrollo, por lo cual les dan un trato diferenciado, que los estudiantes perciben claramente:

Antes no me tomaban mucho en cuenta, claro que como un miembro más de la comunidad, pero hoy en día ya me ven como una persona que puede aportar más a la comunidad y que puede ayudar a su desarrollo, tienen más respeto. (ER02F)

Sin embargo, esa ayuda que los estudiantes deben dar a sus comunidades es algo abstracto y confuso, pues si bien tienen claro que deben ayudar no saben cómo ni en qué, debido a que conciben que en la comunidad no hay futuro, tal vez por eso, el consejo siempre es estudiar, es decir salir de la comunidad, dado que en ella no hay futuro posible.

Mi comunidad no tiene un horizonte, no se sabe a dónde va ir, no veo el futuro. (LC01F)

Se puede decir entonces que los estudiantes y las poblaciones rurales se encuentran en medio de la encrucijada urbana y rural. Cuando los estudiantes llegan a la universidad, reciben las influencias de la ciudad, por tanto ya no son los mismos, no se sienten propiamente comuneros, pero tampoco se sienten ciudadanos, siempre establecen diferencias entre ellos y los de la ciudad, porque en la ciudad siempre van a ser diferentes:

Yo sé que soy diferente a ellos por mi forma de ser y no soy como la mayoría. En cambio la relación que tengo con un

amigo que viene del campo es distinto, por ejemplo de Chumbivilcas a ellos puedo hablarles con más confianza, hasta en quechua les puedes bromear, la relación es más afectuosa. En cambio a un amigo de la ciudad no le hablas de la misma forma. (LC01F)

Asimismo, los estudiantes siempre están en una situación difícil, porque si bien son más respetados en la comunidad, en la ciudad son discriminados permanentemente.

La gente del mismo Cusco se cree como si fuesen mejores a nosotros, superiores a nosotros, pero si te das cuenta en la mayoría de las carreras los que sobresalen, tienen mejores notas son de provincias no los de la ciudad. Tratan de aparentar que ellos son los mejores, eso me doy cuenta cuando forman sus grupitos. (LC02F)

Ese es el dilema de los pueblos originarios, Ser o no Ser, o tal vez, aprender a Ser otro para dejar de Ser uno mismo: ambiguo, complejo, y sobre, todo incoherente. Este es el producto del proyecto político homogeneizador que imprimieron las clases dirigentes en el Perú, utilizando como motor de este proyecto el sistema educativo. Bajo este sistema, las diversas identidades originarias han quedado cautivas, prisioneras de las contradicciones políticas e ideológicas.

Muchas veces aparentamos ser lo que no somos, tratamos de vivir según lo que los demás quieren ver. Lo ideal es vivir como se debe Vivir, SER sin importar lo que los demás piensan, SER lo que queremos SER.

El dolor de SER o no ser asfixia, tu personalidad queda distorsionada y tu identidad se desfigura. ¿Quién eres tú? ¿Aquel que las personas creen que eres o aquel que tú verdaderamente sabes que eres? ¡soy lo que soy!"

(Texto escrito por un estudiante, recopilado por Virginia Zavala y Gavina Cordova, 2010).

## **Palabras finales**

Cuando empezamos este trabajo, los tutores del Programa Hatun Ñan, teníamos la certeza de conocer a los estudiantes HÑ, sobre todo porque habíamos logrado aproximarnos a ellos y su problemática a partir de las sesiones de tutoría, las cuales veníamos realizando por varios años. Sin embargo, en el transcurso de esta investigación, hemos caído en la cuenta de cuánto nos falta conocer, no sólo de los estudiantes, sino también de nosotros mismos. Con este trabajo nos hemos aproximado más y de manera distinta, es decir a partir de la investigación, a la situación y problemática de los estudiantes originarios.

En esa perspectiva, uno de los aportes de esta investigación, es haber deconstruido nuestros propios prejuicios, considerando que el prejuicio es una actitud racista del fuero íntimo (Segato: 2007). A pesar de lo mucho que hemos aprendido de los estudiantes originarios -y de cuánto nos hemos aproximado a ellos- en las sesiones de tutoría, nuestra mirada a los estudiantes terminaba siendo, en varios aspectos, parte del estereotipo tradicional. Antes de participar en esta investigación, los tutores del Programa Hatun Ñan, habíamos logrado establecer con los estudiantes, un espacio de diálogo y amistad a partir de las sesiones de tutoría. Sin embargo, a pesar de este logro, al inicio de esta investigación seguíamos definiendo a los estudiantes originarios como tímidos y reservados. Cuánto habíamos hablado con ellos, cuánto habíamos escuchado sobre sus penas, sueños y esperanzas; pero, nada de esto había logrado borrar esa imagen estereotipada que teníamos sobre ellos. ¿Cómo podrían ser reservados y tímidos, si nos habían confiado tantas cosas? ¿Por qué no podíamos ver a nuestros estudiantes de manera distinta?. La respuesta es simple, mirábamos a nuestros estudiantes a partir del estereotipo, que se apodera de nuestra mente, y no admite una mi-

rada independiente, nos aprisiona en su perspectiva; es un enemigo mortal, del cual no es fácil liberarse.

De esta manera, a través de esta investigación nos hemos aproximado a nuestros propios estereotipos y prejuicios, lo que nos permite reconocer que somos parte del problema y que no estamos fuera de él. Esta toma de consciencia de nosotros mismos nos permite conocer y comprender, en carne propia, el prejuicio y cómo este se apropia y contamina nuestro ser. Al saberlo y conocerlo, estamos en condiciones de deconstruir sus estructuras.

En este contexto, es importante partir por el reconocimiento que somos miembros de una sociedad que ha sido formada para discriminar y marginar. Este reconocimiento es importante porque nos coloca, a todos, dentro del problema y no fuera de él. Esta es una forma de visibilizar el problema, focalizarlo en cada uno de nosotros para eliminar el prejuicio desde sus estructuras. Si focalizamos el problema fuera de nosotros corremos el riesgo de no ver nuestros propios prejuicios y focalizar nuestra atención solamente en los otros. La discriminación y el racismo está en todos, para combatirlo y erradicarlo es preciso reconocerlo, primero, al interior de nosotros mismos, para focalizar después la atención en los demás.

En otro plano, este trabajo ha permitido también deconstruir otro prejuicio: el de pobreza asociada a la definición de la familia rural, a quienes se atribuye automáticamente la imagen de pobreza. Consideramos que los conceptos de pobreza deben ser repensados y redefinidos en el contexto y desde la perspectiva rural, la forma cómo se define la pobreza está basada desde la perspectiva de la ciudad. Consideramos que las familias campesinas tienen una economía de autosubsistencia que logra cubrir sus necesidades de reproducción material. Y para insertarse en la ciudad necesitan generar ingresos económicos para satisfacer sus expectativas de inclusión social a través de la educación.

En este trabajo, hemos visto que las familias rurales se auto sostienen a través de la actividad agrícola, y paralelamente realizan otras actividades conexas para obtener recursos económicos que orientan fundamentalmente a la educación de sus hijos. Ciertamente que las familias campesinas no manejan ingentes capitales económicos, pero han logrado generar una serie de estrategias laborales que les permita obtener dinero para invertir fundamentalmente en educación. Para esto, a diferencia del proceso de migración del campo a la ciudad producidos por razones económicas y educativas (Alers, Cotler y Matos 1967), las familias de los estudiantes HÑ, no migran, se mantienen en sus lugares de origen, pero a la vez han establecido lazos económicos con la ciudad, para lograr ingresos económicos que les permita financiar los gastos educativos de sus hijos. Atribuir pobreza a los habitantes del campo es reforzar el prejuicio.

Desde la escuela hasta la universidad, se emiten mensajes y discursos sobre el “déficit y la carencia” que se atribuye a los estudiantes originarios y sus familias, con la intención consciente o inconsciente de mantenerlos en una situación de inferioridad. La escuela es el primer espacio en el que operan los mensajes orientados a construir este mensaje, los cuales se reproducen en el colegio y finalmente en la universidad. El estudiante originario, en la escuela aprende a mirarse de la forma cómo lo mira el ojo urbano: con carencias y deficiencias; es decir, el estudiante originario, se construye a partir de la mirada del otro urbano, aquel que siempre lo inferioriza atribuyéndole una serie de carencias: pobreza, ignorancia, timidez, etc.

Asimismo, en esta investigación, hemos visto que los estudiantes HÑ, intentan pasar desapercibidos en el medio universitario a fin de evitar las críticas y los cuestionamientos, especialmente a su forma de hablar. Por tanto, los estudiantes originarios prefieren no hablar, o hablar poco, “a nadie le gusta ser el payaso de la clase”. Pero, no es sólo la universidad o la sociedad urbana, donde se reproduce la ideología del “déficit y la carencia”, son los propios miembros de la

comunidad campesina los que recrean y reproducen este discurso, lo que permite que la ideología sea exitosa y se difunda plenamente.

Así, vemos que este discurso homogeneizador se difunde desde el sistema educativo y está orientado a formar ciudadanos con mentalidad homogeneizante, de espaldas a la realidad diversa del país. Para cambiar esta situación, será preciso atacar a las estructuras del sistema educativo en sus diversos niveles. Como el Perú se reconoce como un país diverso, multicultural y plurilingüe, es necesario que este discurso se materialice en la práctica a través de una transformación educativa, o “revolución educativa” que es uno de los ofrecimientos políticos en la última campaña presidencial, al menos de dos grupos políticos, uno de los cuales está ahora en el gobierno. Una revolución educativa debería tocar indefectiblemente el tema intercultural como proyecto nacional con la finalidad de integrar a la nación peruana desde la diversidad.

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, los estudiantes originarios, desde sus primeros años, se enfrentan a un medio urbano-educativo que es hostil a cualquier representación de su cultura, que los mantiene en una situación de inferioridad histórica, que hasta el momento no ha sido combatido de manera frontal. Ser rural implica en la mentalidad colectiva urbana y rural no ser nadie, por tanto, para ser “alguien” los estudiantes originarios deben a través por un sistema educativo perverso que los condena a verse así mismos en términos de inferioridad. En la ciudad, aunque los estudiantes hayan estudiado y llegado finalmente a la universidad, siempre habrá una razón para discriminarlos. Aunque, a no dudarlo, en sus comunidades de origen, sí serán reconocidos como personas “capacitadas”, ese “alguien” que puede opinar con toda autoridad, y que puede ayudar a la comunidad a desarrollarse.

La ideología del racismo y la discriminación es tan aberrante que aunque se alcancen los niveles educativos máximos, siempre encontrará otras formas de colocarlos en situación de inferioridad, por su

forma de hablar, vestirse, por su origen geográfico, etc. Además, lo que hemos visto en esta investigación es que la ideología del “déficit y la carencia” es tan fuerte que se ha internalizado plenamente en el imaginario urbano y rural. Los estudiantes originarios universitarios han aprendido a pensar y vivir pensando que les falta algo por superar, porque ese es el mensaje que reciben del medio urbano y universitario, “hubo una temporada en mi vida en que dije, no, tengo que cambiar, que mejorar.”

Desde la perspectiva del otro sobre quien se ejerce el prejuicio, hay muchas maneras de “mejorar”, por ejemplo, la adquisición de conocimientos está orientada a ser “alguien”, es la apuesta por lograr el reconocimiento de los otros, los de la ciudad. Desde esta perspectiva, para ser alguien, hay que ir en busca del conocimiento, que es como el pasaporte para ser considerado “alguien”. Así, los estudiantes originarios y sus familias hacen grandes esfuerzos para acceder al nivel educativo, pero de manera especial al nivel superior. Como hemos visto, cuando los estudiantes eligen la carrera profesional, el principal móvil es el acceso a ese espacio en el que se supone se encuentra la máxima expresión del conocimiento, el “nivel superior”, el cual a su vez, llevará “en teoría” al reconocimiento social. Entonces, ingresar a la universidad, es una manera de buscar el reconocimiento social de los pueblos originarios. En el capítulo tercero mostramos todas las incidencias de la experiencia pre-universitaria y universitaria de los estudiantes originarios, quienes realizan una serie de esfuerzos hasta llegar a la universidad. Una vez dentro, generan una serie de estrategias para sostenerse en este escenario, tienen que dejar de Ser para ser aceptados.

De esta manera, la sociedad rural ha soportado históricamente las diversas formas de racismo y discriminación, que han logrado hacer del prejuicio y el racismo una forma de vida en perjuicio de amplios sectores de la sociedad peruana que están condenados a convivir bajo la marca del estigma y la discriminación. En este contexto, la universidad como entidad de “nivel superior” está llamada a pro-

mover el cambio de este sistema innoble, inicuo e inhumano. Es importante que desde la universidad se promueva la concientización de la comunidad universitaria a fin de construir un escenario universitario en el que se cumplan los altos fines y principios que la universidad se ha planteado: el sentido crítico, la responsabilidad y solidaridad social, el fomento de la integridad nacional; y en especial, el rechazo a toda forma de violencia, intolerancia, discriminación y dependencia (Estatuto Universitario UNSAAC).

Asimismo, en el último capítulo hemos visto cómo los estudiantes originarios se relacionan con el espacio urbano y rural, espacios que son opuestos pero también complementarios, pues ambos se relacionan mutuamente. En este contexto, los estudiantes son rurales, pero también urbanos en muchas formas, conviven e ambos espacios, pero de manera conflictuada. No podría ser de otra manera, dado que por ahora hay una relación opuesta y contradictoria entre el campo y la ciudad; cómo sería posible ser miembros de ambos espacios sin entrar en contradicciones?. Los habitantes rurales cuando llegan a la ciudad, están obligados a ser lo que no son, a dejar de ser lo que son para ser otro distinto. Ser y no ser, o intentar ser las dos cosas a la vez. Esto genera un tipo de sociedad inviable, simplemente incoherente, en la cual todos estamos involucrados, pues al final todos somos miembros de esta sociedad. ¿Porqué seguir reproduciendo este tipo de sociedad?, ¿Por qué no aspiramos construir una sociedad más coherente, y más equitativa?. Los estudiantes rurales no tienen elección, en la ciudad tienen que SER lo que no son; pero en el fondo de su corazón aspiran SER lo que verdaderamente son, ser ellos mismos y nada más.

En este contexto, es necesario construir desde la gran ciudad, nuevas formas de ver al otro, de pensar y ser. Hay que deconstruir lo construido. Este camino a penas se ha empezado, los Programas Hatun Ñan creados en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga y la Pontificia Universidad Católica del Perú, hemos aceptado el desafío



de caminar juntos por este gran camino, en el cual hemos sufrido y vivido en carne propia los desafíos de la interculturalidad, del encuentro y desencuentro. Al final, nos aferramos por seguir andando y desandando juntos, ante el desafío de luchar por un proyecto intercultural en el que la diversidad sea viable y no se disuelva en el desencuentro y el conflicto.

Finalmente, queremos decir que el proyecto intercultural no es un problema sólo de las universidades, sino de la sociedad peruana en general. Ya que somos un país diverso, multicultural y multilingüe, es hora de aceptar que la educación peruana tiene que ser y deber ser declarada intercultural. Porque el problema es de todos y no de unos cuantos.

La posibilidad de reencontrarnos, de andar juntos unos y otros, sin desprecio y con respeto, es un proyecto que nos convoca a todos. Para ello es preciso, visibilizar la ideología del racismo y la discriminación para combatirla y deconstruir las bases sobre las que se sustenta y reproduce.

## BIBLIOGRAFÍA

ANSION, Juan

2007 La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Juan Ansion y Fidel Tubino (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2007 Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

DEGREGORI, Carlos Iván

2001 No hay país más diverso. *Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

MUJICA BERMÚDEZ, Luis

2007 Hacia la formación de las identidades. Notas para una propuesta intercultural. En Juan Ansion y Fidel Tubino (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

SEGATO, Rita

2007 Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Juan Ansion y Fidel Tubino (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

TUBINO, Fidel

2007 Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Juan Ansion y Fidel Tubino (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

UCCELLI, Francesca

2006 Temas y dilemas de la exclusión en la educación superior. En Pamela Díaz-Romero (editora). *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación EQVITAS.

VILLASANTE, Marco

2007 La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC. En Juan Ansion y Fidel Tubino (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

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

# IMPRESIONES DE UNA ESCOLARIDAD EN LAS COMUNIDADES RURALES

**Gloria Atasi Valencia**

Las experiencias educacionales de los estudiantes que cursan los estudios en el nivel universitario no son sino el relato de una situación vivida en carne propia que se viene arrastrando a pesar de los años que han transcurrido hasta la actualidad. Son actores de esta realidad los escolares, profesores, autoridades, comunidad, quienes intervienen en el proceso más importante del aspecto cultural: la educación.

Si el objetivo de la educación es responder a las necesidades particulares de una sociedad determinada que apuesta por el desarrollo humano, el profesor rural en nuestro país tiene una doble función que lo compromete, en primer lugar, con el niño y, en segundo lugar, con la familia. Las condiciones de pobreza, marginalidad y analfabetismo en la zona rural así lo exigen.<sup>9</sup>

La educación peruana se desenvuelve en una vorágine de realidades diversas, dispersas y especiales al mismo tiempo, en la que no se puede ignorar la variedad lingüística, étnica, cultural, geográfica, su cosmovisión, así como la heterogeneidad de las relaciones socioeconómicas propias y particulares. Sin embargo, son las experiencias personales las que quedan imperecederamente en la memoria, especialmente las de los escolares, transcurridas al inicio de su escolaridad, de los 6 años en adelante, cuando inician sus experiencias de aprendizaje de lectura y escritura, en el momento en el que experimentan los primeros signos de agresión, cuando se les impone

---

<sup>9</sup> Reátegui C. Norma. 2008. Niños Rurales andinos: Condiciones de aprendizaje y desarrollo cognitivo-afectivo. Foro educativo. Lima. Perú.

el aprendizaje de la lectura y escritura en una lengua que no conocen, con la que no están familiarizados ni piensan en esa lengua, que no es su sistema de comunicación; es entonces cuando se producen sus primeras incomprensiones y, por qué no decirlo, las semillas de atropello educacional que impactará por mucho tiempo. Esta situación se sustenta en las siguientes entrevistas.

Entonces no podíamos comunicar, ni tampoco podíamos entender [.]; lo poco que entendía a veces dificultaba al momento de leer o cuando nos daba tareas en castellano. (Suci)

Lo propio sucede con la versión de otro de los estudiantes.

Combinaba en quechua y castellano, pero más en castellano; cuando no entendíamos, recién en quechua hablaba. (Dino)

Esta situación no es creada por los escolares; lamentablemente, el sistema no considera en el perfil de los maestros el manejo del idioma del lugar donde laborará, ni la necesidad de formar seria, completa y profundamente maestros bilingües, lo cual queda en evidencia en otra entrevista que menciona: “El profesor no podía hablar el mismo idioma que yo hablo en ahí. Eso me pasó en los dos primeros años, el primer, segundo grado, hasta tercero.”

Esta situación no es sino la confirmación de la primacía del uso de la lengua española como idioma predominante de enseñanza, que no es la propia para muchos niños rurales, lo cual ratifica que la educación no se da en condiciones de igualdad y proporcionalidad, sino que prima un trato impositivo que no considera los derechos de las formas y características culturales del lugar que ayuden a nuestros escolares rurales a alcanzar logros en condición de igualdad, oportunidad y calidad.

Las carencias de calidad, y los contenidos incompletos y efímeros también han sido vivenciadas por nuestros entrevistados.

Como sabemos, en el campo, la enseñanza no es eficiente; hay profesores que después de tres días ya estaban regresando (Nanci).

A esta versión se suma la respuesta siguiente: “Los compañeros [estaban] más dedicados a jugar, a faltarse” (Dino), afirmaciones que fueron complementadas cuando nos hacen saber la diferencia entre la escuela primaria y la secundaria: “No era tan bueno cuando estuve en la escuela, pero, cuando llegué al colegio recién, cambié. Ya no tenía malos amigos.” (Dino).

Estas expresiones no son sino un relato más de las impresiones del estado de la educación en las escuelas rurales.

Otro de los aspectos que es bueno reflexionar a raíz de la entrevistas es la condición en la los escolares rurales, sobre la que hace falta desarrollar mayor sensibilidad. Incluye temas muy importantes como el caso de la distancias entre la escuela y las viviendas de los niños y niñas, situación que siempre ha constituido un factor preocupante, porque no se trata de distancias simples, sino que estamos hablando muchas veces de leguas o kilómetros de caminos, escarpados, escabrosos y totalmente accidentados, en los que muchas veces se tiene que cruzar ríos que en diferentes épocas del año se ponen inaccesibles. Asimismo, muchas veces, se hace necesario combinar la caminata hasta ciertas distancias y luego embarcarse en carros para llegar hasta la escuela.

Una hora, oh, sí, una hora. Primero salía al paradero; me iba a pie de 20, 15 minutos; después me iba en carro hasta Sicuani y así todos los días. (Dino)

Este desplazamiento de todos los días del año implica al mismo tiempo la permanencia de más horas fuera de casa, periodo en el que, por tanto, la alimentación no estaba asegurada. Es sabido que el sistema de alimentación del escolar rural está basado en los recur-

sos de sus comunidades; es muchas veces exigua y monótona: papa, chuño sancochados, maíz, trigo, habas hervidas o tostado u otros productos de su lugar, y representará el único sustento para largas horas del día; esta es una situación nada favorable para el aprendizaje que exige atención, consideración y reflexión permanente.

Las experiencias en la educación primaria así como en la secundaria son cada vez más impresionantes cuando al orden de aspectos pedagógicos se adiciona el hecho del maltrato personal, la desconsideración frente al estado de salud o imposibilidades de asistir a clases, como lo manifiesta Nanci.

Algunos profesores, digamos, teníamos algún problema, digamos en la casa; nos enfermábamos y no nos entendían. Digamos, hoy día te faltas, mañana bajas, dejaba tarea y te igualabas; averiguabas las tareas y al día siguiente llevabas la tarea; no te revisaba; es lo peor que en mi vida me pasaba y te decía que, aunque trae a otra persona para explicar, pero no te voy a revisar; igual te voy a jalar.

Este trato de parte de los profesores dista mucho de la ética profesional que tanto se pregona y se halla muy distante de la función social del maestro de Educación Intercultural Bilingüe, por lo que lógicamente surge la tarea de establecer modelos nuevos de docentes; se debe crear y fortalecer una nueva tradición con formas alternativas de ser maestro. Los testimonios de los estudiantes sobre sus experiencias en la escuela y sobre sus maestros nos revelan que los maestros en Educación Intercultural Bilingüe o maestros rurales se enfrentan a exigencias y peculiaridades que nunca se tomaron en cuenta; por ello, no son sólo nuestros entrevistados los que han pasado por estas experiencias ingratas, sino que, en la actualidad, se siguen repitiendo estas condiciones docentes, pese a los intentos por buscar mejores maestros que logren mejores alumnos.

# DE LA COMUNIDAD AL ESTADO DEL GRAN CAÑÓN<sup>10</sup>

**Luz María Cahuana Fernández**

“Tienes que estudiar”, “tienes que ser mejor que nosotros”, “mira a tu primo, es universitario”, “tú también tienes que estudiar en la universidad” son las frases que resonaban en su mente desde la niñez.

Sus padres apostaban por una educación universitaria que les permitiría mejorar su situación actual. Por tal motivo, tuvo que desplazarse, por primera vez, de su comunidad a la capital de provincia, y, así, seguir con sus estudios primarios y, posteriormente, los secundarios en una de las instituciones educativas más representativas de la provincia.

Al cumplir 15 años de edad, logró ingresar a la primera casa de estudios de la ciudad del Cusco, la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Este hecho lo obligaría a realizar un segundo desplazamiento; cada vez más alejado de sus raíces y de su familia, tendría que enfrentarse nuevamente a retos y dificultades, pero ahora tendría la oportunidad de cumplir sus sueños de profesionalizarse y forjarse un futuro brillante y lleno de éxito.

En la universidad, demostró que tenía condiciones para afrontar más retos y la oportunidad llegó cuando cursaba el sexto semestre; la vida le invitaba a desplazarse una vez más. En esta oportunidad, lo esperaba la Universidad de Arizona en Estados Unidos.

---

<sup>c</sup> Relato construido en base a la entrevista a un estudiante realizada en el marco del Laboratorio de Investigación UNSAAC – UNSCH – PUCP



Lo que a continuación viene es la trayectoria en la vida de Pedro<sup>11</sup>, quién nació en una comunidad campesina. Su vida académica inició cuando él asistió a una escuela multigrado en su comunidad donde estuvo hasta el cuarto grado de primaria. Esa parte de su historia la recuerda con mucho cariño, porque tuvo a una verdadera maestra, una profesora con vocación de servicio y de trabajo, que, a diferencia de sus colegas, optó por quedarse a vivir en la comunidad y participar activamente en todas sus actividades, labor que hizo con mucho entusiasmo e identidad.

Lo que más recuerda de su estancia en la escuela es la convivencia con sus compañeros. los recreos en los que podía regresar a su casa, que estaba tan solo a unos metros de la escuela, y en los que podía tomar un poco de “cancha o mote” son otro recuerdo recurrente de esa época; también recuerda sus juegos favoritos, la competencia del más listo para trepar el árbol, etc.

Cuando concluyó el cuarto grado de primaria y tuvo que acceder al quinto grado, se vio en la necesidad de trasladarse a una escuela más grande, ya que en su escuela sólo atendían hasta el cuarto grado. La nueva escuela tenía más estudiantes y profesores; ahora, debía viajar de lunes a viernes una distancia de 10 kilómetros desde su comunidad, hecho que trajo como consecuencia un cambio en sus hábitos de vida, ya que debía levantarse más temprano para asistir a su nueva escuela y regresaba a casa mucho más tarde para almorzar; ni en los recreos estaba a su alcance la “lonchera” que antes podía recoger de su casa, por lo que en muchas oportunidades se quedaba con ganas de comer algo.

El primer año en su nueva escuela le chocó bastante, sobre todo la polidocencia, ya que tenía más de un profesor; extrañaba mucho a su profesora; se había acostumbrado a su forma de relacionarse con

---

<sup>11</sup> El nombre de pila del estudiante ha sido cambiado.c

ella, a su afecto maternal. Otro notable cambio se efectuó en la manera de comunicarse, pues, en la nueva escuela, los profesores ya no le hablaban en su idioma materno, como lo hacía su profesora. Poco a poco se fue adaptando poniendo en práctica nuevos hábitos, olvidando los anteriores.

Después de concluir la primaria, tuvo que asistir a un colegio mucho más grande para estudiar la secundaria y, para acceder a este nuevo nivel, tuvo que someterse a una evaluación de selección que no aprobó porque le hicieron preguntas que no había estudiado en la primaria y estuvo en lista de espera hasta que abrieron una nueva sección en el primer grado de secundaria en el que finalmente fue admitido. Fue aceptado porque su papá, a diferencia de otros padres de familia, tenía cierta proximidad con algunos profesores y el director del colegio, y, además, porque su padre era muy expresivo y “hablaba bien el castellano”.

La nueva institución educativa a la que asistió tenía entre sus políticas la selección de estudiantes basada en el calificación obtenido en la evaluación de ingreso. De acuerdo con el orden de méritos, los alumnos con los mejores calificaciones fueron ubicados en el “salón piloto” y quienes obtuvieron las notas bajas fueron colocados en los “salones no piloto”. Pedro fue un estudiante de uno de los “salones no piloto”, pero eso no era importante para él, ya que su lógica le llevó a reflexionar del siguiente modo.

Si para estudiar en este colegio me tomaron un examen y me preguntaron algunas cosas que no sabía y no había estudiado en la primaria, entonces, para postular e ingresar a la universidad va a suceder lo mismo; por tanto, debo estudiar más y prepararme en alguna academia.

Así fue; estando en el último año de estudios secundarios y con el apoyo de su padres, accedió a una academia pre-universitaria durante un mes (normalmente el ciclo dura cuatro meses); ese corto

tiempo fue aprovechado al máximo; recabó bibliografía, separatas, etc. Y, con el material conseguido, se preparó por su cuenta por algún tiempo más, pues su meta era ingresar a la universidad a través de la modalidad de primera oportunidad. En noviembre de 2006, había cumplido 15 años y, en diciembre del mismo año, ingresó a la universidad. Fue todo un acontecimiento en su comunidad y un logro a nivel familiar. Con tan solo 15 años, ya era estudiante universitario. Muchos hubiesen querido estar en su lugar; recordaba a sus compañeros del “salón piloto” y muchos no estaban en la lista de ingresantes.

Su nueva condición de estudiante universitario le obligó migrar a la Capital Histórica del Perú; para él, la universidad representaba la excelencia académica, un centro de estudios en el que sólo hallaría a lo más selecto de los estudiantes cusqueños. Sin embargo, al pasar de los meses, estos mitos que se alojaron en su mente irían desapareciendo y se iría encontrando con una realidad diferente a la de sus sueños; ahora la universidad ya no le parece tan extraña ni extraordinaria.

Cuando estaba cursando el sexto semestre de su carrera y apenas había cumplido sus 18 años, la mayoría de edad, se le presentó una extraordinaria oportunidad. La Embajada de los Estados Unidos realizó una convocatoria para una beca otorgada a estudiantes de universidades de diversos países, con el objetivo de profundizar el intercambio académico y la cooperación internacional. Entre los requisitos para postular, se exigía contar con una edad entre los 18 y 25 años; se toma en cuenta la procedencia y los calificativos del postulante.

Habiendo cumplido con los requisitos exigidos, Pedro fue seleccionado para este intercambio que duró aproximadamente cinco maravillosas semanas. Primero, tuvo que viajar a Lima y, luego, hasta los Estados Unidos, al Estado del Gran Cañon, donde convivió durante cinco semanas con tres paisanos cusqueños estudiantes de la UN-

SAAC, una chiclayana, uno de Lima y otros estudiantes de universidades latinoamericanas.

Este viaje para mí fue como saltar a un sueño; yo recuerdo que, cuando estaba en mi comunidad, tenía una enciclopedia que me gustaba mucho, porque estaba llena de fotos muy bonitas, de países muy lejanos, y me decía para mis adentros que alguna vez me gustaría viajar y conocer esos lugares, estar ahí; yo soñaba [...]; cuando llegué a los Estados Unidos, era como estar dentro de esas fotos, verme a mí en medio de esos lugares que sólo los veía en las fotos [...]. Un día tuvimos clases sobre “Reservas indígenas” y fuimos a conocer una reserva, una comunidad como un pequeño pueblo; cuando llegamos al lugar me quede más que sorprendido, porque en nada se parecía a mi comunidad donde nació; al contrario, se trataba de una ciudad muy moderna, ordenada. Los habitantes tenían todas las comodidades y entre mí decía: “¿A esto llaman comunidad?”.

Lo cierto es que estaba seguro de que volvería al lugar de donde salió, no solo porque extrañaba el calor de su hogar, el afecto de su familia, a sus amigos, la comida, sino estaba con ansias de compartir esta agradable experiencia con sus amigos, compañeros y profesores. Sin embargo, al confrontar la realidad, se sintió desilusionado; la forma cómo se configura y conduce una universidad pública es muy distinta; calculó aproximadamente que estamos atrasados en unos 50 años respecto de las universidades norteamericanas. Esta situación le chocó bastante; es que se hace evidente la carencia de infraestructura adecuada, laboratorios, gabinetes, aulas equipadas y falta de actitud de quienes están involucrados en la tarea académica: estudiantes más dedicados, profesores más preparados y trabajadores administrativos más respetuosos.

La intensidad con la que ha vivido esta experiencia tan distinta le ha impulsado a seguir estudiando, ya no esperar todo del profesor,

Los profesores de mi carrera andan muy ocupados; no disponen de tiempo para escucharte; no te toman en cuenta para nada. Les gusta que les saluden anteponiendo sus grados académicos; si no, no te escuchan; cuánta diferencia con los profesores norteamericanos que conocí: tienen mucho respeto por la persona, te hacen sentir importante; son muy sencillos, amigables, a pesar de su grado académico [...]; les gusta un trato horizontal; nunca dejan de responder a alguna inquietud; están dispuestos a escucharte; parecían tener tiempo para escucharte a pesar de estar ocupados. Eso me llamó mucho la atención.

Es así que Pedro ha aprendido a no perder tiempo en cosas superficiales y se está dedicando a leer bastante; tiene una alta motivación para estudiar por cuenta propia; se ha fijado muchas metas. Ahora, lo único que espera es concluir su carrera universitaria para seguir estudios de postgrado fuera del país.

# BUSCANDO SER ALGUIEN

**Richard Suárez Sánchez**

"...las desgracias del país se deben a la raza indígena que ha llegado al punto de su descomposición psíquica... el indio no es ni puede ser otra cosa que una máquina...".

Alejandro Deustua, **La cultura nacional**, 1939.

## **LA INCOMPENSIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL**

El acceso de estudiantes de las zonas rurales a la universidad en el Perú es bajo<sup>12</sup>; para ingresar a las aulas universitarias tienen que pasar un circuito crítico que se caracteriza por una constelación de carencias, dificultades y barreras que la educación universitaria coloca.

A pesar de estos obstáculos, muchos estudiantes provenientes de la zona rural buscan una vacante; muchos de ellos no llegan a ingresar, en comparación con postulantes de zonas urbanas<sup>13</sup>, por las desventajas propias de su situación.

En realidad, son pocos los que acceden<sup>14</sup> y para esto tienen que des-

---

<sup>12</sup> *Sigfredo Chiroque. Ruta crítica de la educación. Instituto de Pedagogía Popular (IPP). 2009. Lima.*

<sup>13</sup> Existe una diferencia notable en el servicio educativo que brinda el Estado en zonas urbanas y rurales; en estas últimas, la calidad educativa es baja, la cual se refleja en los bajos resultados en comprensión lectora, pensamiento matemático; además, no son prioridad en la atención educativa y tienen pocas horas de trabajo en aula.

<sup>14</sup> Según Chiroque (op cit), de cada 10 estudiantes que egresan del 5to de secundaria en zonas rurales a nivel nacional, 1 o 0,5 estudiantes, como promedio, acceden a la universidad en condiciones desventajosas y, generalmente, a carreras de escaso prestigio socio-económico.

plegar un conjunto de mecanismos de sobrevivencia y experimentación, basados en el ensayo y error para aprender los contenidos del temario exigido por la universidad. En muchos casos, no tienen los recursos económicos para prepararse en una academia y, si lo hacen, el gasto familiar es oneroso.

Cuando llegué al Cusco, quise estudiar en una academia. Llegué a estar una semana; a la próxima me botaron porque no tenía plata; solo llegué a inscribirme. Es caro el costo de la academia; mis padres no habrían podido pagar. Algunas veces me metía en las clases, pero era peligroso porque vigilan [...]. Para ingresar a la universidad he tenido que pasar muchas cosas fuertes. Aquí es diferente; es casi empezar de cero.

Los lugares de procedencia de estos estudiantes son las comunidades andinas, escenario donde persiste la amalgama entre el saber comunitario y los saberes occidentales que buscan penetrar a través de diversas organizaciones. Como resultado, se tiene la erosión de los saberes y quehaceres de la comunidad, que muchas veces son considerados como tradiciones sin validez social; solo tienen un sentido folclórico. De igual forma, la lengua materna, en el imaginario de las personas, es atraso y no ayuda para ingresar a la modernidad.

Los saberes y quehaceres comunitarios, incluida la lengua, no tienen validez epistemológica ni gozan de prestigio en la oferta educativa que brinda el Estado; solo son percibidas como artefactos tradicionales o elementos cosmogónicos que no tienen cabida en una sociedad que se bambolea en el formato de la modernidad.

Lo que sabemos de nuestras comunidades aquí no sirve. Hasta tenemos vergüenza; a veces nacer en la ciudad es tener suerte. Lo que sabemos y sabemos hacer dicen que es atraso; con eso no llegaremos a ser gente.

En mucha medida, ha hecho que los estudiantes que proceden de zonas rurales busquen asimilar y abandonar su experiencia cultural y hasta guardar distancia de su lengua. Según su percepción, el quechua no es un idioma que puede ayudar a generar desarrollo; el castellano es la gran vía para obtener la visa para el desarrollo.

Solo nos queda aprender el castellano, porque todo está en castellano. A veces nos dicen quieran el quechua; cómo vamos a querer si cuando hablas te miran mal; por eso, a mis hermanitos le digo que tienen que aprender bien el castellano para hacernos respetar.

El sistema educativo no está a la medida de sus condiciones culturales. La universidad está diseñada bajo un formato que invalida estas otras formas de pensar y sentir de la vida andina.

### **LA SOLIDARIDAD: BUSCANDO UNA VISA PARA SER ALGUIEN**

Más allá de la incompreensión cultural, los estudiantes han generado, en su proceso de tránsito a la vida académica, una cultura de la subsistencia para mantenerse activos y lograr su promoción. La característica de esta experiencia es la escasez de recursos y, a pesar de ello, han implementado una serie de mecanismos para seguir existiendo académicamente; la cultura del ahorro y el uso eficiente de los bajos recursos son los ejes de su vida socio-académica. Lo anormal es normal en sus vidas; se vive con recursos por debajo del umbral de una vida cómoda: subsistir, y, hasta a veces, no tener y alimentarse en función de lo que se tiene y no en función de lo que demanda el organismo, es una constante.

Mis padres me envían algunos productos y cuando tienen me mandan 50 soles, pero no cada mes, cuando pueden. Tengo que hacer cachuelos; al mes gasto más o menos 150 soles; tengo que hacerme alcanzar.



Pero la esperanza de seguir adelante es más fuerte que la carencia: *“Muchas veces no se tiene que comer, hay que acomodares nomás.”*; solo el silencio los mitiga y los alienta.

En sus historias nos dan cuenta que migrar trae esas consecuencias y sufrir para avanzar pareciera una dialéctica insalvable. La economía no lo es todo; a veces no se tiene pero se tiene la fe para seguir insistiendo, para abrirse paso de la marginalidad económica hacia el tener con mucho esfuerzo. En esto son importantes las redes de cooperación y solidaridad que han encontrado con otros estudiantes de diversas provincias; en otros casos, grupos religiosos alternativos a la confesión cristiana los han acogido y les otorgan comprensión, y, sobre todo, son escuchados a cambio de una adhesión para el camino a la “salvación”.

Cuando estoy triste, voy a mi iglesia; allí hacen actividades, dinámicas, nos hablan y nos hacen participar, nos preguntan cómo estamos. En la iglesia nos encontramos con amigos de la universidad, conversamos y, a veces, nos ayudamos.

## **SU ESTADÍA EN LA VIDA ACADÉMICA**

La cultura académica de la universidad en muchos casos no les ofrece las condiciones para la expansión de sus capacidades y potencialidades propias de su cultura. Puede comprobarse que en ningún caso se han registrado iniciativas para ser escuchados por parte de los profesores en los diferentes cursos; son tratados en clave burocrática; no se les visibiliza; sólo existen como código universitario. La dimensión personal, el detrás del estudiante, no es materia ni forma parte de la cultura académica que experimentan en la relación docente-estudiante, y se ha comprobado que existen muchas situaciones de injusticia académica.

Mis profesores un tanto son sobrados; no te responden el saludo. En las clases sólo importa su curso. A veces, dan preferencias a los que les caen bien; tratamos de explicarle nuestra situación; no nos escuchan; solo nos callamos. Es mejor estar callado [...] Sólo nos dicen: “Tienen que superarse. La comunidad es atraso; la universidad es superación.”

Estos estudiantes, en gran parte de los casos que son materia de esta entrevista, han tenido valiosas experiencias escolares; muchos han destacado en su contexto educativo-comunitario. En la universidad mayormente adquieren experiencias basadas en la marginalidad, a pesar de que no lo dicen, pero sus ojos y su corazón lo dicen. Muchas veces su silencio sella esta situación.

El marco de referencia de los profesores está marcado por la vida académica y el contexto socio-cultural de la ciudad. Bajo esta lógica se evalúa a los estudiantes; se busca que respondan bajo un formato: el estudiante migrante debe responder en el marco de referencia del profesor. No hay cabida para otras comprensiones. La experiencia social de los aprendizajes de los estudiantes migrantes en su proceso de socialización va teniendo dinámicas interculturales de desaprendizaje, interaprendizaje, acomodamiento, etc. Estos elementos, en gran medida, no son percibidos o no forman parte de las estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes migrantes.

A veces, al profesor no le entiendo lo que nos dice; tengo miedo y hasta vergüenza de responder. Pueden reírse de mí. Esto me hace recordar cuando estuve en primaria; el director entró a la clase y nos dijo: “Hay una carretera y, en un extremo, hay diez ovejas, de los cuales pasan siete ovejas al otro lado; ¿cuántos quedan?”. Todos respondimos: “Chusaq”, es decir, cero. El director le llamó la atención a nuestro profesor; le dijo que no sabíamos nada.

La sutileza de este relato nos muestra que el problema no radica en la falta de competencia del estudiante, sino en la forma cómo se plantea las preguntas; como se sabe, en la vida del pastoreo, cuando una oveja pasa, pasan todas; en consecuencia, la respuesta de los niños fue correcta. Esta experiencia de algún modo nos señala que estarían existiendo ciertas incomprendiones en la experiencia de enseñanza y aprendizaje en la vida académica, por lo menos en los migrantes. Otro elemento que puede contribuir a seguir pensando este tema es una experiencia del suscrito en la Facultad de Educación, sede Espinar<sup>15</sup>; cuando se les planteó a los estudiantes que la tierra era un recurso, algunos me replicaron que era la Madre Tierra y le faltaba el respeto al considerarla como objeto y elemento inerte.

### **LA EXPERIENCIA DE FAMILIA, ESTANDO LEJOS...**

Otro aspecto que forma parte de vida es la dimensión afectiva; en todos los casos, se percibe que la experiencia con la familia nuclear está debilitada; se extraña a los padres, a los hermanos. El afecto, la comprensión, el cariño, etc. deben ser postergados para ser “alguien en la vida”; sólo en las vacaciones pueden ir a gozar del calor de las familias. Se viaja con la esperanza de recargarse con afectos y esperanzas, porque los padres se sienten orgullosos; sienten que sus hijos son el mejor patrimonio, la recompensa a sacrificios que hacen para enviarles algo de alimentos, poco dinero y abundancia de afecto. Ellos persisten en la vida académica a punta de creatividad y perseverancia para ocupar un lugar en la ciudad. Son la esperanza de la familia; son de alguna manera el buque de bandera de la comunidad que a través de ellos busca ser reconocida, visibilizada por el Estado y la universidad.

---

<sup>15</sup> La Facultad de Educación, sede Espinar, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco está ubicada fuera de la ciudad del Cusco; alberga a estudiantes de zonas urbanas y rurales de las provincias altas de Cusco.

Cuando llego, mis padres y hermanos se alegran; me dicen cómo es la universidad. Siento que están orgullosos de mí. Mis hermanitos me miran lo que hago. También los comuneros me miran; otros parece que tienen envidia. Otros me dicen que cuando sea profesional tengo que ayudar; me dicen ojalá no te olvides de nuestro pueblo para hacernos respetar con las autoridades.

Los hermanos tienen que sacrificarse para que el hermano que está en la universidad pueda tener “alguito” para subsistir. Toda la familia invierte su escasa economía campesina y, sobre todo, su esperanza en el hijo universitario. Existe el deseo de que, una vez que termine la carrera profesional, ayude a sus hermanos. Los padres tienen una percepción positiva de la universidad; la consideran como el vehículo para ascender socialmente. De igual forma, estos estudiantes tienen la expectativa de ayudar a la transformación de sus comunidades, de apoyar a los dirigentes comunales, de denunciar a los que los utilizan y de fortalecer el cariño y la alegría de la comunidad. Esto, en mucha medida, se puede comprobar con la ampliación de las relaciones campo-ciudad; los migrantes exitosos son referentes y, en algunos casos, ayudan a mejorar las condiciones de vida, no solo a través de remesas, sino a través de la formación e información sobre la calidad de vida.

## **HERRAMIENTAS PARA APRENDER EN LA UNIVERSIDAD**

El uso de estrategias académicas en la mayoría de los casos tiene una constante empírica; las formas de estudio se realizan experimentando, intuyendo, preguntando a sus pares, errando, reconstruyendo; reconstruyendo se aprende. No hay maneras sistemáticas de estudio y aprendizaje; en la práctica aprendieron. En sus estructuras cognitivas y afectivas operan procesos interculturales de hecho. Aprenden y desaprenden; saben moverse en diferentes lugares; saben en qué momentos y con quiénes hablar su *miski simi*, y con quié-

nes conversar sus miedos, temores y expectativas. Con los otros, a veces, es mejor guardar silencio; el silencio también es una manera de responder. En otras situaciones, se actúa de manera formal, acartonada y forzada. La vida “así nomás es”, “a la vista será”; son frases soporte, que les ayudan a vivir en una cultura académica que no toma en cuenta dimensiones de interculturalidad y muchas veces menosprecia sus saberes, actitudes, formas de comunicar propias de su condición cultural.

Estas formas creativas de inserción en la vida universitaria, a pesar de la adversidad, son una muestra de ciudadanos y ciudadanas que provienen de la zona andina rural, que buscan ser reconocidos, y ampliar el espectro de la justicia cultural y política. A pesar de todo, siguen existiendo; son los hijos de esos indígenas que en la primera parte de la historia republicana peruana fueron considerados como raza agotada o fabulosas máquinas de carga. Hoy en día son reconceptualizados como integrantes de los bolsones de pobreza. Finalmente, aunque el tema tiene un final abierto, quedan muchas preguntas; una de ellas es la siguiente: ¿pueden tener cabida y sentido en la vida académica los saberes y quehaceres de las comunidades andinas-amazónicas?

**Parte 2**  
**CONOCIENDO A LOS ESTUDIANTES**  
**HATUN ÑAN UNSCH**



# “MAÑANA MÁS TARDE, QUIERO SER Y HACER ALGO”

## DEL CAMPO A LA UNIVERSIDAD, TRAYECTORIA DEL ESTUDIANTE HATUN ÑAN

**Nolberto Claudio Rojas Porras**

### **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de investigación es un estudio de la trayectoria de vida de los estudiantes beneficiarios del proyecto Hatun Ñan de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; muestra el proceso que han seguido desde su origen hasta su situación actual en la universidad, periplo asociado a los contextos y espacios en los que han tenido protagonismo. Aquellos estudiantes tienen la particularidad de provenir de espacios racializados y culturas subalternas (andina y amazónica), además de estar caracterizados por la pobreza de sus padres; la mayoría viene a la ciudad y a la universidad con la esperanza de mejorar su condición, pero, de pronto, encuentran un conjunto de dificultades pautados por la cultura y las formas de vida urbana, como también por el monopolio del pensamiento científico en la Universidad; sin embargo, a pesar de ello, continúan hasta lograr su propósito que es culminar sus estudios universitarios. Desde luego, debido a esta situación, han surgido algunas preguntas de investigación: ¿cómo fue la trayectoria de vida del estudiante antes de llegar a la universidad?, ¿por qué decide estudiar en la universidad?, ¿cómo hacen para sobrevivir/resistir en condiciones adversas y de riesgo?, ¿cómo elaboran sus estrategias?, ¿qué les da el empuje para aguantar (fuerza interior)?

Responder las preguntas nos ha llevado a desarrollar el proyecto siguiendo etapas, que han empezado con talleres de capacitación a



cargo del equipo de investigación de la PUCP en el que participaron un grupo de docentes de distintas especialidades de la UNSCH, en el que se ha estructurado el esquema de la investigación, para luego pasar a la elaboración de preguntas para la entrevista a los estudiantes. Esta actividad se ha llevado a cabo con la participación de los docentes integrantes del equipo, los cuales entrevistaron a un total de 25 alumnos (13 varones y 12 mujeres) de las Escuelas de Formación Profesional de Enfermería, Obstetricia, Farmacia, Biología, Arqueología e Historia, Antropología Social, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Educación Secundaria, Educación Física, Derecho y Ciencias Políticas, Agronomía, Economía, Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Agrícola, Agroindustria, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Ingeniería Civil y Física-Matemática; los entrevistados fueron seleccionados al azar entre los estudiantes Hatun Ñan que tenían una antigüedad mínima de dos años como beneficiarios del proyecto. Esta información, luego, fue sistematizada de acuerdo al esquema.

El informe se ha dividido en tres capítulos siguiendo el lineamiento temporal en la vida del estudiante. Así, en el primer capítulo, se aborda aspectos importantes de la socialización primaria y la formación educativa hasta el nivel secundario; en ella, se enfatiza el aprendizaje del idioma, y se muestra cómo la educación formal ha contribuido a la subalternización de su cultura y a la siembra del mito de progreso a través de la educación, que situaba su lugar de destino en la ciudad y la universidad.

En el segundo capítulo, se trabaja la parte del proceso de inserción en la ciudad y la fase de preparación para ingresar a la universidad, una etapa de acercamiento hacia la universidad, la misma que implicaba el desarrollo de un conjunto de estrategias para lograr el ingreso a la carrera en unos y a la universidad en otros.

En el tercer capítulo, se analiza la vida universitaria en sí, las estrategias que los estudiantes han desarrollado para integrarse a la

comunidad universitaria y adecuarse a sus formas de trabajo, así como para enfrentar las dificultades de distinto orden y para establecer las relaciones sociales que tejen al interior con sus compañeros, con los docentes y administrativos. Se aborda la discriminación, el ejercicio de poder y la visión de la universidad desde las expectativas que tienen.

Finalmente, debo un sincero agradecimiento al Proyecto Hatun Ñan de la Pontificia Universidad Católica del Perú, cuyo aporte económico fue decisivo para la realización y culminación del presente estudio; de igual modo, al equipo de investigación de la PUCP, integrado por el Dr. Juan Ansión, Mg. Ana María Villacorta y Lic. Pilar Chinchayán, quienes, desde su amplia experiencia y conocimiento en el campo de la investigación, han estado atentos y han seguido paso a paso el proceso de la realización del estudio; asimismo, a los alumnos que voluntariamente aceptaron ser entrevistados y que sacrificaron su preciado tiempo para responder la multitud de preguntas del cuestionario; su voz es la sustancia del presente trabajo; al Proyecto Hatun Ñan de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga por haber colaborado en todo momento para la realización del mismo; y a todo el equipo de docentes de la investigación de la UNSCH. Doy mil gracias a todos ellos por contribuir a la cristalización del estudio, aunque no son responsables de las interpretaciones esgrimidas en el texto, sino que son de mi entera responsabilidad.

## **1. RAÍCES Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIANTE HATUN ÑAN**

Yo vengo de un lugar geográficamente accidentado muy agresivo donde su clima en el mes de invierno hace frío bastante; en el verano hace calor también bastante. Bueno, mi pueblo es un distrito [...]; ahí pasé diferentes etapas de mi vida. Mi pueblo económicamente es muy bajo; por ejemplo, sus viviendas son rústicas de adobe y piedra. También hay fiestas diferentes y costumbres que allá se siguen cultivando como por ejemplo el

24 junio, la fiesta de San Juan y la fiesta patronal de la Virgen de Asunción que es el mes de agosto. (ML01M-UNSCH)

Es la representación de un estudiante Hatun Ñan de su pueblo de origen, situado en la provincia ayacuchana de Cangallo, que, como la mayoría de los estudiantes procedentes de los pueblos del interior de los departamentos de Ayacucho, Huancavelica y Apurímac, coincide en destacar que su pueblo se halla en medio de una geografía accidentada, con ríos, cerros, nevados (“una zona frígida que está cerca al volcán Qarhuarasu”), los cuales adornan el paisaje, donde la población que habita se caracteriza por su gesto “acogedor”, donde los entrevistados pasaron sus primeros años de vida, al que recuerdan como “un lugar muy lindo, muy acogedor” y que alberga “los mejores momentos” de su niñez y los primeros años de juventud.

También caracterizan a sus pueblos como lugares alejados de la ciudad, y postergados de la atención del Estado: “Es un lugar alejado de la ciudad, casi no hay comercialización [...]; es casi una zona olvidada”; es un lugar donde la población se dedica principalmente a la actividad agrícola de producción de maíz, papa, trigo, olluco, haba y otros productos que constituyen la fuente de alimentación de la familia; y en las partes más altas se dedican a la crianza de animales como equinos, vacunos, ovinos, camélidos y otros; esta última actividad está orientada principalmente al autoconsumo: “nada es para el mercado”.

En la representación de los estudiantes, su lugar de origen se presenta como un espacio de contraste; por un lado, como un lugar de encanto de las maravillas de la naturaleza; y, por el otro, como un lugar de desencanto en cuanto al desarrollo humano se refiere: “el lugar donde que provengo es una ciudad bonita pero tiene una pobreza; o sea, no es tanto desarrollado; su base de economía es la agricultura”. Consideran la pobreza de su gente como parte del paisaje de aquel medio; así, una vida más próxima a la naturaleza es valorada como la menos “civilizada” y atrasada en contraste con la ciudad que simboliza la “civilización”.

Los estudiantes que provienen de la zona de selva, de manera similar, caracterizan a sus pueblos como lugares paradisiacos, donde la naturaleza y la población interactúan en “armonía” con el clima, como lo señala un estudiante.

Mi persona proviene de la región Junín, provincia de Chanchamayo, distrito de Pichanaki, [...] donde se siembra cítricos y el popular café, lugar a donde emigran personas de la parte andina: Huancavelica, Ayacucho, Huancayo, Andahuaylas y otros. El clima cálido invita a pasar buen tiempo en el agua, de ahí que la mayoría saben nadar; [es] un espacio de paradisiaco, de personas tratables, serviciales, hospitalaria. El nivel educativo no pasa en la mayoría de compoblanos la secundaria y eso, a veces, incompleta. (VP02M-UNSCH)

Son descritos como sitios con mayor dinámica económica y como lugares donde se cultiva la coca, cacao, maní, ajonjolí y otros cultivos destinados para el mercado, lo que permite a la población tener mayores ingresos económicos y que también genera mayor diferenciación social y económica: “Existe gente muy pobre como también comerciantes que tienen mucho dinero”. Y por otra parte atrae a la población de la zona andina, quienes migran estacionalmente por las oportunidades de trabajo que existen.

Por otra parte, también mencionan que sus pueblos se hallan en un proceso de modernización, que no solo proviene de su dinamismo económico, sino también desde el Estado, que en los últimos años ha ejecutado un conjunto de proyectos de servicios públicos como agua, luz, carretera, que, en la consideración de los estudiantes, constituyen avances significativos en su existencia temporal y condiciones de vida: “Hubo un cambio grande hace cinco años; mi pueblo era olvidado, pequeño. Era como para no vivir [...]. Hoy en día hemos crecido bastante; hay hidroeléctrica en mi pueblo mismo”. Son obras que han contribuido al desarrollo de aquellos pueblos, que vienen cambiando la imagen “incivilizada” que tenían ancestralmente.

Tanto los pueblos de la sierra como de la selva han sido espacios de la primera socialización y de múltiples aprendizajes tanto a nivel individual, familiar y colectivo. Son espacios que contienen el recuerdo de sus primeros años de vida en asociación con amigos de la infancia; de este modo, Bachelard afirma: “La infancia es ciertamente más grande que la realidad. El sueño es más poderoso que los pensamientos. Son las potencias del inconsciente quienes fijan los recuerdos más lejanos.” (1997: 46). Ahí radica parte de la explicación respecto de la consideración de sus pueblos como un lugar “bonito” que responde a los criterios de valoración de aquel espacio en función a sus experiencias vividas y contenidas; como sostienen Berger y Luckman, el mundo de la niñez retiene su realidad peculiar en la retrospectiva y sigue siendo el mundo del hogar por mucho que podamos alejarnos de él en épocas posteriores (2005: 170); así, su espacio aparece cargado de tiempo, lleno de sentidos que la memoria se encarga de conservar, seleccionar y reactualizar.

Por otra parte, se representa a los pueblos de origen desde la actualidad y desde la experiencia urbana; en ese sentido, se presentan como el alter de la ciudad, el reservorio de lo natural que el imaginario magnifica en sentido romántico, pero que, contradictoriamente, prefieren dejar para superarse y luego cambiar sus condiciones de vida. Así, la imagen del pueblo expresada de manera romántica convive con la certeza de una realidad con grandes limitaciones naturales y de postergación por parte del Estado que impulsa a salir, pues permanecer en ella es quedarse en situación de atraso.

### **1.1 La familia y redes sociales**

La familia como la unidad básica de la sociedad fue el primer escenario donde tuvieron la primera socialización al lado de los padres, hermanos, abuelos y parientes. Así, unos proceden de familias completas; es decir, vivieron con papá, mamá y hermanos; otros vienen de familias incompletas: “Mi padre se fue y nos dejó”; así también formaron parte de familias extendidas: “Desde chiquito he vivido

con mi abuelita; mi mamá tuvo su otro compromiso y se ha retirado a otra casa”. En fin, cada estudiante ha tenido una historia familiar distinta, que ha influido en su formación personal y también en su formación profesional.

La familia por naturaleza es relación de personas, relación que se produce en la comunicación, en la convivencia y en el desarrollo de actividades cotidianas, las cuales constituyen parte de la cultura, transmiten valores de la familia y la sociedad, y han tenido un papel trascendental en la formación del individuo. En ese entendido, los entrevistados expresaron realidades distintas en cuanto a la caracterización de sus familias: para unos, se caracterizaban por relaciones democráticas y, para otros, por relaciones verticales cargadas de violencia que dependían de las circunstancias y tradiciones que se tenía en cada familia. Un estudiante cuenta la relación familiar así.

Mi padre [...] se dedicó más que nada al vicio; siempre tomaba, gastaba su dinero para eso nomás, regresaba y se peleaba con mi mamá; había conflictos en casa [...] agresiones física[s] y verbales. En realidad, fueron bastante entre todos, [...] Yo recuerdo una vez que amenazó con cuchillo; así estaba en forcejeo; justo mi hermana viene y lo ataja; después vi a mi madre sangrar por la cabeza; lo había lastimado con el cuchillo. Todo eso repercutió en mí. (CR03M-UNSCH)

La mayoría sitúa la causa de la violencia familiar en el consumo del alcohol en los padres, que, al protagonizar actos de violencia contra el cónyuge, desataban situaciones de miedo y terror en los hijos de manera recurrente y que, en situaciones de tensión conflictiva, también los involucraba: «Mi mamá, en su momento de cólera, “váyanse, lárquense con su papá”, nos decía».

La violencia familiar había hecho del hogar un espacio del miedo, de la desconfianza, del conflicto, de la inestabilidad emocional entre cónyuges como también con los hijos, que en algunos casos llevó a la des-

integración familiar: “Mi madre ya no soportaba el trato que le daba [mi padre]; se separó”, con implicancias negativas en cuanto al costo emocional para el resto de la familia, pero valorado con el tiempo resultaba positivo: “Fue lo mejor, porque ya no existen peleas en casa, y mi mamá y hermanos estamos más tranquilos”. En otros casos, la violencia familiar había hecho de los hijos el contingente de los “desplazados” que abandonaron el hogar en busca de tranquilidad.

He visto bastante violencia familiar; hubo un momento en que mi madre se enfermó, porque mi padre le había pegado. Eso ocurría constante [...]; con mis hermanos también fue conflictiva, razón por la cual me alejé de mi casa; por eso, yo vivía en Huamanga o hasta en Lima. (FM02M-UNSCH)

La violencia no solo desintegró a la familia, sino también ha afectado y ha influido en la socialización y formación de la personalidad; ha pautado la relación con los padres: “Era demasiado el maltrato verbal [de papá] que nos humillaba hasta el extremo que le teníamos miedo y odio”. En las familias en las que la violencia era una constante, las relaciones familiares se caracterizaron por su fragilidad, unidas más por el miedo que por el amor, aquel distanciaba a los miembros y enfriaba el calor de la familia.

La violencia no solo fue asunto de los padres sino también se dirigió hacia los hijos, pues muchos recibieron maltrato físico y verbal de sus progenitores, unos de manera frecuente y otros esporádicamente; esto ocurrió como parte de su proceso de aprendizaje y cumplimiento de obligaciones dadas por los padres, que desde temprana edad les asignaban roles y con ello pautaban su formación, como lo afirma una estudiante recordando su trayectoria de niñez.

Mi mamá tiene un carácter a la antigua, “con golpe aprendes”, y así me tenía; me decía: “Pobrecita de ti”; gracias a eso, tal vez, sigo estudiando; me hizo fuerte. Mi mamá, bueno, sí me pegaba, me obligaba y no jugaba mucho con los niños [...].

Una vez mi papá me compró una muñeca grande, pero más prefería lavar los platos, barrer la casa y casi ni jugaba a la muñeca; bueno, creo que ya me había acostumbrado y hasta ahora soy así; no salgo mucho a la calle; prefiero estar en mi casa haciendo la limpieza, estudiando o haciendo mis trabajos. (RV01F-UNSCH)

La consideración del castigo como parte de la costumbre neutraliza el significado y los efectos de la violencia en los hijos. Según las prácticas de crianza en las comunidades campesinas, aún se cree que echar látigo a los hijos en horas de la madrugada, previa una llamada de atención y recomendación, es una forma de garantizar su “correcta” formación en cuanto a la personalidad. Un estudiante recuerda: “De niño [...] recibía tantos chicotes, correcciones, días de madrugar; reconozco que ello formó mi personalidad y madurez”. Así, el castigo, visto desde la posteridad, es idealizado y valorado como positivo por quien lo recibió, puesto que le ha permitido tener una formación responsable y correcta.

La práctica de la violencia en el entorno familiar generalmente se asocia con el machismo y autoritarismo del padre, quien de manera vertical imponía las órdenes a cumplir: “Lo que ellos dicen era como si fuera ley y, si dicen que no hagas, eso no lo haces”. En esa situación, las acciones de los hijos se regulaban desde las órdenes, con escaso margen de libertad e iniciativa; se debía hacer las cosas como quiere el padre, mientras que incumplir aquella orden daba lugar al maltrato físico y verbal, aunque lo segundo muchos no lo consideran como maltrato, pues por ello entienden al golpe físico: “No hubo ningún maltrato físico, pero sí algunos insultos verbales que no los considero como maltratos”. Es una situación de violencia simbólica que se ejerce a través de las palabras, que la costumbre naturaliza y cuya dimensión invisibiliza. La relación padre-hijo se estructura desde la orden y la obediencia; dice un estudiante: “La relación era más de respeto”. Desde luego, los padres han ganado en respeto y obediencia de los hijos, con el riesgo de la pérdida de



confianza hacia los padres y en sí mismos, y el de la limitación del ejercicio de la libertad.

Un número menor de entrevistados han caracterizado las relaciones familiares como buenas; los padres son recordados por su responsabilidad con la familia, haber velado por el bienestar y la buena formación de los hijos, como también por hacerse partícipes en las actividades cotidianas: “Siempre nos orientaba y nos aconsejaba qué debemos hacer, qué era bueno, qué era malo”; las relaciones se han tejido en el marco de la autoridad del padre y la confianza de los hijos, lo que ha dotado de fortaleza y ha sido el soporte emocional y material de la familia.

En cuanto a la actividad económica, la mayoría de los entrevistados señalaron que sus padres se dedicaban a la agricultura y ganadería principalmente; pocos hicieron referencia al comercio y al trabajo de empleado público. Para las familias dedicadas a la agricultura y ganadería, tales actividades fueron su principal fuente de abastecimiento de alimentos y generación de ingresos económicos. La agricultura se caracterizaba por el uso de la tecnología tradicional y se desarrollaba en distintos pisos ecológicos, donde obtenían diversos productos como maíz, papa, trigo, cebada, haba, oca, olluco, entre otros, cuya producción se orientaba, principalmente, al consumo familiar: “La agricultura era para comer”; mientras tanto, la ganadería consistente en la crianza de vacunos, ovinos, caprinos, equinos, porcinos, aves y otros se caracterizaba por ser la principal fuente de ingresos económicos: “El animalito era para venderlo y obtener dinero”. Ambas actividades resultaban complementarias y se caracterizaban por su limitado rendimiento, y por su escasa y/o nula producción de excedentes; por consiguiente, las posibilidades de acumulación eran muy limitadas, por no decir nulas, lo que caracterizaba a la mayoría de las familias en situación de pobreza. Excepcionalmente, en lugares con buen acceso de carretera y condiciones apropiadas del medio, la agricultura fue el medio generador de ingresos económicos cuando producían para el mercado.

El comercio era ocupación complementaria de pocos y consistía en la conducción de pequeñas bodegas, compra-venta de ganado, de cereales, de cochinilla y otros; lo desarrollaban como parte de su estrategia de diversificación de las actividades para mejorar los ingresos económicos: “Mi papá se dedicaba al negocio del ganado, compraba y vendía en la feria”. Esta actividad permitía mejorar los ingresos económicos y asemejarlos a los de los empleados públicos (profesor); su condición económica era relativamente mejor; lo que podría llevar a preguntarnos si la agricultura sigue constituyendo la base del ingreso familiar o es sólo el complemento.

Los estudiantes procedentes de la zona de selva también destacaron la agricultura como la actividad económica más importante de su familia y de la colectividad: “Más o menos el 95% se dedica a cultivar cacao en el valle, mientras la coca era poco”, además del cultivo de frutales como cítricos, plátano, papaya, piña y otros, cuya producción se destinaba hacia los mercados. Desde luego, era la mayor fuente de ingresos económicos, lo que les permitía tener cierta solvencia a quienes poseían los cultivos.

En ambos casos, los entrevistados señalaron que, desde temprana edad, han participado de manera permanente en las diversas actividades que se desarrollaban tanto en la casa como en la chacra y el comercio; desde ese momento, todo este proceso de crianza formó parte de su socialización y de sus aprendizajes diversos enmarcados dentro de los roles de género; dice una estudiante: “Yo le ayudaba a preparar almuerzo, en servir a los peones”; por otro lado, un alumno afirma: “Ayudaba cortando el alfalfa para alimentar a nuestros ganados, llevándolos a que tomen agua”, “Ayudaba a sembrar en la chacra, en desyerbe de cultivos, en la cosecha”. Así también, apoyaban en el comercio: “Yo le acompañaba [a papá] a recoger los ganados y, luego, llevar a la ciudad a vender”. En esa medida, la economía familiar resultaba compartida; no solo dependía de los padres, sino también los hijos contribuían de acuerdo a su edad y género, lo que lleva a la consideración de capital de la familia que ayuda a realizar

los trabajos, y resulta útil en una economía que demanda más de brazos en lugar de capital económico.

Así, las actividades económicas y sociales en las familias andinas siempre han tenido un carácter social; desde luego, para los hijos, fue la primera escuela en la que los padres enseñaron como parte de las actividades de sobrevivencia. “Papá me enseñó a colaborar en todo” dice una estudiante. “A partir de 5 años ya lavaba la ropa; alcanzaba los platos”, actividades que, según la consideración de los alumnos, han hecho que maduren tempranamente, pues todo ello implicaba asumir responsabilidades, y que formaron parte de la construcción de su personalidad. Eso deja en claro que, en la socialización y formación de los niños andinos, tiene un fuerte componente el ejercicio del trabajo; así, muchos niños se forman más por el trabajo que por la recreación y lo destacan como una cualidad: “Tú eres de la chacra y tú eres de chamba”.

Aparte de la familia, los vecinos y la comunidad también han contribuido a la formación de los niños, pues allí aprendieron a relacionarse con el otro, es decir, con personas ajenas al núcleo familiar; este contexto se vio favorecido por la proximidad espacial y cultural, y por la realización de actividades de carácter colectivo y la cooperación que siempre practicaban. “Siempre me relacionaba con los miembros de la comunidad; éramos muy pocos, porque vivíamos en la misma comunidad y para mí es mi familia; allá funciona mucho la cooperación y se practican mucho los valores”. En este espacio, la familia se entiende como relacionamiento: “Término que amplía el concepto para incluir a los allegados y no reduce las relaciones a vínculos de sangre, sino mas bien toma en cuenta los vínculos sociales y culturales que los propios actores consideran constitutivos de su familia.” (Ansión 2008: 36).

Estas relaciones no solo consistían en prestarse ayuda, sino también en muchos casos ha sido importante en la orientación y recomendación que hacían para seguir estudiando; así, una estudiante que tra-

bajaba en el mercado recuerda de las señoras con quienes trabajaba en dicho espacio: “Me han hablado que debo estudiar para no sufrir como ellas”. Así también, un estudiante recuerda de sus vecinos: “Ya no tienes que ser como tu mamá, como tu papá para que andes en la chacra y *no tienes que ser como nosotros*, papicha, me decían”. De esta manera, iniciaba la idealización de la educación como el camino para cambiar, para ser mejor, idea que no solo venía de la familia y profesores, sino también de los miembros de la comunidad.

Sin embargo, también se relacionaban con sus pares en edad, como vecinos y compañeros de escuela, con quienes, mediante la recreación, formaban grupos de amigos y compartían los quehaceres propios de su edad: “Íbamos y regresábamos juntos de la escuela; nos íbamos a bañar al río y compartíamos otras actividades” y así han llegado a construir una relación de amistad que, luego fue parte de su capital social y que, posteriormente, para algunos, fue importante en la decisión de seguir estudiando cuando entre ellos se motivaron para hacerlo: “Me animaron a salir de mi pueblo para postular a la universidad”; del mismo modo, este proceso impele a salir hacia la ciudad.

## **1.2 Idiomas y su aprendizaje**

El aprendizaje del idioma se circunscribe al espacio donde han interactuado, en primer lugar, con los progenitores y miembros del entorno, y luego con la sociedad. En ese sentido, el espacio familiar fue el lugar primigenio donde aprendieron su lengua materna, la cual iba a ser la lengua hablada por los padres y otros miembros de la familia con quienes compartían el hogar.

Una parte de los estudiantes señalaron que aprendieron primero el quechua porque “mis padres son quechua hablantes” y “en la casa todo era quechua”; desde luego, fue el idioma de lo familiar, de lo privado, de lo cercano, del conocimiento, de la representación del mundo, de la socialización, de su propia construcción como suje-

to social y de la integración a la comunidad, puesto que este era el idioma de uso cotidiano en la comunicación y también fue parte de la construcción de la identidad del nosotros: “[Entre] nosotros compartíamos el quechua [...] y era favorable para nosotros”.

En las comunidades campesinas, el quechua era el idioma de mayor uso; en ese contexto, “no era tan necesario hablar el castellano porque no había con quien hablar”, lo cual no implica necesariamente que la mayoría no sabía hablar otro idioma, sino que el quechua era parte de la tradición y, para un hablante nativo, su uso creaba un espacio de confianza, de cercanía; además, no había presión del contexto para hablar el español.

La otra parte de los entrevistados señalaron que aprendieron el quechua y el español de manera paralela; es decir, se iniciaron como bilingües, debido a que en la casa había miembros de la familia bilingües, quienes les enseñaban ambos idiomas; muchos han coincidido en señalar que el papá les enseñaba el castellano, mientras la mamá y abuelos, el quechua, debido a que, en el espacio rural, las mujeres tienen menos grado de instrucción y hablan principalmente el quechua.

Mi lengua materna es quechua juntamente con el castellano; mi papá, mi mamá son bilingües. Mi papá más nos hablaba en castellano; el quechua más que nada habíamos aprendido por la crianza de mi abuela y de mi mamá. Yo hablaba los dos idiomas; si me hablaban en castellano, respondía en castellano; si me hablaban en quechua, respondía en quechua. (CR02F-UNSCH)

El aprendizaje del español para los que tuvieron como lengua materna el quechua fue un segundo momento, pues dicho aprendizaje no solo va responder a la interacción sino también a las presiones que tuvieron desde la familia, como también del entorno social y, sobre todo, de la escuela. Sobre el aprendizaje dice un estudiante: “Apre-

dí en mi casa; sobre todo mis hermanas mayores me enseñaban a hablar”, mientras otros aprendieron viajando a la ciudad, donde interactuaban con los niños que hablaban el español; no obstante, la mayoría ha coincidido en señalar que aprendieron por la presión que se ejercía en la escuela: “Al ingresar a la escuela recién aprendí el castellano”, puesto que los profesores “querían que aprendas el castellano para ir a la ciudad”, mientras decían que el quechua lo “habláramos en la casa”. Bajo esa consigna, los profesores solo enseñaban en castellano y a quienes “no sabían [el español] les decían que estaban retrasados, que el castellano era progreso”. Se presionaba bajo la idealización del idioma castellano y los alumnos internalizaban el valor social del castellano poniéndose como meta personal su aprendizaje, para lo cual emplearon diversas estrategias como intensificar la lectura: “Lo aprendí leyendo mucho; cuando iba a la chacra [...], siempre leía a manera de descansar y poco a poco fui adaptándome a la lectura”. Así, la educación oficial contribuye a devaluar el idioma y cultura de los quechuas y amazónicos.

El otro espacio de presión era el propio hogar, en el que, a pesar de que hablaban el quechua, los padres exigían que los hijos aprendieran el castellano, porque algún día iban a salir hacia la ciudad y les advertían: “Cuando hablas más tu quechua, te va a salir motosidad; te vas a dificultar”; así también servía para facilitar la relación con los otros: «Mi mamá al inicio me decía: “Muy bien, puedes hablar quechua, pero también aprende a hablar castellano para que te puedas relacionar”». Desde el idioma, hay un proyecto de la construcción del “otro” al interior de la familia; a los hijos se prepara para que salgan a la ciudad, para integrarse a ella y, desde esa visión, hace ver la poca utilidad del quechua, que dificulta el camino del ascenso social y da lugar a la discriminación.

Mientras tanto, el español se consideraba como el idioma de la ciudad, del prestigio, de personas con poder económico, del progreso, del espacio público, de relaciones sociales con otras personas, las

cuales posibilitaban ampliar el capital social, la movilidad social y la integración a los otros y a la civilidad; incluso, imaginariamente permitían dejar de ser pobre. Un estudiante recuerda que entre sus compañeros de primaria había dos a tres niños que no sabían hablar quechua y eso se notaba, porque sus padres eran económicamente “más superior” a los demás. Esta visión evidencia que el quechua era visto como el idioma de los pobres.

En esa forma de valoración del español, los propios padres vieron el aprendizaje del español como un pasaporte para salir del pueblo, de la pobreza y de la marginalidad para encaminarse hacia el progreso que tenía su sitio en la ciudad, donde el quechua hablante era postergado, considerado inferior y discriminado. Sin embargo, en personas con mayor nivel educativo, la valoración del quechua cambia: “Mi papá decía que el quechua es lindo, hermoso y me decía que el quechua hasta en la universidad llevan, y [que] con esto [uno se iba] a sentir más orgulloso, peruano y me decía que nunca me arrepienta de [mi] lengua”. Así, la defensa del quechua y su valoración generaban más expectativas desde el castellano que la valoración desde el quechua mismo.

Quienes vinieron a vivir a la ciudad enfrentaron una mayor presión social y familiar para hablar “correctamente” el español: “Mi mamá quería que hables perfectamente el castellano, porque, en tu entorno, como ya estabas en la ciudad, ya la mayoría de la gente hablaba y tenías que adecuarte”. Esta exigencia buscaba evitar la discriminación.

Quando me vengo acá, mi mamá me prohibía hablar el quechua, porque ella había tenido algunas dificultades cuando ella estaba en clases [...]; a veces le salía el mote o no podía hablar bien y se burlaban de ella; y los profesores le discriminaban; entonces, ella ha querido que yo no pase por eso y más me ha inculcado a leer y se molestaba cuando hablaba el quechua. (RN02F-UNSC)

Sin embargo, a pesar de la exigencia, muchos recuerdan su motosidad: “Confundía mucho en pronunciar la letra ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’; lo decía uno por la otra”; esta confusión les costaba la discriminación, pues, “en la ciudad, cuando uno hablaba diferente, con interferencia lingüística, la gente se burlaba y tenías que hablar lo más perfectamente posible”. En ese sentido, la escuela aparece como la institución encargada de higienizar, limpiar los “defectos” en el habla del castellano bajo la presión que ejercían tanto docentes y alumnos: “Mis compañeros comentaban que los que hablan quechua son serranos, paisanos” Se trataba de una racialización de la geografía, de asociar la sierra con el quechua y toda la carga peyorativa de la condición humana, pues, en el contexto urbano, el decir “serrano” al quechua hablante era una forma indirecta de despreciar, de tratar como pobre e inferior. Evitar dicho trato, además de ir a la escuela, les ha llevado a desarrollar estrategias personales para aprender “bien” el español como la práctica social lo exigía: “Yo me metía en el grupo donde también hablaban castellano para aprender más, para hacer las exposiciones; yo no me dejaba; era así como la presidenta”. Otro estudiante cuenta su experiencia.

Un día mi padrastro compró periódico y no le pude leer bien; entonces, me dijo: “Aunque sea deletrea.” y no podía; entonces, cuando se fueron a dormir, empecé a leer y al día siguiente le dije a mi papá: “Ya puedo leer [...] te lo puedo leer”, le dije; entonces, mi papá se puso a llorar. El tiempo en que luché para aprender el castellano fue hasta los 13 años, porque en quinto y sexto de primaria ya hablaba y exponía bien. (RV01F-UNSCH)

Hablar el español en el espacio urbano era una estrategia de sobrevivencia para evitar ser marginado, para lograr la facilidad para tener lazos de amistad, para insertarse a la vida urbana y para tener mayor movilidad social.



### 1.3 Violencia socio-política

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la violencia constituye un tema de memoria contado por sus padres, pues, para la época, eran unos niños: “Los problemas de violencia se dieron cuando yo era pequeño; mis padres me contaban que sufrieron mucho en esos tiempos; hubieron muchos asesinatos”. Otros aún no habían nacido: “Mi pueblo ha sido afectado por el terrorismo, pero yo no viví esa época”. Desde luego, hay dos versiones del hecho: la de los que, a pesar de su corta edad, experimentaron, vivieron la época, quienes tienen la versión de testigos; y la de los que conocen la versión de sus padres, de las personas mayores que les informaron. En ambos casos, las narrativas coinciden en señalar la ocurrencia de muertes de personas, saqueo de bienes y el miedo que aprisionaba a la población, lo cual alteraba las formas cotidianas de la vida familiar y de la comunidad.

La etapa de la violencia para quienes fueron testigos infantiles la recuerdan como un conjunto de hechos que les ha tocado vivir o presenciar: “Después de la matanza en mi pueblo XX a 39 personas, 40 niños, casi a todos los mataron los terroristas. Era algo curioso como una película; delante de todos los mataban”. Otro estudiante recuerda un ataque senderista a su pueblo.

En el año 92 yo lo he visto, vivido personalmente; entraron a las 5 de la mañana y mataron a todos: niños, ancianos, hasta animales. Ese ataque terrorista se repeló, porque había ya ex militares y, con el narcotráfico, la mayoría de la población del XX tenía armamentos de guerra [...]: ametralladoras, RPG, lanzagranadas [...]; los ex militares, cuando entró el terrorismo, repelieron el ataque desde las ventanas. Lamentablemente, hubo una guerra en el pueblo; el terrorismo avanzó unas tres cuerdas, pero llegó a matar casi unas veinte personas, [...] más bien los ex militares repelieron. Los terroristas saben el sonido de los armamentos; se dieron cuenta que el arma-

mento que manejaban era sofisticada; por eso, empezaron a escapar [...]. Ese rato no era nada el festejo de Año Nuevo; esas bombardas es poquito, porque era al doble de eso; había granadas, dinamitas y una lluvia de eso. Yo salí y vi fresquito ahí cuando los heridos estaban gritando, y sangre por todo lado. Vi a los terroristas con una cinta amarilla en la cabeza que decían vivas a su partido. (FM02M-UNSCH) (Subrayado mío)

Otros estudiantes recuerdan la época de violencia a partir de actividades inusuales que hacían: “Todas las noches teníamos que escondernos”, “Dormíamos en el monte con nuestras frazadas”, “Irnos hacia los cerros para escondernos porque decían que esa noche venían los grupos subversivos llamados terroristas”. Salir de la casa en la noche y esconderse en otros lugares era parte de la rutina; se refugiaban de preferencia en espacios desolados y alejados del pueblo, como las chacras, los montes y las cuevas, mientras el pueblo quedaba “silencioso solo con los animales y ancianitos que no podían caminar”. Eran las estrategias de sobrevivencia, de respuesta al miedo que se potenciaba aún más al llegar la noche toda vez que “la desaparición de la luz nos confina en el aislamiento, nos envuelve en el silencio y, por tanto, nos desasegura” (Delumeau 2002: 143).

La inminencia del peligro había hecho del miedo el nuevo inquilino de la casa, que se alojaba por las noches en este espacio y lo desalojaba temporalmente; este inquilino se había convertido en la expresión de la vulnerabilidad de la casa, tradicionalmente considerada como el espacio de protección, “lugar de ensueño, del cuerpo, de imágenes que dan al hombre razones o ilusiones de estabilidad” (Bachelard 1997: 48). En ese contexto, la casa se había convertido en un espacio de la inseguridad, de la exposición al peligro, por lo que la gente volvía a la madre naturaleza a buscar su protección en los abrigos naturales o los bosques y hacía recobrar temporalmente su función protectora ante el peligro: “La gente desapareció de mi pueblo y se fueron hacia la selva, porque allá había mayor ventaja

para escapar al monte”. El peligro y el miedo habían hecho retomar antiqúisimas formas de protección; la naturaleza proveía de mayor seguridad que la creada por el hombre, por ejemplo, la casa.

Más allá de las experiencias que ha tenido cada quien, la etapa de la violencia sociopolítica dejó marcadas sus vidas con historias de dolor que la memoria se resiste a olvidar, incluso en quienes no habían nacido para ese entonces, pues muchos mencionaron haber perdido a sus familiares directos; padecieron saqueo de bienes; llevaron una vida de incertidumbre y miedo; fueron desplazados a diferentes lugares, lo que alteró sus modos de vida como también los roles y su formación misma: “Perdimos todos nuestros bienes, ganados, cultivos, mis padres y otros familiares salieron de mi pueblo de la noche a la mañana, perdí a mis abuelos porque los terroristas lo asesinaron cruelmente delante de sus hijos, entre ellos mi padre”; son hechos que han dejado sin medios de sobrevivencia como también en orfandad: “Asesinaron a mi papá y muchos familiares”; asimismo, han originado un trauma psicológico cuya secuela arrastran incluso hasta la actualidad.

Otros tuvieron historias de maltrato de familiares: “Mi papá me dijo que iba a morir en uno de esos lugares que lo habían capturado a él, pero, por favor de Dios, está vivo, pero lo maltrataron y hasta hoy hay secuelas”; hubo maltratos cuya autoría señalan a los dos actores de la violencia y que dejaron experiencias traumáticas al someter a torturas a los pobladores y a muchos de ellos los ha dejado en situación complicada de salud, hasta de invalidez, lo que constituye una carga para la familia en la actualidad.

El miedo y la posibilidad de ser la próxima víctima obligaron a muchas familias a abandonar sus casas y sus pueblos para luego dirigirse, en la mayoría de los casos, a la ciudad en busca de seguridad, lo que convertiría su vida en la lucha por sobrevivir del peligro: “Mi familia corría el riesgo de ser desaparecida; por lo tanto, tuvimos que migrar a Huamanga”; asimismo, hubo quienes han recorri-

do por más de una ciudad; este proceso un estudiante lo recuerda como una suma de experiencias que han multiplicado su identidad territorial.

Soy de todas partes; Pichanaki me enseñó [a ser] un niño libre de preocupaciones; Huancayo, el trabajar para ayudar las necesidades del hogar; Lima [fue la ciudad] de [las] necesidades y oportunidades, como estudiar en el CEO; Huancavelica [me enseñó el] deseo de enseñar y producir, y alejarme de la dependencia; y Ayacucho, la oportunidad de vivir dignamente terminando mi estudio, y el constante vencer pruebas y tentaciones de diversos calibres. (VP02M-UNSCH)

Si bien las migraciones forzadas les salvaron la vida, desintegraron a la familia: “Por el peligro, mis hermanos se fueron a Lima; mi hermana se fue a la selva; también nosotros salimos”. Alteró sus modos de vida; lo alejó de su espacio y redes sociales.

Justo por la violencia socio política mis padres me trasladan acá a Ayacucho, porque mi papá sí tenía alguna comodidad allá, porque a los que eran como terratenientes o que tenían posibilidades los terroristas han ido y los han atacado a ellos para quitarles todo y darles a los trabajadores; en fin, me afectó bastante porque *no me han dejado tener una vida normal*. (RN02F-UNSCH) (El énfasis en cursiva es mío.)

Estos hechos han dejado en una situación difícil y vulnerable a las víctimas, quienes han enfrentado y superado valiéndose principalmente del capital social, en el que estaban comprendidos la familia y las personas del entorno: “Nos ayudaron nuestros vecinos y familiares compartiendo víveres, y brindándonos su casa para esconder a mis hermanos”. Las redes sociales, no solo en la comunidad sino también fuera de ella, resultaron fundamentales para sobrellevar el costo de la violencia dotando de soporte emocional y material a las víctimas.

Nos ayudaron las amistades de mis padres; luego que migramos a Ayacucho, nos acogieron en un pueblo llamado Compañía. Recuerdo un amigo, el señor XX, nos acogió en su casa; trabajábamos en sus chacras; luego fuimos a otros valles como Chacco, Muyurina, donde también nos apoyaron las amistades dándonos trabajo para sobrevivir en esos tiempos difíciles. Cuando pasó la época de violencia, retornamos a nuestro pueblo en el año 1991- 92. (RG02M-UNSCH)

En los pueblos andinos, la familia históricamente ha cumplido un rol trascendental de apoyo; al interior de ella, las dificultades siempre se han resuelto de manera cooperante; en épocas difíciles como esta, la familia y la comunidad cumplieron el rol de factor protector en la resiliencia de las víctimas, lo cual no solo ha permitido sobrelevar el costo generado por la coyuntura sino también continuar trabajando; en esta situación, los estudiantes entrevistados han tenido una experiencia participativa; además, les sirve para persistir en el estudio a pesar de las dificultades que se presentan.

## **1.4 Trayectoria escolar**

### ***1.4.1 Primaria, la siembra del mito de progreso***

Recuerdo mucho a mis profesores y compañeros de clase. Teníamos buenos y malos profesores; el bueno siempre cumplía sus horarios de clase; nos aconsejaba salir del pueblo en busca de mejores oportunidades; nos hacía pensar más allá de lo que teníamos en mente; nos animaba a estudiar y lograr una profesión; nos preguntaba qué queríamos ser a futuro; recuerdo que yo le dije que quería ser el mejor agricultor. El profesor malo solo nos llevaba al río para bañarnos; todo era Educación Física; llegaba a la escuela los días martes y retornaba a Huamanga antes del viernes; no nos enseñaba los cursos como debería de ser. (RG02M-UNSCH)

La mayoría de los estudiantes entrevistados recuerdan a la escuela como una etapa distinta en su vida infantil, pues fue el espacio donde no solo aprendieron conocimientos académicos, sino también estrategias para desenvolverse en ese escenario, a relacionarse con otros (docentes y compañeros), a diferenciar culturas y a dar sentido al tiempo en términos de visión a futuro, como una situación alternativa. Estos fueron aprendizajes que ganaron algunos en las escuelas de la comunidad: “Estudí en la escuela de mi pueblo; la única que existía” y otros en las escuelas de la ciudad: “La primaria hice en la escolita de San Martín en Capillapata”.

El recuerdo de la escuela lo asocian principalmente con los docentes de quienes no solo han aprendido conocimientos, sino también que han influenciado en su formación personal, a los que, incluso, algunos adjudican la autoría de su personalidad.

De mis profesores recuerdo más que nada de primer y segundo grado; mi profesora Margarita siempre me animaba a leer; me enseñaba a sumar con maíz, con trigo; me decía: “Vas a recoger pepitas y mañana me traes”; iba a recoger pepitas y traía, y me enseñaba a dividir, a sumar; me enseñaba canciones; *me decía cómo debo ser, qué debo hacer. Cuando estaba en segundo grado, me decía: “Vas a ordenar tu ropa así, porque me había llevado a su cuarto, y hasta ahora como mi profesora hacía, así lo hago”*. (CR02F-UNSCH) (Énfasis en cursiva es mío.)

No obstante, también los recuerdan por incentivar a seguir estudiando: “Mis profesores nos enseñaban bien y nos orientaban a seguir estudiando y superándonos”; se acuerdan de ellos por concientizarlos en la función de agentes del futuro, cuyo protagonismo solo lograrían estudiando; fue una siembra del mito de progreso basado en la educación, al cual, posteriormente, van a convertirlo en el sueño más deseado y al que van a asociar con la universidad.

La escuela como espacio académico es considerada como el segundo hogar, donde aprendieron a leer, escribir, sumar, hablar el español; en este espacio, el docente ha tenido un papel trascendental; en ese lugar, muchas veces, valiéndose de su autoridad pedagógica, hacía uso de la violencia simbólica y física en los alumnos que no respondían apropiadamente a las enseñanzas impartidas durante la acción pedagógica<sup>1</sup>.

Nos castigaban si llegábamos tarde. Los castigos más drásticos eran con las chapas que lo ponían al piso y te arrodillabas, agarrar ladrillos, ortiga, ya bueno. Recuerdo un día una profesora agarró carrizo y a mi compañero que no sabía nada le agarró la cabeza; ¡pam!, lo chancó. Tampoco podía sacar la suma y me dio el carrizo para ¡chancarlo! a mi compañero que era mi mayor; no podía, pero lo hice; yo [estaba] asustado. “A la salida me va pegar” [pensaba], pero no me hizo nada. (RV02M-UNSCH)

Varios estudiantes coincidieron en señalar que en la escuela fueron maltratados por sus profesores por diversas razones; una de las más recurrentes era el incumplimiento con las tareas: “Lo malo era que los profesores nos castigaban a los que no hacíamos las tareas”. Esto deja en claro que la violencia tanto física como simbólica era usada como el medio para garantizar un buen aprendizaje, no solo de las asignaturas sino también del idioma castellano: “Uno se equivocaba la ‘i’, la ‘e’; ahí se molestaba el profesor; decía [que] estás hablando mote con cancha”; estas afirmaciones en algunos han generado situaciones de desconfianza y miedo; debido a eso, una estudiante afirma: “Yo era muy tímida; tenía miedo de hablar en clase”. Así, la escuela creaba miedo y desconfianza en los estudiantes quechuas que no asimilaban “correctamente” los contenidos de la educación oficial, por lo que muchas veces empleaban la metodología de la vio-

---

<sup>1</sup> Según Pierre Bourdieu, toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que es una imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (1981: 45).

lencia en lugar de metodologías pedagógicas para asegurar el cumplimiento de los objetivos de la educación: “Lo malo de todo es que castigaban de cosas vanas y no escuchaban; es decir, no te daban la razón de lo que tú decías”.

En las escuelas del pueblo, el proceso de castellanización se ha desarrollado con mayor intensidad por el lado de la escritura, puesto que implicaba el uso del único espacio de expresión: el cuaderno; este estaba bajo el control del profesor; por otro lado, en el habla, el proceso avanzaba lento, debido a que había espacios y momentos para el quechua, como el recreo y la reunión con amigos; incluso el profesor se valía de este recurso para mejor llegar a los alumnos: “En la escuela, generalmente se hablaba el quechua; solamente en los cuadernos, libros se hacía en castellano”; esto ocurría, debido a que en el lugar solo se hablaba quechua; aquí el contexto no presionaba mucho para hablar el castellano. Desde ya, era recurrente combinar palabras de ambos idiomas y también hablar quechua con compañeros de aula o colegio.

Los primeros años de primaria sí combinaba quechua con castellano en hablar. En vez de decir “ordeñar”, decíamos vamos a *chawar* la vaca. No me causó tanto problema, porque todos mis compañeros de primaria que me rodeaban tenían casi las mismas dificultades que yo, como que no nos discriminábamos. (FM01F-UNSCH)

El uso combinado de quechua y castellano y la motosidad de la mayoría no daban lugar a la discriminación: “Hay veces cuando me equivocaba hablando; ahí sí se reían. Hasta yo también a veces me reía de otros”. Eso implica que, cuando es asunto de la mayoría, lo individual es absorbido y no causa problema.

Mientras tanto, quienes se fueron a estudiar a la ciudad experimentaron una mayor presión, pues al interior de los ambientes escolares padecieron la discriminación de sus compañeros por su lugar de origen y por hablar el quechua, principalmente.



Me trajeron al XX [colegio particular]; ahí mis compañeritos *me decían chacra*; me molestaban bastante; *pensaron que yo era de la sierra, y no sabían que yo era del VRAE. Me sentí un poco arrepentido de haber nacido en ese seno de familia quechua hablante*, pero poco a poco empecé a superar [...]. Me molestaban; seguí hablando [español] hasta que aprendí [...] entre gente adinerada. Después, estuve en un centro estatal: Mariscal Cáceres. Ahí también me molestaban, pero ya no mucho. (FM02M-UNSCH). (El énfasis en cursiva es mío.)

Esta experiencia proviene de un estudiante procedente del VRAE que estudió en el colegio particular de clase media de la ciudad de Ayacucho, un espacio dominado por imaginarios y estereotipos de la clase en mención; alguien procedente de la zona rural, como el referido estudiante, era ajeno en todo sentido y no podía interactuar en ese espacio; la cultura y el idioma imperante impedían su integración, más bien su diferencia era materia de menosprecio y exclusión de parte de sus compañeros.

El mismo alumno, cuando pasó a un colegio estatal, notó menos presión, lo que deja manifiesto que la discriminación en el colegio particular no solo era cultural sino también económica; los quechua hablantes estigmatizados como pobres son vistos como inferiores. Por otro lado, el colegio estatal se asocia con personas de bajos recursos económicos, personas comunes: es un espacio más flexible con una carga inferior en cuanto a presión discriminatoria se refiere; así ha sido contemplado desde la perspectiva del alumno en referencia; sin embargo, para quien directamente viene del campo al colegio estatal en mención, la experiencia es distinta: “Estudí mi primaria y secundaria en G.U.E. Mariscal Cáceres de Ayacucho; era muy discriminada y no se permitía hablar [quechua]”. Así, la valoración de la discriminación va a depender también de las experiencias anteriores, puesto que se evalúa de manera comparativa.

Mis compañeros se burlaban en el colegio; me decían ‘quechuera’, ‘serrana’ y me ponía a llorar; me quería volver a mi pueblo; incluso repetí ese año y no quería estudiar, porque me dolió cómo me trataron. (RV01F-UNSCH)

Así, la escuela es recordada como un espacio de presión no solo del profesor sino sobre todo de sus compañeros, quienes discriminaban a quienes hablaban el quechua y motoseaban y le hacían sentir el poco valor de su idioma y cultura, y, con ello, el de todo aquel que procede de esa cultura, lo que lo va a obligar a apropiarse de la cultura del otro, dejar de ser para parecer más a ese otro que interioriza como lo mejor, superior.

La escuela de la ciudad se presenta como un espacio dominado por el idioma español; para los que fueron del campo fue un gran inconveniente la cuestión idiomática, que no solo dificultó en el aprendizaje, sino que incluso causó la repetición de grado: “Repetí dos años cuando estaba en primer año, porque dificultaba el castellano, porque no entendía mucho”; el hablar quechua limitaba su participación; era un escollo de la libertad y manifestar lo que pensaba; no permitía su realización personal. Así, en el contexto castellano, el quechua dejaba de ser el medio de comunicación; en lugar de integrar, reprimía y aislaba: “En la escuela, no tenía mucha relación con mis compañeros, no podía preguntarles con facilidad, era callado y tenía vergüenza de hablar mal”; esta vergüenza se origina por el miedo de pasar un mal momento, mientras para otros era resultado de experiencias negativas: “Lo malo que mis compañeros se hayan burlado, me decían mote”, lo que en algunos casos incluso les llevó a ser postergados cuando querían participar; situación que afectaba el autoestima pues los hacía pensar que no valían.

Lo que más recuerdo son de mis compañeros cuando hacían grupos me decían; no sé por qué yo quería exponer y así cuando el profesor decía inventen un cuento y alguien que lo relate, entonces, yo quería hacerlo y mis compañeros me decían:

“No, no, tú no, porque vas hablar mal, aparte de eso no te expresas bien, mejor que lo haga una persona que domine”. Eso es lo que siempre me recuerdo y no me olvido. *Como lo dije, no me tenía importancia, pero me trataba normal.* (RN02F-UNSC). (El énfasis en cursiva es mío).

Sin embargo, también el quechua podía unir entre quienes sabían hablar, ganar visibilidad discriminada. «Algunas [compañeras] también eran del campo; nos reuníamos, pero los que hablaban castellano nos decían: “Esas quechueras, hay que feo hablan quechua”; era una forma de crear un “nosotros”, cuyos participantes encontraban un momento para poder relacionarse y expresarse libremente y sin presiones, pero esto ocurría en espacios que creaban circunstancialmente.

Por otra parte, la educación primaria también se recuerda como una etapa de logros y dificultades en la que cada quien destaca lo suyo. Consideran que son logros los éxitos en el aprendizaje expresados en buenas notas: “Siempre era bueno en todos los cursos; en sexto año de primaria, ocupé el tercer lugar como mejor alumno; me dieron diploma”. Son logros que a unos les ha permitido ganar aprecio de los profesores: “Me trataban muy bien, éramos muy engreídas [...], unas niñas muy estudiositas”; así, también han tenido experiencias de triunfo: “Viajamos tres alumnas que ocupábamos los primeros lugares a la ciudad de Huanta; visitamos la fábrica de galletas y otros establecimientos; era muy bonito”.

Estos logros los adjudican a su esfuerzo: “Mi aprendizaje fue bastante bien; era bastante aplicada; se debió a mi dedicación; yo siempre tenía un objetivo que cumplir”. Otros los atribuían a la colaboración de padres, hermanos y amigos: “Gracias a mi papá y mamá nos dedicábamos bastante al estudio; siempre sobresalí”. También hacen mención a la contribución de los “hermanos mayores, que enseñaban en casa”. Los padres sin instrucción, si bien no apoyaban académicamente, alimentaban las promesas de la educación: “Mi mamá no me dejaba que faltara al colegio o dej[ara] de estudiar, ya que me

decía *que solo saldríamos de la pobreza con el estudio*". Así, el proceso educativo resultó un hecho social en el que participaron profesor, padres y hermanos, no solo brindando apoyo académico, sino también internalizando la idea de un futuro mejor con la educación.

Junto a los logros también enfrentaron dificultades; mencionan los estudiantes: "Mi dificultad fue con la lectura; tenía temor a leer en público", es decir, el problema del miedo al público, para otros, se debía a alguna asignatura: "Me iba bien en todos los cursos, pero no en matemática; siempre desde primaria arrastro"; esta era una dificultad de aprendizaje que también respondía a la carencia de materiales de estudio: "No tenía libros para consultar en casa". También influía la falta de apoyo cuando los padres eran analfabetos: "En casa nadie tenía estudios"; asimismo, otro factor podía ser la escasez de recursos económicos: "En las actuaciones no participaba por factores económicos". La distancia a recorrer entre la casa y el colegio era otro inconveniente; cuenta un estudiante.

Quando salí de mi pueblo, viví y estudié en un pueblo [...], pero era dos horas de caminata a la escuela [...]; iba a mi colegio a las cinco, seis de la mañana. Éramos como casi ocho estudiantes en la escuela. Toditos a correr dos horas [...] y en la tarde igual; [a las] dos salíamos del colegio y estábamos a las cinco en la casa, así todos los días hasta julio [...]. Luego alquilaba un cuarto más cerca a la escuela; ya vivía solo [...]; era terrible. (RV02M-UNSCH)

Las dificultades en el aprendizaje eran también por falta de docentes: "Existía la gran dificultad de la falta de profesores, o si venían a dictar lo hacían solo los miércoles, jueves y viernes, y faltaban los lunes y martes". Por las razones expuestas, los mismos estudiantes califican a su formación educativa de "muy atrasada", la que, asociada a la carga discriminatoria, genera que lleguen a la ciudad en situación de desventaja acumulada, lo que obliga a redoblar esfuerzos para salir adelante.

La escuela no solo es considerada como un espacio de aprendizaje académico, sino también del desarrollo de otras habilidades como el arte: “Lo bueno fue que gané un concurso de canto cuando estuve en quinto de primaria. Ahora canto en cumpleaños de mis compañeros o amigos”; otra habilidad desarrollada es el deporte: “Yo salía a jugar; más o menos jugaba fútbol. Siempre he estado en selecciones del salón, del colegio. [También] me dedicaba a bailar; era bonito”.

#### ***1.4.2 Secundaria, la siembra del mito de la universidad***

Me fui a Lima, vivía con mis hermanos, ahí aprendí la lección, porque nadie te da comida; nadie te da nada, tienes que trabajar; yo vendía limones en Lima [...]. Aprendí la lección, regresé y dije: “Yo voy a estudiar, sino estudio me quedo sin nada; ahí sí empecé a estudiar [secundaria] con fuerza”. (CR03M-UNSCH)

El nivel secundario para la mayoría de los entrevistados fue una etapa de aprendizajes complejos; fue el periodo del comienzo de la independencia como persona y la proyección del futuro, generalmente fuera del pueblo. La educación es valorada en función al futuro como lo ha expresado el estudiante de la cita inicial, y, bajo ese propósito, se han desenvuelto generalmente solos; en ese proceso, llegaron a descubrir los lineamientos de las ciencias: “Lo de bueno en secundaria descubrí un nuevo mundo, o sea, todo lo que es la matemática, la física, cómo evolucionó el hombre”; dije: “No existe Dios, me hice ateo”. Las matemáticas te llevan a un mundo donde todo lo ves perfecto”, lo que ha permitido ver las cosas de manera explicativa y cargadas de interrogantes.

En cuanto al rendimiento académico, unos han señalado que destacaron obteniendo altas notas y que eso les ha permitido representar a su institución en competencias académicas: “Participé en concursos de conocimiento”; por otro lado, otros tuvieron un rendimiento regular en unas asignaturas y dificultades en otras: “En los cursos de

números [...] matemáticas, geometría y física. En lo que me iban bien, era en Literatura, Geografía, Inglés”. Estos resultados no solo dependían de los esfuerzo personales, sino también del desempeño de los docentes de quienes guardan recuerdos y valoraciones disímiles: «Mi profesor de Trigonometría era muy exigente y también nos daba consejos; era amigo y no como los otros que eran unos ogros a quienes no se le podía preguntar nada porque nos contestaban con pachotadas: “¿Qué? ¿Eso no sabes?” y eso nos hacía sentir disminuidos».

El uso de la violencia y la discriminación de parte de los docentes no eran ajenos a este nivel. Un estudiante cuenta.

El profesor XX nos tiraba palo hasta que se rompiera. Este profesor era bastante drástico, hasta para las mujeres. Yo tuve una experiencia muy mala, inclusive no solo yo, hasta tres. Nunca nos daba permiso para ir al baño y una vez nos hemos orinado en el salón. (FM02M-UNSCH)

La violencia simbólica se ejercía bajo forma de amenazas con notas: “Más era el miedo al rigor que tenían los profesores y nos amenazaban con jalarnos de año y eso, de una u otra forma, le teníamos pánico, porque nos daba vergüenza repetir de año”. La violencia seguía utilizándose como método pedagógico.

Los que culminaron sus estudios secundarios en la ciudad como siempre han sido discriminados por su origen y lengua. Un estudiante recuerda su paso por un colegio de la ciudad: “Se notaba que criticaban cuando se hablaba en quechua; decían que solo se habla en la sierra y para mí era ilógico, porque Huamanga era también sierra”. En ese entendido, el uso predominante del español en un lugar lo desracializaba, lo desindianiza. En esta situación, el haber aprendido hablar bien el español lo consideraban como un éxito: “En la secundaria ya hablaba bien, estaba feliz”; este dominio de la lengua lo lograron siempre con las lecturas y en la interacción con los compañeros de estudio.

Por otra parte, en su afán de inserción, se han visto obligados a adecuarse a este medio, lo que a su vez implicó cambiar no solo actitudes, sino también roles como lo cuenta una estudiante.

Lo bueno de la secundaria es que era una etapa donde ya he tenido que relacionarme con personas de ciudad; he tenido que acostumbrarme; ya no me sentía superior como en el campo; yo sabía un poquito más; incluso les dirigía, pero, cuando llegué a la ciudad, era lo contrario; ellos me dirigían, como que tal vez me sentí un poquito inferior a ellos; eso era lo malo. (ML02F-UNSCH)

La mayoría coincide en señalar que tomaron mayor conciencia del estudio y con ello alcanzar una profesión; en dicha decisión, los profesores han jugado un papel importante dando orientaciones visionarias: “Los profesores me daban ánimo para seguir estudiando, seguir adelante”: decían que la única forma de salir adelante y de ganar era leyendo. Las recomendaciones generalmente giraban en torno a dar información de las carreras profesionales, de salir a la ciudad; en esto, también los padres han contribuido: «Mi papá siempre hablaba [...]: “Ustedes tienen que estudiar, tienen que ser profesionales, llegar a la universidad”; así me decía mi papá». Así, tanto los profesores como los padres de familia alimentaban los imaginarios de los jóvenes, de ver el futuro como equivalente de la universidad fuera del pueblo.

El máximo ideal para nuestros padres era tener hijos profesionales, y la mayoría de la gente lucha para que sus hijos vayan a la ciudad y se superen; es por eso que, en mi pueblo, ya no hay gente. (PG02M-UNSCH)

De esa manera, la educación secundaria es una preparación de los jóvenes para salir del pueblo, para ir a la ciudad y a la universidad; con ello, se deja en claro que la educación básica asienta las bases de la solución del problema de los pobres y de la marginación fuera del

pueblo; es una educación orientada hacia afuera y descapitaliza a los pueblos de su mayor riqueza que viene a ser el capital humano.

## **1.5 Imaginarios de la ciudad y la universidad**

### ***1.5.1 Imaginando la ciudad***

El imaginario “no es la imagen de”, sino creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede referirse a algo”. El imaginario no tiene un objeto a reflejar, sino deseos de proyectar, y, en todo caso, a elaborar mediante el simbolismo. (Castoriadis 1985: 7)

Tomando en cuenta la definición de imaginario, imaginaban la ciudad de Ayacucho como “una ciudad grande”, con “casas bonitas, edificios”, “mayor cantidad de habitantes”, “centros comerciales”, “con más progreso” y “con mayores oportunidades de trabajo y educación”; en suma, donde había todo. Era una imagen construida en oposición a las condiciones de vida y características del espacio rural, en cuanto al tamaño, tipo de viviendas, cantidad de población, oportunidades de trabajo, grado de progreso y la civilización. Era una representación del deseo, de todo lo mejor que va alimentar el sueño del futuro: “Siempre quería ir a la ciudad”.

Además de imaginar a la ciudad como un espacio realmente grande, también la imaginaban como un espacio de peligro y miedo; para referirse a ella, por ejemplo, afirmaban: “Con muchos problemas”, “Que había carros y decía si salgo a la calle me va a atropellar”, “Tal vez podía haber rateros”; por estos inconvenientes, había que cuidarse mucho. Bajo esa representación, la inseguridad la territorializaban en las calles y la personificaba en el “otro”, lo cual más que una proyección imaginaria resulta una recreación desde su experiencia urbana.



En suma, la imaginaban como un espacio grande y desarrollado, de bastante población y casas bonitas, con muchas actividades pero también con problemas. Esta imagen la han contrastado cuando llegaron por primera vez a la ciudad: “Era nuevo las casas de dos pisos, los acabados, los postes de luz; me *fascinaba*”. Otro destaca: “Era algo novedoso de ver muchas casas, donde que había fluido eléctrico; veía los carros”. De acuerdo con los detalles vertidos, resulta más una imagen actual que histórica, en cuya producción participaron personas mayores que le contaban cómo era la ciudad. Así, los entrevistados recreaban en su imaginario los atributos actuales de la ciudad en la imagen histórica; a ello se suma la temprana experiencia urbana que muchos tuvieron: “Yo llegué muy niño a Ayacucho; no imaginaba cómo era; ni carro conocía”.

### **1.5.2 Imaginando la universidad**

Yo decía: “¿Qué será universidad?, ¿cómo será?, ¿quiénes entrarán?, ¿yo que voy a entrar?”. A veces así me decía; me menospreciaba. Yo pensaba que solo grandes entraban; qué me van a recibir ahí, así decía, pero después, poco a poco, así tenía amigos; un médico era mi amigo; él más me dio saber qué era universidad, cómo se ingresaba; tenías que prepararte un periodo, por vía admisión; los puntajes van a contar. “Así vas a ingresar”, me dijo. Siempre me quedaba diciendo qué será universidad, dónde voy a buscar [risas]. (CR02F-UNSCH)

A la universidad la imaginaban como una institución superior y hasta inalcanzable; era una idealización sobredimensionada: “Como algo que fuera lo máximo, que a veces uno no puede alcanzar”; esta idea algunos la contrastaban cuando veían en otros la dificultad para ingresar: “Yo tenía un hermano mayor y veía cómo postulaba y no ingresaba”. Así, la valoración y la imagen construida sobre la universidad alimentaba esperanzas y sueños cuando de mejorar se trataba: “Se decía que, bueno, el sueño, el objetivo de todo estudiante que quiere superarse es la universidad, ¿no?, el primer paso grande”;

ante esta grandeza, se consideraban insignificantes; sin embargo, esta condición la podían cambiar estudiando en esta institución.

La imagen sobredimensionada de la universidad, en buena medida, era resultado del discurso de sus profesores de nivel secundario, quienes al recomendar a sus alumnos describían cómo era aquella institución: “Los profesores de secundaria nos decían de cómo es la Universidad”. Asimismo, evidenciaban la importancia que le asignaban cuando de mejorar se trataba; a ello también los padres contribuían al incentivar a sus hijos a estudiar en ella. Ambos actores representaban la universidad como una institución de gran valor, que posibilitaba el ascenso social, otorgaba estatus y ayuda para generar respeto, y permitía el “blanqueamiento”.<sup>2</sup>

De acuerdo con la imagen de grandeza de la universidad, creían que sus docentes eran personas superiores “que sabían todo y no tenían dificultades”, y que, por su alto nivel de preparación, “eran personas que no tenían calidad humana y los veía muy lejanos”; las veían como personas con carácter fuerte, más drásticos y estrictos: «No se puede preguntar; tienes que estar sentado, tranquilito; “¡Qué miedo!”, decía». En ese sentido, desde el imaginario, asociaban una mayor preparación con mayor poder y autoridad, lo que, en cierta medida, era reproducción añadida de la imagen de sus profesores de nivel básico; muy pocos imaginaban lo contrario: a los profesores como personas acogedoras y que apoyaban en todo. En buena cuenta, se asociaba el nivel de preparación con poca calidad humana que a lo mejor es un viejo resquicio de la representación del poder asociado a la educación, pues, en los pueblos, antiguamente solo los letrados, que eran generalmente los hacendados o mistis, podían asumir cargos y constituían el grupo de poder local.

---

<sup>2</sup> Con esta categoría Zavala y Córdova se refieren al poder redentor de la educación, sobre todo de la universitaria, que eleva el status de la persona; limpia gradualmente la raza/cultura indígena original de las personas; un indígena letrado ya no tendría el estigma del indio (2010).

La interiorización de la representación de la universidad fue la fuerza y la meta trazada para conquistar en el futuro y también al futuro en términos de superación de la vida anterior; que, en algunos casos, para ver cumplido el sueño, han tenido que superar y enfrentar dificultades que se han presentado, sobre todo las mujeres cuando sus padres se opusieron a que sigan estudios en la universidad: “Para ingresar a la universidad, tenía que luchar con mi mamá; no quería y me quitó su apoyo en ese tiempo”. Otra estudiante ha tenido que enfrentar la oposición del padre: “Cuando vine a la universidad, mi padre se opuso; realmente vine como escapándome de él”. Esta oposición de los padres probablemente obedezca a la falta de recursos económicos, como también a la poca valoración histórica que tienen los padres de las hijas y a otras razones.

La universidad se pensaba desde la posibilidad de ser un profesional, ser alguien, ser un líder, saber dirigir a la colectividad y tener poder. Es recurrente la afirmación de estudiar en la universidad para “ser algo”, la cual tiene una connotación amplia asociada a la visibilidad social, pues implica ser importante o cambiar la condición para adquirir poder: “Nunca imaginé estudiar en la universidad [...]; la subordinación de los médicos que me mandaban no me gustó, y como ya hablaban de universidad, universidad, ya tuve la idea”. Mientras otros, desde su imaginario, visualizaban un futuro, previo paso por la universidad. “Quería estudiar Contabilidad; me imaginaba bancos”. Otros proyectaban su futuro en la imagen de alguien, que querían ser como tal.

Pensé estudiar Agronomía; sí me gustaba, porque mi padrino era técnico agropecuario y llegaba siempre con su moto y su casco; trabajaba en PRONAMACH, y veía a él y me gustaba ser como él. Yo tengo que ser algún día; tengo que andar con mi moto y mi casco; tengo que llegar. (AT02M-UNSCH)

## **2. SITUACIÓN PREVIA AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD**

### **2.1 Ubicación en la ciudad**

Al salir de la comunidad o el pueblo y ubicarse en la ciudad cada estudiante ha seguido itinerarios diferentes, pero, por la semejanza de algunos aspectos, los agrupamos en dos grupos: aquellos que tenían contactos en la ciudad y otros que carecían de ellos. Para el primer grupo, los amigos y familiares residentes en la ciudad, fueron importante desde la decisión de venir para Ayacucho, pues les daba la seguridad y soporte para insertarse a la ciudad: “Vine con mi papá y me quedé en la casa de una tía”; este soporte fue fundamental al momento de tratar de elegir la ciudad a donde ir: “Pensé viajar en Lima o Ica, pero [vine] gracias a otros vecinos que me han apoyado en esta ciudad”.

Para aquellos que no tenían familiares ni amigos en la ciudad, para comenzar, la decisión de venir para Ayacucho era lejana y los que han venido tuvieron que afrontar más dificultades de adaptación: “Mis primeras experiencias fueron algo raro, [...]; no me acostumbré; por poco, me regreso, porque no tenía personas conocidas; me sentía algo extraño; era solo en mi cuarto”. El no tener conocidos en la ciudad los dejaba sin soporte emocional y material, lo cual hacía difícil su integración a la vida urbana, mientras que, para los que tuvieron experiencia urbana previa, a pesar de no contar con familiares o amigos en la ciudad, la integración fue más fácil, favorecida por aquella experiencia.

Frente al hecho de vivir en un espacio urbano con nociones de tiempo y espacio diferentes, como también en las relaciones sociales y formas de vida, cada estudiante ha pasado por experiencias distintas de adaptación como también de dificultades, pues el hecho de venir de la zona rural a vivir en la ciudad implicaba alejarse de la familia nuclear, de los amigos y del entorno social, y de sus modos de vida para luego, desenvolverse en un escenario diferente, lo que

previamente pasó por un proceso de adaptación, como lo cuenta una estudiante.

Cuando yo vine, me chocó ir de un lugar y enfrentar otras situaciones; vivir con otra familia es chocante, porque estaba acostumbrada a otra; en ese momento, yo quería regresarme para Andahuaylas, pero siempre tenía la meta de estudiar una carrera. Gracias a Dios, me tocó una familia buena que me apoyó tanto moralmente; me dio fortaleza de ser algo mejor, pero tuve problemas porque su esposa se tuvo que ir y me fui donde mis padrinos. (GP01F-UNSCH)

La ciudad como un espacio de anonimato y del otro los aislaba en medio de la multitud; desde ya, la soledad fue la primera dificultad que han enfrentado: “Nunca viví solo, tenía miedo a estar solo”. Esto ocurría debido al miedo de estar solo; era parte del miedo al otro, a quien no conocía y con quien no podía entablar una relación comunicativa. El hecho de que ese otro no participaba de los esquemas de su pensamiento y representaba todo lo que no se es daba lugar a la desconfianza: “Tenía miedo a la indiferencia de las personas a la negativa de brindarnos apoyo, pero saqué muchas fuerzas y aquí estoy”; el miedo no solo respondía a la circunstancia del momento, sino que muchos de ellos lo traían desde sus pueblos por influencia de sus padres: “Al inicio tenía miedo a las personas, porque mi mamá me contaba que hay señores que te pueden llevar con engaños a su casa, [que] te pueden robar”. Este miedo se ha renovado de manera intermitente acorde con la dinámica acuosa de la ciudad, la cual se halla en permanente construcción-reconstrucción, y que concentra a los hombres, a quienes los tiene físicamente cercanos pero culturalmente distanciados, y que borra la identidad individual para dar lugar al anonimato. Allí radica la fuente de la desconfianza, de la duda, del temor del otro con quien difícilmente puede tejer relaciones, lo que lleva a sentir la soledad en medio de la multitud; esto constituye una dificultad de inserción como se ha señalado líneas arriba.

El ubicarse y orientarse en la ciudad fue la otra dificultad que afrontaron: “Al llegar a la ciudad sí tenía miedo, porque no conocía las calles”, debido a que se encontraron en un espacio grande donde los referentes de ubicación se manejaban con otros criterios y códigos como por nombre de calles y números que atomizaban la ciudad. No obstante, el temor a perderse no solo era un asunto de desubicarse, sino que lo asociaban con el riesgo de ser víctima de agentes de inseguridad: “Temía a los rateros”, “A que me ataquen los pandilleros”. Desde luego, el temor al espacio público y la ubicación respondía a la espacialización del miedo; la calle era vista como el espacio de la inseguridad; esta dificultad la han superado parcialmente con la ayuda de familiares y conocidos, como también recorriendo la ciudad a pie.

Aprendí a desenvolverme preguntando a mis primos, como vivía en su casa; “Mira; ¿por dónde queda eso?” “Por ahí queda”, me decía; Mira, desde acá ¿cuántas cuadras más o menos voy a caminar?”; “mejor llego al parque”; de ahí me ubicaba [risas] y así poco a poco cuando estaba en CEPRE me iba caminando. (CR02F-UNSCH)

Otra dificultad importante que tuvieron era lo económico; por ejemplo, la falta del dinero, en parte, causada por las compras desmedidas provocadas por la impresión de ubicarse al frente de todo tipo de oferta de productos: “Pues a veces veía alguna cosita me compraba [y] ya no tenía; eso era chocante para mí”; además, el apoyo de los padres para cubrir sus necesidades era insuficiente, lo que va conllevar a desarrollar estrategias de ahorro y generación de ingresos.

### ***2.1.1 Aprendizajes y estrategias de integración a la ciudad***

Yo solita empecé poco a poco a desenvolverme. Yo misma me solvento económicamente, ya que trabajo con unos productos de Esika. He aprendido casi todo, por ejemplo, salir a la calle bien vestida, porque en el campo te peinas y sales; en cambio,

en la ciudad, si salgo sucia, qué van a decir, porque tenía una sensación de que me vieran y dijeran: “Mira esa cochina llegar a la hora”. Ahora lo que yo hago, digo lo voy a enfrentar esto y, si es que me sale mal, bueno, de esto voy aprender; sigo adelante, porque, con eso, no me voy a morir; no me van a hacer nada. Las cosas que aprendí en mi pueblo me sirvieron, por ejemplo saludar a la gente, también en la casa lavar, poner orden; las costumbres de mi pueblo las sigo practicando como llevar panes, wawas en todos los santos al cementerio; aquí en cambio son solo flores. (RV01F-UNSCH)

Es la trayectoria de aprendizaje y estrategia de integración a la ciudad de una señorita procedente de la zona rural que, además de haber aprendido a desenvolverse sola e incluso generar ingresos económicos para resolver parte de sus necesidades, destaca el cambio de sus modos de vida y de la personalidad, el comenzar a actuar de acuerdo con lo que se practica y se vive en el espacio público de la ciudad; esto lo hace a fin de evitar la discriminación, el qué dirán de la gente, lo que deja en claro que el contexto influye en la determinación de los modos de actuar y comportarse de las personas. Como señala Lefebvre: “El hombre actual está determinado —e incluso prefabricado— desde fuera por coacciones, estereotipos, funciones, modelos, ideologías” (1972:86), estos modelos no son absolutos sino también van a depender de la edad, de las posibilidades económicas, las necesidades e intereses que tienen por delante.

El vivir de manera permanente en la ciudad ha generado aprendizajes de un conjunto de estrategias que cada quien ha desarrollado de acuerdo a sus experiencias, posibilidades y limitaciones para adaptarse y desenvolverse en la ciudad, donde prima el individualismo. Buena parte de los estudiantes manifestaron que el vivir en la ciudad y lejos de la familia ha dado lugar a una serie de aprendizajes: “Aprendí hacer las cosas yo mismo, cuidarme sola”. El hacer implicaba también asumir responsabilidades en todo aspecto; manejar y dosificar el tiempo de acuerdo a las actividades que tenía que reali-

zar: “Decidir yo misma, ordenar mi tiempo para estudiar, cocinar y arreglar mi cuarto”. Estas actividades los llevaron a aprender a ser independientes, aprender a valorar las cosas y a tomar decisiones de manera planificada acorde con la forma de vida de la ciudad; la mayor fuente de aprendizaje han sido los desaciertos que han tenido: “Aprendí sola de mis errores” y “con el apoyo de amigos”. La ciudad los hizo desarrollarse como personas con autonomía, valorarse a sí mismos.

Una de las cosas buenas [que] he aprendido es sobrevivir sola. Sentir ese valor de que yo sola puedo todo. Yo sola debo estar bien, ya que mis padres están allá. Me debo cuidar también. Debo saber con quién salir, en quién confiar, en quién no, porque, claro, por todo lo que pasa o por experiencia de otras amigas. Trato de sobrevivir; por ejemplo, como me gusta cantar y mi tío tiene una guitarra; a veces, me empresto, me llevo a mi cuarto. Otro pasatiempo es dibujar o escribir poesía, pero no tan bonito. (FM01F-UNSCH)

El hecho de vivir solo los hizo más responsables consigo mismos y resolver parte de sus problemas y necesidades. Para tal efecto han aprendido a desarrollar diversas actividades en orden de prioridad, lo que ha llevado a tener un manejo del tiempo para el estudio, trabajo, recreación y entre otros; sin embargo, también aprendieron a postergar algunas necesidades y priorizar otras como trabajar para complementar los ingresos económicos: “Tratar de sobrellevar todo, hay que saber afrontar si te falta para el estudio, ¿no?; hay que salir a trabajar”. La valoración de sus esfuerzos y necesidades han fortalecido su decisión de insistir en el estudio y han combatido su debilidad, lo que en algunos ha permitido lograr éxitos académicos; así, cosechan triunfos en terrenos difíciles y pobres.

En esa adaptación e inserción, algunos también han aprendido a relacionarse y confiar en ciertas personas: “Busco a personas que conocen un tema determinado, para estar seguro en tomar una



decisión”; aquellos que no tenían amigos o personas de confianza solo confiaron en sí mismos y dirigieron la confianza al ser divino: “Lo único que hago es pedir a Dios por todos mis problemas, que se solucionen, que me tranquilice, adaptarme al final; creo que eso es todo”.

En este proceso de integración a lo urbano, algunos estudiantes de la zona rural señalaron que los aprendizajes culturales del campo les fueron útiles como el ser responsable, y ciertas conductas moldeadas por los padres y que aprendieron en su proceso de socialización.

Gracias al ejemplo y formación que me dieron mis padres, que eran muy trabajadores y estrictos, he captado que uno debe esforzarse y cuidarse para avanzar en la vida, sobre todo cuando uno está solo y lejos de la familia; el ayudar a mis padres en los quehaceres de la casa y las chacras me ha servido para adaptarme rápidamente y resolver mis problemas solo.  
(RG02M-UNSCH)

Así, también destacaron la solidaridad y cooperación que habían aprendido en sus pueblos: “El ser solidaria me ha permitido ganarme el cariño de mucha gente”, así también “el respeto al prójimo”; los valores culturales les han permitido ganarse el aprecio y acogida de personas y les abrieron la puerta de oportunidades de trabajo, incluso alguna ayuda; esto implica que en la ciudad se mantienen ciertas prácticas culturales rurales.

Por otro lado, otros manifestaron que los aprendizajes en espacios rurales no les han servido para desenvolverse en la ciudad: “Cosas aprendidas en Vilcas no me ha servido de mucho; yo sentía que me estaba enfrentando a un espacio diferente; en cuanto a la comunicación, no podía hacerlo como allá”. Sin embargo, ello sería, sobre todo, para actuar en el espacio público que presiona a actuar de acuerdo con los dictámenes de lo urbano y no así en el espacio privado, don-

de las actividades domésticas se hacen de acuerdo a lo aprendido anteriormente, como lo señala una estudiante.

Sí me están sirviendo todas las cosas que mis papás y hermanos mayores me enseñaron cuando yo era pequeña en mi pueblo; ahora lavo mi ropa, cocino, hago la limpieza de mi cuarto y, a veces, trabajo para ayudarme en mis gastos. (RG01F-UNSCH)

A manera de hipótesis planteamos que en situaciones de cambio, como esta, el hombre cambia lentamente en el espacio privado: es más conservador, puesto que la cotidianeidad de las actividades se basa más en la tradición cultural, mientras para el espacio público es innovador, debido a que se acomoda a la presión del contexto de la vida urbana y a la necesidad de interactuar en ese ámbito, lo que hace integrar comportamientos diferentes pero de manera efímera o momentánea. En ese sentido, lo aprendido en el campo es poco o nada útil para el espacio público de la ciudad.

Más adelante, con su permanencia en la ciudad y la interacción en la universidad, también aprendieron muchas cosas más: “Ser más social, a compartir con otras personas, ser ordenado y a levantarme temprano para avanzar con mis quehaceres, manejar la computadora”; en la frase, el ser más social se entiende como la facilidad de relacionarse con personas ajenas al entorno familiar y comunal, distinguir los espacios de la ciudad de acuerdo al tiempo y los actores sociales que ocupan, y actuar de acuerdo a ella: “Cuando caminaba en altas horas de la noche, íbamos en grupo y a esquivar a los pandilleros”. Asimismo, se entiende como la facilidad de realizar gestiones, tramitar documentos, entre otros al interior de la Universidad; para asegurar el éxito del trámite, unos lo hacen preguntando a sus compañeros que han sido dirigentes de series superiores, incluso a algunos docentes con quienes tienen cierta confianza.

## 2.2 Preparación para el ingreso

Me preparé en academias y en la CEPRE de la universidad y también auto estudio, esmerarme muchísimo también trasnochándome estudiando. Hice mucho esfuerzo para poder ingresar a la universidad dejando de lado [...] malas costumbres como salir a la calle o a salir a las fiestas; también me facilitaron las bibliografías de las academias y del CEPRE. (ML01M-UNSCH)

Este es un testimonio de un estudiante que recuerda cómo logró ingresar a la universidad; el mito de la educación universitaria, sobre todo, era la principal motivación para esforzarse en la preparación académica como también en la orientación de recursos y tiempo hacia ella; este era un mito que alimentaba la visión y la misión del estudiante.

La mayoría de los entrevistados han señalado que tuvieron un periodo de preparación en las academias y en el centro preuniversitario, lo que les ha permitido aprender temas y reforzar sus conocimientos. La preparación en la academia no solo fue recibir clases, sino también desarrollar un conjunto de estrategias y entrenamientos orientados a mejorar su nivel de preparación.

[...] estuve en la academia municipal, el profesor explicaba más o menos qué tengo que aprender y qué cosas necesito. Y otro también tenía compañeros que en la Academia me había hecho amigos; ellos me decían: "Oye, loco, tienes que hacer esto, tienes que prepararte más este curso"; y también [me ayudaban] la academia da orientación vocacional, simulacros y esas cosas, ¿no? Me compraba libritos de otras academias; y eso repasaba y con eso complementaba. (AT02M-UNSCH)

Señalan que las clases de la academia no eran suficientes como para lograr el ingreso; esta insuficiencia los llevó a desarrollar diversas estrategias como la formación de grupos de estudio, contratar do-

centes para reforzamientos particulares, dedicar el mayor tiempo para el estudio y adquirir libros y separatas.

No era suficiente la clase del profesor; hacíamos grupos para resolver las tareas que nos dejaban para entregar al día siguiente; siempre tenía que revisar mis apuntes, libros y otros materiales que me permitan aprender más y entender lo que me explicaban en la academia. Dificultaba en los cursos de letras y también en los números, pero me esforzaba para aprender estudiando en grupo y también sola. (RG01F-UNSCH)

La formación de grupos tenía el propósito principal de compartir conocimientos, absolver dudas en conjunto; para tal labor, se prefería formar grupos entre conocidos, amigos y paisanos. La empatía cultural era un aspecto que tomaban en cuenta para formarlos; desde luego, esta formación era una forma de apoyarse entre sí, de aprender con pocos recursos, lo que a su vez permitía integrar y formar redes: “Formamos grupos de estudio; el apoyo era entre todos, ya que estábamos decididos”; mientras tanto, otros consideraban que estudiar en grupo era pérdida de tiempo: “Los amigos eran para hacer chistes y burlas, pero para estudiar no”. Estos últimos valoraban el tiempo en función al logro del aprendizaje, por lo que preferían hacerlo solos o también era porque no tenían amigos: “Como era insociable, agarraba mis propios libros, por más que tenga dudas yo misma. No acudía a nadie”. El carácter introvertido los encerraba en sí mismos y les generaba mayor esfuerzo de preparación.

También fue otra estrategia de preparación, el manejo y aprovechamiento de tiempo: “Me levantaba más tempranito y tooooda la tarde practicaba”. Combinaban estas estrategias; de esta manera, desarrollaban métodos por cada materia: en materia de ciencias, la práctica y la memorización para retener mejor la información: “Hacíamos en un papelito y pegar a la pared donde más miramos; ahí, pegábamos fórmulas de álgebra, aritmética”; en materia de letras, se preparaban con lecturas permanentes.

No faltaron casos de estudiantes que lograron ingresar a la universidad sin prepararse en la academia: “No he estado en la academia, como dije prepararme solo y con el apoyo de mi hermano”. Esto fue posible porque contaban con apoyo de alguien y también con la buena formación académica que han tenido en la secundaria: “He aprovechado bastante; me [he] esforzado creo”; esto hizo innecesario el paso por la academia.

Fue un periodo de preparación con logros y dificultades en el que cada quien ha tenido lo suyo, aunque la mayoría ha coincidido en señalar dificultades con las materias de números: “Dificultades era sobre todo en las asignaturas de Matemática, también en Química, pero siempre me ayudaba mi hermano”; mientras tanto, para otros los nervios eran su mayor problema en el momento de rendir examen, lo que neutralizaba todo lo aprendido: “Yo sabía pero los nervios me mataban”.

La academia se perfila como una etapa de preparación, el punto intermedio entre el colegio y la universidad, lo que capitaliza los esfuerzos de los mismos alumnos como de los padres para conseguir el ingreso a la universidad. Además, deja entender que entre la formación académica de secundaria y la exigencia para ingresar a la universidad hay una distancia que las academias se encargan de acortar para “asegurar”, en cierta medida, el ingreso a la universidad.

### **2.3 Elección de la carrera**

Siempre he destacado en las matemáticas y mis amigos me decían que estudiara Contabilidad, Ingeniería Civil, pero constantemente escuchaba los noticieros y en la televisión se hablaba mucho de la Macroeconomía, la sostenibilidad del país, las reservas internacionales etc., etc., temas que me llamaron la atención; siempre lo escuchaba a Kuczynski, Humberto Campodónico y otros economistas; todo ello me motivó a postular a Economía. (RG02M-UNSCH)

La elección de una carrera profesional para la mayoría de los estudiantes fue un momento en el que han tenido que elegir entre su vocación, aptitud, presión de los padres, recomendación de profesores y amigos, la visualización de un futuro deseable, y la incertidumbre en algunos. El sueño de ser universitario comenzaba a concretizarse para unos en una determinada carrera; para otros, en solo ingresar a la universidad, puesto que han tenido que optar entre sus posibilidades económicas, el factor tiempo y su nivel de preparación. Para aquellos con posibilidades económicas y con clara decisión por la carrera profesional, el factor tiempo se supeditaba hasta lograr ingresar a la carrera que habían elegido, mientras que, para los que tenían limitadas posibilidades económicas y poca información de las carreras, lo más importante era ingresar en el menor tiempo posible; en este grupo, se hallan muchas personas de escasos recursos, para quienes lo más importante era ingresar a la universidad, por lo que, a manera de hipótesis, propongo que hay más estudiantes de origen rural en carreras de menor prestigio social por la mayor posibilidad de ingreso.

De los entrevistados, pocos han señalado que eligieron su carrera ellos mismos por la familiaridad con una actividad en la que deseaban profundizar los conocimientos: “Yo pensé más que nada en las áreas de ingeniería y opté por mi carrera, lo que es Ingeniería Agrícola, porque provengo del campo y más que nada conozco esa área”; mientras tanto, otros decidieron por las charlas de orientación vocacional: “Siempre he querido estudiar Arqueología cuando estaba en cuarto grado de secundaria”. La vocación también la descubrieron llevando algún curso técnico: «Yo le preguntaba al profesor quién hace estos programas como Word, Excel, esas páginas web; me dijo: “Los ingenieros de sistemas”; [me] dije [que] voy a estudiar eso».

La mayoría de los entrevistados manifestaron haber elegido sus carreras por influencia de otros como profesores, amigos, padres y personas de entorno que sugerían mayormente tomando en cuenta el prestigio de la carrera, las posibilidades de mercado laboral

y la posibilidad de asegurar el ingreso: “Mi profesor me dijo que estudia[ra] una carrera que te produzca. Así, me habló de Industrias Alimentarias, que en Huamanga es una carrera casi nueva; no había tanta competencia”. También los padres y familiares influenciaron en la decisión: “Ingresé por recomendación de la familia”; en esa recomendación, primaba la posibilidad de conseguir un puesto de trabajo y tener buenos ingresos económicos: “Mis hermanos mayores me aconsejaron seguir Contabilidad, porque es una carrera rentable y puedo conseguir trabajo aunque sea en forma particular, teniendo mi propio estudio”. Este tipo de recomendación llevó a más de uno a conflictos con sus padres: “Papá decía que estudiara Derecho; era posible, pero, consultado mi vocación, sorteé entre el anterior y ser profesor o la otra opción, comunicador”. No faltaron los indecisos que pensaron en varias carreras: “Yo había pensado en un inicio estudiar Enfermería, luego Administración de Empresas; finalmente, decidí postular a Contabilidad”, lo cual indica que muchos llegan a la universidad sin tener una idea clara de qué carrera seguir y, detrás de ello, no hay una adecuada orientación previa; así, la circunstancia, las influencias del momento y posibilidades de ingreso son las que definen la carrera.

La elección de la carrera la han hecho realidad al postular a la universidad; unos, por la modalidad de examen de admisión, en el que la mayoría ha logrado ingresar en el primer y segundo intento; mientras tanto, otros tuvieron que hacer mayor esfuerzo hasta lograr ingresar: “En el quinto intento ingresé”. Un número menor de entrevistados ingresaron por modalidad de víctimas por violencia: “Yo ingresé como afectado por la violencia”; esta fue una oportunidad que les abrió el camino a la universidad; hizo posible la realización del sueño del ser universitario, ya que sin ello era muy difícil de lograrlo por las múltiples necesidades que pasaban. Todos coinciden en señalar que la universidad fue su mayor aspiración hacia el futuro: “Siempre quise estar en la universidad y no así en un instituto o un tecnológico”; acerca de esta preferencia, un estudiante aclara: *“Yo decidí estudiar por prestigio, status social; la universidad te le-*

*vanta*”; este proceso, para personas de bajo estrato social, resultaba muy importante, pues permitía ganar connotación, reconocimiento, respeto, un ascenso social que difícilmente se puede lograr sin la universidad.

En este propósito, la decisión de estudiar en la Universidad Nacional de San Cristóbal obedeció a razones de distancia: “Decidí estudiar en esta universidad por la cercanía a mi pueblo”, lo cual implicaba la proximidad con la familia: “Siempre quería estar cerca a mi familia, a mis padres y hermanos”. A ello, se suma la razón del bajo costo por la cercanía al pueblo y a la familia, lo que facilita las visitas y el envío de alimentos. Así, la elección de la universidad no fue únicamente asunto de estudiar una carrera, sino también de estar próximos a la familia; esto también permitía reducir los costos, una estrategia para ver cumplido el sueño.

### **3. SITUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**

#### **3.1 Condiciones de vida y sus estrategias**

##### **3.1.1 Vivienda**

Actualmente, estoy por EMADI más arriba; es casa alquilada; pago 70; es un solo cuarto en el tercer piso. Hay otros inquilinos que son estudiantes de la universidad; traen sus amigos; el dueño vive en el primer piso [...]; hay una entrada especial solo para los inquilinos [...]. Sinceramente estoy aprendiendo a convivir con todos los inquilinos. Bueno, hay personas que traen a sus amigos, toman e incomodan, pero ya hablamos todos los inquilinos y nos tenemos que acostumbrar. La distancia a la universidad es de 15 a 20 minutos viniendo a pie; es cómodo, cerca nomás. (FM01F-UNSCH)



A partir de la condición de ocupación de vivienda, se dividen en tres grupos: aquellos que viven en la residencia universitaria, los que viven en cuartos alquilados y los que viven en casa propia o de familiares, donde las formas de uso del espacio varían por cada condición y cultura.

La mayoría de los entrevistados señalaron que viven en cuartos alquilados: “Vivo en un cuarto alquilado desde que llegué. El cuarto es para mí sola; es muy pequeño, pero me siento cómoda”. El cuarto resuelve la necesidad de protección, de cobijo, cuya elección generalmente la hacen desde los criterios de ahorro de lo económico y del tiempo, son cuartos de menor costo y cercanos a la universidad, donde el concepto de comodidad no significa contar con espacios amplios, mucho menos con equipamiento, sino con condiciones elementales que permitan vivir y cumplir con el estudio, con sentirse “bien”, vivir con libertad y privacidad a la vez, como dicen varios estudiantes: “En mi cuarto vivo como quiero”; es un espacio del yo, donde lo prohibido por el espacio público y la cultura dominante encuentra lugar y tiempo para expresarse.

Como dicen los estudiantes, los cuartos son generalmente pequeños pero con muchos usos: “Es un solo cuarto donde tengo que acomodarme para realizar todas mis actividades”. Los usos se definen desde el tiempo y el espacio; el tiempo se encarga de organizar de manera secuencial, acorde a las necesidades y la cultura, caracterizando a la habitación como un espacio multifuncional; este espacio hace priorizar y restringe las actividades a la capacidad del ambiente. Es un lugar de vida que no solo tiene funcionabilidad hacia el interior, sino también hacia fuera, pues permite tejer relaciones sociales con los vecinos de la vivienda y con los del barrio.

Mientras los que viven en la Residencia Universitaria, un apoyo que brinda la institución a los estudiantes foráneos de menores recursos, señalan que las habitaciones son “pequeñas, reducidas”, pero que se adecúan o que viven entre dos y que, gracias a ello, están ahí.

El adecuarse implica compartir el espacio con otro compañero; aquí el residente organiza su vida pensando en el otro; no hay tiempo ni lugar para la vida privada; viven bajo vigilancia del compañero del cuarto como de los del pabellón; en consecuencia, su libertad es restringida y depende muchas veces de la concesión del otro. El pequeño espacio es también multifuncional, cuyo uso se programa desde el tiempo en función a la secuencialidad de actividades. A diferencia de quienes viven en un cuarto, aquí aprenden a compartir no solo el espacio sino también los alimentos; aprenden a prestarse dinero y otros con los compañeros del pabellón. Es un espacio que favorece las prácticas de solidaridad y compañerismo.

Por una parte, vivir ahí [residencia] es bonito, ¿no? Como, por ejemplo, cuando te falta algo, vas a pedir algo; prácticamente en un pabellón vivimos como una familia. “Oye me falta esto; tal vez tienes”, así. De repente, alguien de algún pueblo te dice. “Toma; he traído cancha, ¿no?” Claro, tiene algunas limitaciones, por ejemplo, el cuarto es muy pequeño; se vive entre dos; o sea, no puedes llevar a tus compañeros, a muchos, para hacer tu trabajo. Pero es un gran apoyo que da la universidad, porque un cuarto afuera está cien soles y setenta soles; si pagaría eso, no me alcanzaría para mi mes. (AT02M-UNSC)

El vivir en la residencia es una estrategia para permanecer en la ciudad, para seguir estudiando a pesar de la precariedad de recursos; en esta situación, también contribuyen las redes sociales que tejen entre estudiantes al interior de la residencia, pues muchas veces sirven de soporte material y emocional cuando enfrentan situaciones difíciles, como el prestarse ayuda mutua en dinero, especies y otros.

Los que viven en casa de algún familiar destacan dos situaciones. Una estudiante menciona: «Vivir en casa de otro [tío] no es como tu casa, porque no libremente puedes hacer las cosas que quieres. [...]. Estoy ahí; mi mamá dice: “Hay alguien que te respalde, que te hace respetar”»; hay apoyo por un lado y restricción de libertad por

el otro lado; vive sujeto al control, bajo vigilancia y tiene que sujetarse a las reglas internas que tiene la familia, pero, más allá de las incomodidades y restricciones que implica, resulta una estrategia cuando las personas de escasos recursos económicos se valen de los recursos sociales como la familia en la ciudad para alojar a sus hijos y darles cierta protección ante la eventualidad de cualquier problema que pueda afectar al estudiante.

Un número reducido de los entrevistados han señalado vivir en casa propia y, a diferencia de los anteriores, cuentan con mayor espacio, viven con mayor libertad y organizan la ocupación de aquel espacio en función de sus necesidades.

Estoy viviendo en un terreno que compró mi papá donde hemos construido unos cuartitos desde el 2001; me facilita para estudiar, porque hemos plantado paltos, pacay y, con la sombra de estos árboles, el ambiente es fresco; el barrio es tranquilo; no hay mucho tráfico. Quisiera mayores comodidades. Me es imposible. Tengo que acomodarme a lo que tengo. (RG02M-UNSCH)

Parte de los que tienen casa propia la consiguieron invadiendo terreno durante la época de violencia.

Vivo en la asociación Luis Alberto Sánchez; ahí hemos invadido y agarrado un lote [...]. Allí vivimos más o menos desde 1986; tenemos casa propia y me siento bien. Es adecuado también para estudiar. La casa es de material rústico, de adobe, pero bien hecho, tarrajado, con pista. (CR01M-UNSCH)

El tener una casa o terreno en la ciudad es otro sueño de las personas de la zona rural este afán tiene el propósito de mejorar su calidad de vida y darle mejor futuro a sus hijos; desde ahí, comienza como estrategia familiar que da muchas ventajas y comodidades a los hijos para que puedan estudiar en mayor libertad y comodidad.

Si bien el vivir en la ciudad y estudiar en la universidad les permite avanzar por el camino profesional, al mismo tiempo, los expone a los problemas de la urbe como la inseguridad ciudadana, la contaminación sonora y del aire que afecta: “Aquí, en la ciudad, no es dable para estudiar, porque hay ruidos, carros están pasando; en el caso mío, hay mucha bulla y difícil puedo concentrarme para poder estudiar bien”; este problema lo resuelven acudiendo a espacios silenciosos como también estudiando hacia la madrugada.

### ***3.1.2 Ingreso económico y gastos***

El vivir en la ciudad y estudiar en la universidad implica gastar a diario pero sin trabajar, sin tener ingreso económico diario; es más, la mayoría de los estudiantes entrevistados han señalado proceder de familias con escasos ingresos económicos. Las preguntas son las siguientes: ¿cuáles son las fuentes de ingreso económico? y ¿cómo logran permanecer y continuar sus estudios? Respondiendo a la primera pregunta, todos han contestado que la fuente de ingresos económicos se halla en el apoyo que reciben de los padres, familiares (hermanos, tíos, abuelos), incluso de personas benevolentes; la diferencia radica en que unos dependen exclusivamente de aquel apoyo y otros se ven en la necesidad de complementar.

En la ayuda que reciben de los padres y familiares, la diferencia radica en que a unos les permite cubrir sus necesidades y a otros no, por lo que desarrollan estrategias de generación de ingresos económicos que van desde la sensibilización de la familia hasta el casi autofinanciamiento, mediante la realización de trabajos eventuales. Respecto de la sensibilización de la familia, un estudiante cuenta su historia.

Cuando ingresé a la universidad, las cosas cambiaron; les llamaba a mis hermanos para que me mandaran algo, porque *en mi familia Quispe, nadie había ingresado a la universidad; nadie había llegado tan lejos; es algo desconocido; yo les llamaba, pedía y me apoyaban. [...].* Y en la actualidad me sigue apo-

yando mi mamá, también mi hermana mayor. También tengo que recurrirme haciendo trabajos de reparación y mantenimiento de computadoras. Mi papá absolutamente se olvidó de mí. (CR03M-UNSCH) (El énfasis en cursiva es mío.)

El complementar los ingresos con ingresos económicos les ha llevado a dosificar su tiempo entre estudiar y trabajar; una estudiante que trabaja vendiendo cosméticos cuenta: “Tengo todo programado para no perder el tiempo; por ejemplo, los lunes siempre cobro y mis clientes saben, y, en ese momento, hago las cobranzas en 4 horas”; mientras tanto, otros aprovechan los tiempos libres que se les presenta: “Trabajo [...] sobre todo en mis tiempos libres, los fines de semana; con estos ingresos resuelvo mis gastos personales”; en este caso, la urgencia de necesidades a resolver, en buena medida, obliga a trabajar y eso afecta algunas veces sus obligaciones de estudio.

Los que trabajan señalan: “Siempre me ha gustado estar metido en algo, trabajar en lo que sea”; por lo tanto, han trabajado como albañiles, en la construcción y techado de casas, mozos en restaurantes; personal de seguridad en las discotecas y espectáculos, encargados de la venta de cerveza; panaderos; ayudantes de imprenta; vendedores de productos; personal de reparación de computadoras; y otros. Generalmente, son trabajos no calificados de los que perciben un ingreso que denominan “propina”, lo que resulta insuficiente para cubrir sus gastos. La oportunidad laboral y la necesidad definen el trabajo a realizar.

Las oportunidades laborales se presentan en función de los antecedentes laborales que han tenido y, sobre todo, por los contactos y redes sociales que mantienen: “Tengo una compañera que tiene una imprenta y me solicita apoyo, por lo que me da una propina”. En la situación de necesidad que pasan los estudiantes, tener un ingreso es lo que más importa; no interesa en la misma magnitud la cantidad de ingreso que percibe ni el trabajo que se realiza; tal situación genera que se convierta en mano de obra barata.

Cuando la necesidad apremia, el trabajo que se presenta resulta una oportunidad para ganar no solo un ingreso económico, sino también experiencia laboral, lo que permite ampliar posibilidades de trabajo; ampliar las redes, con lo que gana más espacio de interacción, mayor independencia, mayores posibilidades para lograr su aspiración en caso de faltar el apoyo familiar y mayor valoración de sí mismo; hay una búsqueda de empleo, aunque el trabajar tenga el costo de faltar a clases y exámenes: “A veces falto a mis clases; si no trabajo, no voy a terminar; todo mi plan de sacar el título se va al agua”. El trabajar, si bien es una desventaja en cuanto a su formación, a la larga permite concluir los estudios; así, estos estudiantes resuelven dos necesidades: la del ahora y la del futuro. La primera es lo económico y la segunda es el ser profesional, aunque, en algunos casos, se ven obligados a dejar de estudiar cuando la estrategia de trabajar no permite continuar.

Prestarse dinero entre compañeros es otra estrategia que practican: “En casos extremos soluciono mis problemas económicos prestándome de mis amigos”. Los préstamos generalmente los hacen entre ellos; estos se consiguen sobre la base de la confianza y la reciprocidad que practican: “En el pabellón, a veces, alguien tiene y me presta. Hay veces también me sobra algo y otros también me dice préstame y así, ¿no?”.

Los recursos de los que disponen son distribuidos en orden de prioridad, dados los requerimientos de la educación.

Gasto más al inicio del semestre, porque tengo que comprar algunos libros, cuadernos; durante el semestre, [gasto] en copias, internet, pasajes. Priorizo gastos en mis trabajos como impresiones y otros, también gastos en mi alimentación. Pos-tergo darme algunos gustos en mi forma de vestir, en comerme un pollo a la brasa, irme a un chifa, salir de paseo con mis compañeros, algunas diversiones. (RG02M-UNSCH)

La racionalización del gasto y la priorización de necesidades desde la óptica de continuar sus estudios caracterizan la conducta económica y de consumo de los estudiantes: “Lo que gasto más en lo que es el Internet; a veces, salimos de viaje pagando nuestros propios pasajes y, a veces, los sábados, tengo que cocinarme”. La priorización de la formación posterga los gastos por la distinción: “Postergo lo que es la ropa de marca”, “Tengo que estar con dos o tres ropas nomás todo el semestre y tengo limitarme a tomarse una gaseosa”; asimismo, restringen parte de sus necesidades básicas como la alimentación: “Postergo a veces; es en cuanto a la alimentación como comprar carne”; se deja de lado el cuidado de salud: “No me hecho analizar un análisis médico completo”. En esa lógica, parte de las necesidades elementales del presente se alimentan de las esperanzas del futuro; así, el gasto se convierte en inversión: “Gasto más en mi educación, porque considero que mi meta es solo estudiar. Postergo lo que es ropa, gustos, etc. Más adelante, habrá dinero para ello”.

### **3.1.3 Alimentación y salud**

Como en el comedor. Bueno, en cada semestre, [en] las primeras semanas, como que el estómago no se acostumbra. La comida te cae mal, pero después ya. Estoy allí porque menos gasto económico, 10 soles semanales; cocinando a diario te sale más el gas; encima sola tampoco te da ganas de comer. Por eso, como allá con mis compañeros o, por lo menos, [con] alguien conocido puedes comer; [es mejor] que en tu cuarto sola. La mayoría de las veces sirven segundo con papas; a veces, pescado; de vez en cuando, cereales. De postre te dan gelatina o algunas frutas. No satisface; me doy cuenta; te llena un rato, pero después ya no. No es como comer en tu cuarto, pero ya me he acostumbrado. (FM01F-UNSCH)

La alimentación para los estudiantes no solo es resolver la necesidad del hambre, sino también es resolver las necesidades del tiempo, salud, economía y cultura. Así, la necesidad del tiempo acerca al

comedor universitario: “Como en la residencia, porque no es por ser flojo, sino que el tiempo no me alcanza; tengo que cocinar, hacer mis trabajos”; así también acerca la necesidad económica: “Comedor me apoya bastante ¿no? [...], que solamente con diez soles se come de lunes a sábado”; se encuentra solución a estas necesidades con el comedor, aunque ello implica sobrellevar deficiencias en cuanto a la calidad de atención.

Hay días en que da poquito. A veces, no te llenas; estás en clase y a las tres de la tarde o cuatro de la tarde ya estás con hambre. Y hay veces, en la noche, tengo clase de seis a ocho y tengo que cenar cinco y media, y, a veces, cuando vuelvo a las ocho, ya estoy con hambre ya; por eso, lo complemento con las cositas que me manda mi abuelita; ya con eso me pasa el hambre. (AT02M-UNSCH)

El comedor resuelve, aunque sea relativamente, los problemas de tiempo y economía, pero genera dificultades en la salud, incluso en la economía cuando excede a sus posibilidades. En ese sentido, a quienes tienen problemas por ese lado, la necesidad de salud los aleja del comedor y los dirige hacia la casa o cuarto: “Por un tiempo fui al comedor [...]; después, ya no; me hace daño la comida del comedor”. El cuidado de la salud justifica parte del esfuerzo de asumir la preparación de alimentos: “Cocino por mi salud”; también lo hace la necesidad económica cuando cocinar en casa implica ahorro: “Cocino en mi cuarto por ahorrar, porque tengo alimentos que mamá manda y son los más sanos”; entre los alimentos que reciben, están generalmente el maíz, papa, carne seca y menestras; este ahorro solo es posible cuando los víveres que reciben es el mayor componente de los alimentos que preparan, lo que permite sobrevivir a algunos con S/1.40 al día por persona.

Cuando hay posibilidad de comprar un pase en el comedor, como ahí y, como somos 3 hermanos que estudiamos, encontrar 30 soles a la semana a veces se nos complica y tenemos



que preparar en nuestra casa. Hay días que comes bien; hay días que a veces no hay; entonces, ya ves la posibilidad, lo que hay. (RN02F-UNSCH)

No obstante, además, en el cocinar no solo está la justificación económica y de salud, pues detrás de ella hay toda una carga cultural en los hábitos alimenticios y su forma de preparación con la cual el cuerpo se siente a gusto y está acostumbrado; como dice Certeau: “Nuestra mamá nos enseñó a comer”; así, “el alimento se convierte entonces en un verdadero discurso del pasado y [en] el relato nostálgico del país, la región, la ciudad o el pueblo donde se nació” (1999: 190). En ese entendido, al cocinar en casa, si bien el alimento es pobre en muchos componentes desde la mirada nutricional, culturalmente se siente gusto al comer aquello que transmite recuerdos.

Cocinar en casa es llevar un ritmo de vida más recargado, en el que se valen de sus aprendizajes anteriores: “Aprendí a cocinar en mi pueblo y también la necesidad de vivir fuera de mi casa ha hecho que aprenda a cocinar”; otros aprendieron obligados por las circunstancias y desarrollan estrategias de manejo de tiempo: “Me levanto a las 4 a.m.; pelo papa y dejo picadito; y así lo dejo todo listo, cosa que a veces llego a las 11; si no tengo clase, preparo la comida lo más rápido posible para hacer otras cosas”; si son varios, establecen turnos.

Como somos 5, nos dividimos por horarios, por ejemplo, de lunes a viernes; mi hermana [cocinaba] el lunes; y, la otra, mi hermana, el martes; la otra, mi hermana, el miércoles; el otro, mi hermano, el jueves; y yo, el viernes; y los sábados y domingo, nosotros o mis hermanas. Así, nos distribuíamos durante un año y nos fue bien. Ahora, una vez a la semana cocino. (ML02F-UNSCH)

Aquí, se presenta un ejemplo de un menú que preparan y consumen estudiantes hermanos en casa.

Desayuno cuando hay huevito, su habita, su motecito, pero hay momentos que solo tomamos quaker y agua; hay momentos que no desayunamos ya; a veces, las clases empiezan a las 6 a.m. En el almuerzo, generalmente, es menestra o sopa de moroncito lo que traemos de la chacra; siempre nos sustentamos con papa o morón, su olluquito, su maíz para hacer motecito y en la cena solamente la sobra; lo hacemos calentar y cenamos eso. Comemos carne a veces, cuando mi mamá nos manda matando un carnerito. Casi siempre comemos menestras lenteja, arveja casi interdiario; ya un poco que hostiga; no se puede variar con un estofado o algo, porque no cuentas con recursos necesarios para que hagas tu comprita. (ML01M-UNSCH)

Por la poca diversidad de productos con que se cuenta y por las limitaciones de tiempo, recursos económicos y poco conocimiento del arte culinario, cocinar en casa resulta una monotonía: “Tengo que afrontar según mis posibilidades que uno tiene; no es diverso mi comida”, “Cocino [...] lo que podemos”. Así, cocinar en casa, con pocos productos, poco dinero y limitado conocimiento en arte culinario, es comer lo que se tiene y se puede, y no lo que se quiere; se come, más no se alimenta, aunque ello desde la lectura cultural se valora distinto. Aquí radica una de las estrategias que les permiten continuar estudiando, aunque con alto costo en la salud.

La solución de la necesidad de salud y economía, lo que implica cocinar en casa, se complica por el problema del tiempo y del estudio: “Dedico tiempo para cocinar y ello me afecta en mis estudios; tengo ciertas desventajas”; es un remedio que muchas veces contribuye a generar o agravar problemas de salud, cuando por el estudio llevan una vida muy saturada de obligaciones, y eso les lleva a incumplir con los horarios y calidad en la alimentación.

Por hacer los trabajos no comía; serie 300, 400 es puro sistema; es para no dormir; es para amanecerse todos los días; ahí

es donde la mayoría de nosotros tenemos problemas de gastritis. Así, no comía bien, no almorzaba bien; a veces tenía laboratorio; entonces, tuve gastritis; avanzó, avanzó y me chocó hasta los riñones; me hice flaco. Salí de ese mal poco a poco comiendo comida natural; ahora es poco; ya no es demasiado. (CR03M-UNSCH)

La mayoría de los estudiantes han coincidido en señalar sentirse mal de salud: “Creo que a todo universitario le pasa; te descuidas de tu alimentación y, por eso, tenía dolores de estómago”; una deficiente alimentación predispone a sufrir enfermedades con frecuencia: “Cada dos meses me agarra gripe y me dicen que me falta vitamina C y todas las vitaminas [...], y emocionalmente a veces uno se deprime”. La mayoría ha señalado sentirse mal del estómago, gastritis: “Tuve ardor en el estómago; de ahí, fui con mi seguro; me dijeron que podía tener inicios de gastritis”; esto lo asocian a los afanes del estudio y al descuido en la alimentación por estudio y vacío de compañía familiar: “Cuando uno está sola, no da ganas de comer, por más que haya harta comida”. Según los estudiantes, la causa de los males que les afecta radica en la mala alimentación, desorden del horario para comer y el estrés por la presión de los estudios.

Me encuentro bien físicamente, pero muy estresada por los estudios [...]. Considero que mi estrés sí me trae problemas especialmente el nerviosismo y el olvido momentáneo de lo estudiado, pero los trato de superar. (PG01F-UNSCH)

El estado de tensión causado por el estrés da lugar al desarrollo de conductas de apatía, falta de concentración: “No tengo ánimos para estudiar; leo y no me concentro”; a otros les causa pérdida de peso: “Ocasiona en mí adelgazamiento”.

La enfermedad no es ajena al cuerpo de los estudiantes; la mayoría padece del estrés, así también de gastritis, úlcera, dolor de ojo, resfrío, tos, gripe y entre otros, los cuales son

tratados acorde con sus posibilidades económicas, con sus conocimientos en el campo de la medicina, la concepción de la enfermedad, la disponibilidad del tiempo, la gravedad de la enfermedad y otros.

La enfermedad a unos los ha llevado al servicio de salud que se presta en el hospital de la ciudad como también en el área de salud de la universidad, donde han recibido tratamiento a base de pastillas que a unos les han permitido mejorar: “Con eso, se me pasa”, pero a otros no: “Para todas mis falencias me dan pastillas más que pastillas y no da resultado”. En cuanto a la calidad de atención, la mayoría tuvo que pasar una experiencia de mala atención: “Fui [...] en tres oportunidades y el médico que me atiende no sabe ni atenderte”; otro estudiante ha tenido que abandonar la sala de espera al darse cuenta que la atención a recibir no le garantizaba su salud: “Cuando yo fui una fecha a[l] [servicio dental de la universidad], me quería hacer curar los dientes, pero me percaté que la señora utilizaba los mismos utensilios para todos”.

Los tratamientos que recibieron y el tipo de atención que presta el personal del hospital y, sobre todo, del área de salud de la universidad, para, la mayoría, no fueron los que esperaban, por lo que los etiquetan de “deficientes”; esta deficiencia no solo responde a la mala calidad de atención sino también se asocia con la condición de pobreza; por dicha consideración, algunos no acudían a solicitar atención, como lo cuenta una estudiante: “Primero estaba avergonzada, porque algunas chicas hablaban que era para los pobres, [pero] me fue muy bien”. Lo que deja entender que asistir a dicho centro era exponerse como “pobre”, correr el riesgo de ser estigmatizado, de pasar vergüenza, sentirse menos, por lo que preferían soportar el mal o la necesidad de atención en lugar de soportar la mirada despectiva de los otros; este un conflicto entre su realidad y su imaginario. Esta imagen negativa del servicio la misma estudiante la rompió cuando al acudir recibió una buena atención.

Cuando el tiempo y la economía son recursos más importantes para el estudiante universitario que aspira a culminar sus estudios, las otras necesidades se sujetan a la disponibilidad de ellos; en ese sentido, si la salud no está en situación de peligro, ocupa un segundo lugar; muchos señalaron que no fueron al hospital por no tener dinero y tiempo: “Hasta la fecha no he acudido al médico por cuestiones económicas.” o no han acudido al servicio de salud de la universidad, porque no les alcanza el tiempo, además de la imagen negativa que puede tener por las razones ya expuestas. Esta es una justificación recurrente cuando la salud necesita asistencia, es decir, cuando requiere de otros para su tratamiento. Para ahorrar tiempo y economía, muchos prefieren asumir ellos mismos el tratamiento de sus enfermedades; unos hacen uso de medicinas de laboratorio; otros, de medicina natural o de manera mixta, de cuyas propiedades se informan por distintos medios: recomendación de amigos, de padres, de Internet o de farmacéuticos: “Compro algunas medicinas en la farmacia para calmar mis malestares”.

Varios han señalado que, en lugar de tratarse con pastillas, prefieren hacerlo con la medicina natural; es decir, los problemas de salud los enfrentan con los saberes aprendidos de los padres: “Mi mamá me enseñó para curar”; al emplear este conocimiento, recrean la cultura andina; ocurre lo mismo cuando comparten estos saberes con los amigos que enfrentan alguna situación delicada de salud. Este es un saber cuya credibilidad y confianza está garantizada por la tradición, y su efecto responde tanto a propiedades curativas de las plantas como también a la carga simbólica que se le asigna bajo la forma de creencia.

Usar la medicina natural implica saber sobre las propiedades de las plantas, la preparación, las formas de uso para cada enfermedad, y saber utilizar estas plantas de acuerdo al tipo de enfermedad y poder manejar el tiempo para garantizar el efecto. Bajo ese entendido, los estudiantes han señalado un largo recetario de tratamiento de diversas enfermedades: así, para tratar gastritis, se debe tomar

clara de huevo por la mañana, comer papaya y piña también por las mañanas, además, tomar la infusión de manayupa, pelo de choclo, cáscara de papa; para la úlcera, es necesario tomar leche hervida (se debe hervir un día antes y dejar en un recipiente toda la noche al aire libre; a la amanecida, se debe desnatar y luego tomar); para la gripe y tos, se tiene que hervir ajo y eucalipto, y tomar con limón; para el resfrío, se debe tomar un vaso de infusión de ajo machacado con eucalipto por la mañana y por la noche para dormir; para la tos, es necesario hacer tostar las heces de una hormiga pequeña y, luego, hervir para luego tomar un vaso por la mañana y la noche; para la indigestión, se debe tomar infusión de manzanilla o muña; para la inflamación, es bueno hervir llantén con guinda y matico, y luego echar en la parte inflamada, o también la papa rayada con bastante sal; luego, se pone sobre la parte dañada; para dolor de estómago, el látex del molle debe ponerse en agua caliente y luego tomar; para el estrés, debe usarse la infusión de manayupa; para el susto, uno de los estudiantes afirma: “Mi mamá me enseñó pasarle con huevo y clavelito; a veces, lo practico con mi hermana cuando se asusta y sí funciona”. Estos tratamientos son económicos y alivia los malestares, pero no están seguros de que los esté curando: “Posiblemente me cura”. Por otra parte, la enfermedad también permite ampliar el saber al pedir consejos y, a la vez, permite ganar amigos.

Algunos que carecen de recursos económicos y no tienen personas de confianza a quien pedir ayuda sobrellevan sus malestares, y los dejan a su capacidad de resistencia y a la gracia divina.

De vez en cuando, tengo dolor de cabeza, malestares. A veces, cuando no tengo dinero, tengo que descansar nada más. Lo único que me queda [es] quedarme dormido de repente, pero sí tengo un calmante. Casi nadie me ayuda bien. Tampoco no tengo conocidos o alguien de confianza que me puedan apoyar. (FM02M-UNSCH)

También silencian la enfermedad por el miedo a desencadenar preocupación y enfermedad en los familiares: “No busco ayuda de nadie, a mis padres ni a mi tío no he contado; si lo cuento, se van a preocupar; mi mamá se enferma; por eso, no les digo nada”.

### **3.2 Redes sociales, familia y universidad**

El residir en la ciudad para los estudiantes foráneos implica vivir distanciados de la familia, de los amigos, del entorno y modos de vida; este distanciamiento comenzó cuando decidieron venir a la ciudad; para algunos fue difícil adecuarse y superar ese alejamiento del seno familiar. Varios han mencionado que los primeros días y meses les resultaron muy difíciles de afrontar: “En la ciudad me sentí sola; lloré muchas veces, lloré casi en todo el primer año de la universidad”; algunos, a pesar del tiempo transcurrido, no han superado esta sensación por completo: “Me siento triste, desmotivado”; no tienen a quien decirle “que me saqué buenas notas”; todo ello constituye “el precio de buscar algo mejor para mí y mi familia”.

Pero esa distancia y sus costos, en alguna medida, se atenúan con la comunicación que mantienen con la familia, mediante los teléfonos celulares en la mayoría de los casos; la frecuencia es regulada por las necesidades que tienen: “Me comunico por teléfono con mi mamá dependiendo de la necesidad”; esta necesidad a unos los lleva a hacerlo frecuentemente, mientras que otros lo hacen después de periodos más largos, como una vez a la semana o incluso “una vez al mes”; ello también va a depender de la posibilidad de asumir el costo. Los teléfonos celulares han contribuido de una manera más efectiva a superar las barreras de la geografía; han acercado más a los hombres en el tiempo: “Más antes, como que no me comunicaba mucho, pero después, con esta situación de celulares me comunico constante”; incluso permite vigilar a la distancia: “Mis padres me llaman casi diario para saber cómo estoy”, lo que a su vez ha conllevado a aprendizajes nuevos en los usuarios, a desarrollar estrategias para resolver situaciones, como la triangulación que consiste

en comunicarse valiéndose de personas intermediarias. “Siempre le llamo [a mi vecina] y me comunico de esa manera con mi abuelita”. Así, el uso del celular ha acortado el espacio en el tiempo; ha logrado una cercanía temporal entre distantes y que estos se mantengan en permanente contacto, aunque no ha logrado llenar el vacío de la distancia física entre los miembros de la familia: “Cuando hablo con mi papá, me pongo más triste; me pongo a llorar; por eso, a veces no le timbro”, por lo que algunos hacen el esfuerzo de visitar a sus padres los fines de semana, lo cual solo es posible cuando el pueblo se halla cerca de la ciudad: “Los sábados y domingos siempre voy cuando no tenga exámenes o muchas tareas en la universidad”.

Estudiar en la universidad es interactuar dentro de un espacio académico donde se relaciona con docentes, administrativos y compañeros de estudio que provienen de diferentes condiciones socioeconómicas y de lugares, tanto de la zona rural como de la zona urbana. Señala una estudiante: “Casi todos son de las provincias [...], de acá mismo como cinco; tres [son] de Lima y los demás [son] de otros sitios”; ellos representan a “distintas realidades”, lo que hace de la universidad un lugar de todas partes, pero esta lo homogeneiza bajo la consideración de estudiantes y se rige bajo el sesgo del conocimiento científico y la predominancia de la cultura del poder, que viene a ser lo urbano. Para los estudiantes que vienen de zonas rurales y de cultura subalterna, este espacio constituye un espacio de cuestionamiento de su cultura y su red, lo cual va a dificultar su integración plena, pues encuentra diferencias marcadas, sobre todo en sus compañeros(as) de origen urbano, a quienes califican del siguiente modo: “creídas y no me han caído bien”; asume, además, que tienen sus espacios y círculos a los que resulta difícil incorporarse para quienes no comparten esos modos de vida; dice un estudiante: “Nunca entré a otro grupo, raras veces; es que ya tienen sus grupos [...]; han estado más tiempo juntos; creo *que son diferentes a nosotros*”; a esto se suman las diferencias económicas que tampoco facilitan el acercamiento, pues el carecer de recursos dificulta entrar a la dinámica de quienes los tienen: «Un grupo, por ejemplo, de



que tiene económicamente mucho, y se juntan y dicen: “Vamos a tal sitio” y hablan más de plata nomás creo; y yo no me puedo integrar a ese grupo». Así, las diferencias, junto a la percepción jerarquizada de las diferencias culturales y económicas, restringen el espacio de acción de los otros y muchas veces los deja al margen, sin que exista una exclusión directa.

Si bien la universidad, tiene por naturaleza la diversidad, su papel y funcionamiento no responde a ello, más bien actúa como para un grupo homogéneo. Allí radica un gran problema cuando los estudiantes procedentes de zonas rurales no encuentran espacio para expresarse, lo que va dificultar su desenvolvimiento y se ven obligados a integrarse a la cultura y política que prima en este espacio; esta dificultad es considerada por los alumnos como problemas personales y no como problema de la diferencia cultural y la predominancia de la cultura del grupos de poder.

He tenido algunas dificultades de integración, hasta cuando estaba en serie 300. Como somos 3 amigas y siempre parábamos juntas para hacer cualquier trabajo, y cuando nos decían para hacer grupos de 5 personas, todos los grupos ya estaban llenos y no había con quien hacer y, aparte de eso, que *éramos muy introvertidas*; ya era el profesor que nos acomodaba a un grupo y, a veces, daba vergüenza, pero ahora como que ya conocemos más a nuestros compañeros y ya nos agrupamos. (RN02F-UNSCH).

Lo interesante está en que los estudiantes no se han quedado solos, aislados, sino entre sus compañeros de estudio —a partir de los criterios de afinidad cultural, como el hablar quechua, origen rural y otros— han aprendido a construir sus propias redes con sus pares culturales; dice un estudiante.

Mis amigos también son de otros pueblos, de acá también hay, pero son pocos; por ejemplo, Andrés es de Huancavelica; Juan

es de Vilcas, Mario de Huanta, así de diferentes pueblos. *Con ellos, me siento más a gusto.* (AT02M-UNSCH) (El énfasis en cursiva es mío)<sup>3</sup>

La afinidad cultural es tener similares condiciones de vida; es ver parte del yo en el otro, lo que facilita el acercamiento, sentirse iguales, desenvolverse sin mayor restricción y permite desarrollar lazos de amistad que con algunos implica tener confianza; este es un vínculo cercano a cuyo nivel se puede contar situaciones de vida privada, como lo dice un estudiante.

Me integro con facilidad con quienes vienen de zonas rurales [...]; pienso que somos iguales, tenemos confianza, hablamos en quechua y nos decimos algo; y no se molestan [...], mientras [que] con los de la ciudad me hablo pero no tan de confianza. (VP02M-UNSCH)

La confianza ayuda al entendimiento, fortalece las relaciones, favorece la ayuda mutua que permite resolver urgencias.

Tengo mayor acercamiento y confianza con mi amigo que es de San Miguel; nos entendemos y apoyamos mutuamente: muchas veces me he prestado dinero cuando me falta; le he pedido que atienda, y copie bien las clases para igualarme y estudiar con él cuando por salud o por trabajo he faltado a las clases. (RG02M-UNSCH)

Así, la confianza y “prestarse ayuda” hace de los amigos el soporte emocional y material, a partir del cual el estudiante cumple un doble papel: de dar y recibir, situación que va a depender de la necesidad de afrontar retos, lo cual constituye una estrategia para seguir con los estudios, como lo cuenta un estudiante.

---

<sup>3</sup> Los nombres originales de los amigos se ha reemplazado por seudónimos.

Había días en que nos pasábamos estudiando y nos quedábamos dormidos en el cuarto de uno de ellos. [...]; cuando un día estaba mal, XX me acompañó hasta la puerta del hospital y me dijo: “Oye, te ves mal”. Y hay veces cuando no vengo a clase también me dice: “Oye qué pasa, por qué no vienes, qué problema tienes, tienes que venir a la clase”; así siempre me dicen. (AT02M-UNSCH).

La confianza ayuda a la construcción de un nosotros y su espacio, donde el yo reprimido por el contexto urbano y universitario se manifiesta sin mayor impedimento; da lugar a la expresión de facetas de la vida privada, a la alianza entre los amigos que permite unir fuerzas para lograr la culminación de la carrera profesional: “Una vez, este, pensé dejarlo por la misma necesidad de que me faltaba recursos, pero creo que hay amigos, personas que te orientan y gracias a eso tomas más fuerza y vas”.

El soporte emocional también lo han encontrado en los tutores del Proyecto Hatun Ñan, quienes ayudan a resolver algún problema dialogando en momentos difíciles; le brindan “alivio, afecto, seguridad y confianza” y le permiten desahogarse de tantos problemas emocionales que los tienen preocupados y estresados, pues “muchos de nosotros no vivimos con nuestros padres; entonces, siempre necesitamos la guía de una persona mayor para que nos haga sentir seguros y tener esa fuerza”. Una estudiante destaca el apoyo del tutor.

Me da mucho soporte emocional; cuando estaba en la Serie 300, quise dejarlo todo; me había cansado aparte de estudiar y trabajar [...], y es justo cuando caigo en depresión [...]; conversé con mi tutor; le conté que estaba así y él me motivó; me empezó a hablar que lo más importante es también el estudio. (RN02F-UNSCH).

Además, en la situación en la que se encuentran, alejados de la familia, el tutor (a) parcialmente cubre ese vacío de la distancia cuando

toman interés por sus tutorados: «Gracias a Dios que tengo al profesor XX, quien, cada vez que me encuentro, lo saludo y me pregunta: “¿Cómo estás?, ¿cómo te va?”».

Así, Hatun Ñan es visto y considerado como un espacio del “nosotros”, donde también construyen redes sociales; es un espacio del encuentro, como lo señala un estudiante: “Por ejemplo, ya tenía los sábados a dónde ir o, de repente, a alguien ya conocía o por lo menos que me digan hola, bien”. Es un espacio donde se reencuentran con su cultura y son valorados como tal: “Te orientan, te valoran, te guían por el camino correcto de actuar en confianza”; este programa favoreció la manifestación del yo sin mayor restricción y a que no se reprima.

Otro recurso que ha permitido superar los desencuentros culturales, la marginalidad y la postergación fue el buen rendimiento académico; dice un estudiante: “Interactúo con ellos [de Huamanga]; me llevo bien porque soy estudioso; me piden formar grupos para estudiar”. Así, se rompen las barreras culturales de distanciamiento, se amplían los espacios de interacción; lo anterior ha permitido ganar amigos, pues, en la universidad, “el rendimiento académico da mucha autoridad”. Parecería que el buen desempeño académico empodera, “desestabiliza la imagen desvalorada y eleva el status de la persona”<sup>4</sup> y abre espacios de interacción, lo que permite ampliar su capital social y ganar reconocimiento de los otros. Sin embargo, no se reemplaza los requisitos que se toman en cuenta para elegir amigos, pues, si bien lo académico pareciera acercar, sigue siendo una relación superficial y temporal, mientras lo cultural permite una relación más profunda, siendo la confianza la que sustenta su permanencia en el tiempo, y la que se alimenta de los intereses comunes y la vida cotidiana.

---

<sup>4</sup> Según Zavala y Córdova, en Decir y callar (2010), la educación tiene el poder redentor; mientras que el color de la piel y el lugar de procedencia inferiorizan al estudiante.

Existen otros espacios que permiten ampliar los contactos: las redes, los círculos de estudios, grupos musicales de las que forman parte; en ellos interactúan con los miembros. Dice un estudiante: “En el caso de la tuna universitaria, me ayuda mucho en las relaciones interpersonales, en mi personalidad, *cómo debo comportarme en la sociedad*, de comunicarse”. De manera similar, también lo permiten los círculos de estudios de los cuales forman parte. A ello, también se suma la residencia universitaria, un lugar donde también amplían sus redes, como dice un estudiante entre los residentes: “Somos como familiares, como hermanos”; en aquella, algunos cumplen alguna función de representación en la junta directiva: “Cuando tenemos *minka* en el pabellón, tengo que dirigir”; estas responsabilidades también son consideradas una contribución a su formación; en fin, son espacios de interacción y de aprendizajes diferentes.

Con los amigos y compañeros, además, se realizan actividades de recreación, cuya realización se sujeta a la disponibilidad de tiempo con que cuentan luego de haber cumplido con las responsabilidades académicas: “Cuando no tenemos muchos exámenes o trabajos, nos vamos a jugar”; estas actividades varían de acuerdo al género; los varones generalmente hacen deporte como el fútbol y algunos acuden a los lugares de diversión.

Los chicos siempre se van a tomar; yo no voy; una vez fuimos a una discoteca y tenías que comprar y piden dinero, como yo no sabía y dije: “Y, ¿para qué están pidiendo?”. Me dijeron que [íbamos] a comprar una jarra; ya pues, le di un sol [...]. Siempre me llaman, digo que no se va poder. (CR02F-UNSC)

Por otro lado, las mujeres prefieren los paseos y también algún deporte. Cuenta una estudiante: “Nos vamos a jugar fútbol. Incluso los chicos a mí me invitan, porque me llevo muy bien con ellos”; a esto también se suman las actividades que organiza el proyecto Hatun Ñan como los “paseos y reuniones grupales”, que les han permitido conocer nuevos amigos de otras escuelas con quienes también

realizan alguna actividad recreativa: “Nos relajamos”, pero por la recargada labor que cumplen es poco el tiempo con que cuentan para este fin, que ayuda a descargarse del estrés causado por la presión del estudio y del contexto. Así, lo recreativo se reduce a lo mínimo en el tiempo.

Fuera del espacio universitario también algunos pertenecen o forman parte de alguna asociación o institución que representa algún interés que los estudiantes comparten. Así, algunos pertenecen a la asociación de víctimas por la violencia (ANFASEV), donde reciben apoyo.

[Tenemos] charlas, talleres constantemente con las mamitas. Esto me ayuda bastante; me estoy interrelacionando con personas; [permite] conocer otras cosas más fuera de la universidad, o sea, ampliar conocimientos, como hay charlas como de la Cruz Roja, ONGs. Con las capacitaciones, estoy aprendiendo. (CR01M-UNSCH).

Un estudiante asiste a una “asociación cultural” donde también recibe charlas y cursos, lo que ha permitido encontrar respuesta a muchas preguntas; ha aprendido a terminar lo empezado y ser más abierto. Y, finalmente, algunos forman parte de asociaciones de residentes, que tienen el propósito de representar su comunidad en la capital regional, es decir, desde la asociación se hacen notar, ganar existencia, para constituir un soporte para los futuros hijos que vienen del lugar o para ser el puente de ingreso e integración a la ciudad.

Pertenezco a la asociación de Residentes Huancapinos en Huamanga, y estábamos trabajando lo que es más que nada consiguiendo becas para incentivar a los estudiantes de allá, para los que terminan y que vengan acá, ¿no? Por ejemplo el otro día conseguimos una beca; como ya están finalizando el año, ya tienen que venir a prepararse, y hay personas como yo

también y no tienen esas posibilidades de venir acá; por ejemplo, la Academia nos ha dado dos becas. (AT02M-UNSCH).

Sin embargo, también hay alumnos que no participan en asociaciones residentes para evitar las críticas.

Los paisanos me invitan pero no voy porque escuché comentario de otra paisana que dijo que los chicos se reúnen para decir de cómo ha venido, que antes no era así, que esto que el otro; para eso, nomás se reúnen. (CR02F-UNSCH).

En todo este proceso de interacción, los estudiantes actúan de manera creativa desafiando la cultura dominante, pero también transformando su cultura y la sociedad.

### **3.3 El estudio**

El primer año en la universidad representa la etapa de inserción a la vida universitaria, un nuevo escenario de contraste entre lo imaginado y la realidad que ha dejado en cada uno experiencias distintas en cuanto a su estudio y relaciones con compañeros, docentes y administrativos; así, muchos recuerdan la gran satisfacción que sentían al haber ingresado y obtenido un buen rendimiento académico, pero al mismo tiempo enfrentaban dificultades con algunas asignaturas y en entablar relaciones con los miembros de la comunidad universitaria.

El inicio del estudio en la universidad marca el comienzo, propiamente dicho, del proyecto de lograr una profesión, proyecto en la que él o ella es el protagonista principal y, consecuentemente, va a depender de su compromiso e interés el alcanzarlo. Con dicho propósito, también van a desarrollar un conjunto de estrategias, a fin de que el recorrido sea viable y con frutos; las estrategias no van a depender únicamente del esfuerzo personal, sino también de otros factores como el apoyo de padres, dosificación del tiempo, adecuar-

se al espacio donde se vive, formar grupos, identificar personas para consultar sobre el acceso y el manejo de la tecnología, establecer relaciones con los compañeros y docentes, buscar información, actuar de acuerdo a la circunstancia, y aprender de los fracasos, los cuales muchas veces se convierten en fortalezas para continuar.

Respecto de su rendimiento académico del primer semestre de la universidad, unos destacan sus logros obtenidos con “calificaciones gratificantes”, los que les han permitido ganar el sitial de los primeros alumnos, “de los cinco primeros en mi serie”; este logro lo adjudican a su esfuerzo y dedicación. Mientras tanto, otros señalan: “Mis notas fueron regular[es]” o se han desaprobado algún curso: “De seis, cuatro aprobé; me jalé dos”; la causa de la desaprobación se puede deber a que “me sentí muy sola”, a que “no lo tomé seriamente, sino a la ligera, como no era mi vocación” y a las dificultades de comprensión de alguna asignatura; en este sentido, la mayoría ha coincidido en los problemas de aprendizaje en Matemática; esta dificultad responde, además, al desnivel entre el conocimiento de secundaria y el nivel que se exige en la universidad, lo cual repercutió negativamente en el rendimiento académico. Este resultado en algunos va a significar un contraste con la emoción ganada con el ingreso a la universidad: “Sinceramente mal, me sentí frustrada, total, peor porque me había decepcionado del curso que aparentemente dominaba”.

### ***3.3.1 Métodos y técnicas de estudio***

Muchas veces prefiero estudiar sola, pero, en ciertos momentos, llamo a mis amigas para juntarnos y estudiar en grupo sobre todo cuando no entiendo algunos temas. Algunos son egoístas y no quieren compartir la información que tienen; prefiero trabajar con mis amigas de más confianza [...]. Cuando tengo dificultades resuelvo primero preguntando a mis profesores o a mis compañeros que saben más, acudiendo a los libros u otras informaciones, ya sea en la biblioteca o



Internet. Organizo mi tiempo priorizando mis estudios; solo trabajo en mis ratos libres. Aprendo mejor en las mañanas, muy temprano. (RG01F-UNSCH)

La cita describe las estrategias que desarrolla una alumna para estudiar y resolver sus dudas, las cuales van a depender de muchos factores y aprendizajes que han logrado en su proceso educativo. Desde luego, no hay uno o dos métodos de estudios, sino muchos, que cada quien desarrolla de acuerdo a las temáticas que desarrollan y a las carreras que siguen, los recursos con los que disponen, el contexto y las personas con quienes interactúan. Así, unos prefieren estudiar solos; otros, en grupo. Estudiar solo resulta una estrategia, debido a que permite tener una mejor concentración para aprender, para usar el tiempo de acuerdo a su necesidad y disponibilidad, y para tener mayor responsabilidad en cumplir las obligaciones. Dice una estudiante: «Estudio por las mañanas [...]; cuando hay lecturas difíciles de entender, tengo que leer varias veces, tratar de entender [...]; estoy hablando, hablando y digo: “Creo no es así” y de nuevo leo». En las lecturas, la mayoría han señalado que, para destacar las ideas principales acostumbran subrayar o resaltar y, luego, “sacar resúmenes” para no volver a leer todo el libro; esta es una técnica que aprendieron en el curso de métodos y técnicas de trabajo intelectual de la serie 100.

El estudiar solo como un método, en parte, obedece al interés de captar el contenido de la información para repetir durante el examen. En ese sentido, es un método que garantiza la memorización del contenido de un tema; de allí proviene la práctica de repasar los cuadernos y algún texto recomendado por el profesor, a fin de responder el examen “casi literalmente a lo que dijo el profesor” para, así, obtener una buena nota. Desde luego, el método de estudio en buena medida está relacionado con la forma de evaluación; así, los exámenes memorísticos los impulsan a estudiar solos, lo cual viene a ser un método muy recurrente en la mayoría de las escuelas de formación profesional.

Es también parte de la metodología de estudiar solo el dosificar y planificar el tiempo de acuerdo con las actividades que debe realizar como también para adecuarse a la realidad del espacio donde el estudiante vive. Dice una estudiante: “Tengo mi horario; yo llego a mi casa a las 8:30 p.m.; ceno; luego, leo una hora; después duermo; y me levanto a las 4 de la madrugada y leo como hasta las 5 de la mañana”; además han aprendido a organizar su tiempo en función de lo que permite aprender mejor; “estudio en las mañanas a partir de las 3 de la mañana porque no hay bulla y en las tardes practico números”.

Las dudas y dificultades que aparecen al estudiar solos los lleva a consultar a los compañeros, docentes, libros e Internet: “Cuando tengo dudas, consulto con otros”; así también, forman grupos de manera seleccionada para cuya constitución toman en cuenta el conocimiento previo entre ellos, la amistad, la responsabilidad, lo que favorece intercambiar ideas o socializar lo aprendido, como lo señala un estudiante.

Prefiero estudiar con otros; primero leemos y después intercambiamos; y de allí nos preguntamos qué cosa puede venir; tal vez puede venir esto o tal vez eso. Prefiero formar con mis compañeros que he mencionado. Claro que he trabajado también en otros grupos, pero no he visto tal vez como ese grupo, o sea, como que un poco no me siento familiar con ellos. (AT02M-UNSCH)

Algunos de estos grupos se hicieron permanentes al constituir círculos de estudios donde no solo se intercambia, discute temas de clase, sino también se producen pequeñas publicaciones y organizan algunas actividades académicas y sociales que, al mismo tiempo, les sirve como un espacio de entrenamiento en actividades extrauniversitarias; dice un alumno.

Pertenezco a un círculo de estudios Grand and Best; allí publicamos una revista y boletines; organizamos cursos de ca-

pacitación; damos charlas de orientación vocacional; esto nos ha permitido realizarnos casi como profesionales. (PG02M-UNSCH)

Los grupos que se forman, por exigencia del docente sobre todo, se orientan a realizar algún trabajo y exposición, en los que también siempre toman en cuenta la responsabilidad de sus compañeros como una herramienta de trabajo: “Los estudiantes de la ciudad tienen más herramientas de los que vienen del campo, porque en la actualidad tienen su laptop; ellos comparten para hacer trabajos”; estas carencias y dificultades las resuelven formando grupos o acudiendo a compañeros que tienen posibilidades y, muchas veces, eso implica recargarse de mayor responsabilidad; ocurre con frecuencia asumir el desarrollo del trabajo a cambio de que los otros compañeros asuman el costo de la impresión.

Hay algunas carreras profesionales en las que “trabajar en grupo es una obligación”; el desarrollo de las prácticas necesariamente condiciona a ello; a buscar información, al diálogo, lo que indirectamente ayuda a los jóvenes estudiantes a interactuar. “A medida que yo iba avanzando en los trabajos de grupo fui conociendo a mis compañeros”. Así, se superan los miedos que los aíslan.

Un aspecto importante en el estudio es la búsqueda de información; uno de los medios utilizados es la Internet, lo cual los ha llevado al servicio que presta gratuitamente el proyecto Hatun Ñan; gracias a esta facilidad, no solo acceden a la información, sino también han aprendido a manejar la computadora, hacer sus trabajos y así ahorrar los pocos recursos. Dice una estudiante: “Ya no gasto dinero para sacar información” y, por otra parte, les ha permitido superar dificultades, ganar fortaleza académica y han recibido cursos de reforzamiento de manera gratuita, lo que les ha permitido mejorar en su rendimiento académico: “Me ayuda con Internet, con computadora, yo no cuento con esos”. Visto desde ese lado, el proyecto es un medio que les sirve para resolver parte de las necesidades del

estudio, mientras los alumnos han tomado como una estrategia el acceder a este servicio; una alumna afirma: “[La mayoría de los beneficiarios] están por los apoyos que brinda y no porque quieran revalorar lo nuestro, hasta yo misma me incluyo, porque me da una facilidad con el Internet o estudiar algo”.

### ***3.3.2 Logros y dificultades***

Los estudiantes de la zona rural que vienen a la universidad con la esperanza de ser profesionales desde un principio van a enfrentar un conjunto de dificultades de orden cultural, académica, económica, entre otras. Desde luego, su vida estudiantil se va a desarrollar entre logros y dificultades; son considerados logros en la medida en que ayuda avanzar en su proyecto, lo que implica previamente haber superado una dificultad. En ese entendido, los logros y dificultades se desarrollan en una relación dialéctica, pues el avanzar en el estudio, que viene a ser un logro, es resultado de haber superado dificultades, pero el seguir avanzando los pone frente a nuevas dificultades, donde cada logro es convertido en la fuerza; esta es una estrategia para seguir enfrentando nuevas dificultades.

Parte de la dificultad responde a la diversidad de la población universitaria; a muchos de los estudiantes venidos de zonas rurales, al principio, les fue difícil integrarse: “Había personas que no pensaban igual que yo; eran distintos”. Eso ha generado la dificultad de desenvolvimiento e interacción: “En el primer año de mis estudios, estaba un poco tímida porque no conocía a nadie; me sentía extraña, pero, poco a poco, me fui acostumbrando; a veces, me sentía alegre, porque estaba en la universidad”. El desconocimiento y la falta de confianza los tenía distantes; esta dificultad la han superado entablando relaciones de amistad con los compañeros de estudio.

El hacer frente a compañeros de estudio diferentes y hasta desconocidos, y el hecho de comenzar a interactuar en un espacio académico científico dominado por la cultura occidental los ponían en conflicto

con su origen y cultura, la cual ha sido históricamente despreciada. La predominancia, como un espacio de los otros, va a tener efectos negativos en su desenvolvimiento y logros académicos: “En los primeros años, era nervioso para hablar; o sea, no hilaba bien las ideas cuando se trata de exponer; era el más bajo”; este es un problema que evidencia la desconfianza en sí mismo y el miedo generado por el contexto.

A la dificultad de desenvolvimiento y de integración se suma la de aprendizaje; varios han mencionado que el primer año tuvieron un bajo rendimiento académico: “Me chocó la universidad”; esto ocurrió por las clases extendidas, temas nuevos, no tener suficiente recurso económicos: “No tenía plata; tenía que aguantarme el hambre”; por esta razón, obtuvieron como resultado cursos desaprobados, lo que causó un sentimiento negativo: “Me sentí mal, bajo”. Un estudiante resume su situación de primer año de la universidad del siguiente modo.

El primer año fue totalmente pésimo, bajo; no sabía lo que es ecuaciones, matemática. Mis compañeros me decían cómo has ingresado a la Universidad. En los primeros exámenes estaba totalmente mal; me sentía mal también. “¿Cómo hago?”, decía, “si me jalo, me jalaré pues; estoy haciendo lo que puedo”. No me quedaba tranquilo; trataba de hacerlo lo que es leer, estudiar, repasar, aprender; así, he logrado mejorar. Al final solo me desaprobé el curso de español. Todo mis notas eran 11 nomás. (CR01M-UNSCH)

Esta dificultad en parte respondía a la formación educativa deficiente en el nivel secundario, lo que los ponía en situación desventajosa; dice un estudiante: “Todo lo que había aprendido fuera de la universidad no me servía casi para nada”. También respondía a la metodología del docente: “El profesor no se dejaba entender” y el miedo que generaba producía “nervios, porque algunas docentes te asustan”; estas dificultades las han superado poniendo interés, con-

virtiéndolas en reto o leyendo más; “para superar tuve [que] leer, era [lo] único que me quedaba”; esto implicaba mayor tiempo de dedicación al estudio y, el apoyo de amigos y docentes.

No faltaron dificultades con la familia, la cual no estaba de acuerdo con la carrera elegida por el estudiante: “Mis familiares no querían que estudie la carrera que escogí; estaba indeciso”. El desinterés y conflictos repercutieron negativamente en sus cursos: “El primer año me fue muy mal; me jalé 4 cursos; me sentía mal”.

A pesar de las dificultades expuestas por unos, otros han señalado haber tenido logros desde un principio; el primero fue el haber logrado el ingreso a la universidad y seguir la carrera profesional; recuerda un estudiante: “Me sentí distante, ya que me sentía universitario y eso todavía no lo asimilaba”; esta actitud “distante” era concebida como símbolo de prestigio, el ser universitario, el cual, asociado a las buenas notas obtenidas, llenaba de satisfacción. En esta situación, las notas importan mucho; una alta nota eleva la autoestima, y el reconocimiento de sus compañeros y docentes; es ganar visibilidad académica y social.

Ya pasada la etapa de inserción, las dificultades no han desaparecido, los estudiantes siguen enfrentando dificultades; así, en la parte académica, el no entender temas y materias como el curso de matemática, redacción, puntuación y ortografía. Un estudiante destaca su dificultad: “En la redacción, siempre me he dificultado; la ortografía hasta ahora sigo padeciendo; trato de superar; leo folletos un montón, repasar, pero sigo; creo que ya es inconsciente, que al final no me resulta”; otros manifiestan que han tenido dificultades en “hacer conexiones con las palabras”, “en concordancia de ideas, en la redacción” y “la puntuación”.

Otra dificultad recurrente que la mayoría señala es el nerviosismo cuando tienen que hacer exposiciones en aula: “Tengo muchos nervios al exponer; me siento tímida y no tengo facilidades para hablar

en grupo”; este problema muchos lo arrastran desde etapas anteriores: “Me da nervios hasta ahora; [...] cuando estaba en colegio ni me atrevía a salir al estrado, nada, nada”. El nerviosismo o el temor de hablar en público resultan siendo un problema cuando su actuación no resulta como se espera y es evaluado con notas bajas o desaprobatorias. Resulta un problema recurrente que la mayoría señala y, a manera de hipótesis, postulamos una explicación, pues el exponer para un estudiante de la zona rural es exponerse a “un espacio racializado” que representa la superioridad, lo correcto, lo válido; eso estaría dominado por las reglas de hablar “correctamente” el castellano que la circunstancia exige. Así, también es exponerse a las relaciones de poder que representa el docente y los compañeros; es esta presión de hacerlo “bien” la que lleva, al mismo tiempo, a luchar con los “problemas”, como el sentimiento de inferioridad interiorizado en el inconsciente o “errores” como la motosidad, mala articulación de ideas, que puedan ser motivo de burla, risa o de quedar en lo ridículo. Así, el miedo de cometer cualquiera de esos “errores” bloquea sus ideas, obstaculiza su desempeño y rendimiento; todo ello ocurre por la predominancia de la mentalidad discriminadora que regula las relaciones sociales y la actuación de la persona; en este caso, esta situación no solo influye en el comportamiento del discriminador sino también en el del discriminado en el contexto universitario.

Este es un problema que han enfrentado ganando la confianza de sus compañeros: “En las exposiciones, antes tenía mucho miedo [...]; ahora sí casi normal, como que ya con mis compañeros me conozco; ya casi no hay nervios”; es decir, un mayor conocimiento del otro reduce el peso del miedo a la discriminación; esto no ocurre porque desaparece sino que se hace tolerable bajo forma de bromas o indirectas. Así, ganar la confianza de sí mismo no depende únicamente del yo sino también de los otros; en esto, también ha contribuido el tutor del proyecto Hatun Ñan: “Lo superé con el apoyo de mi tutora; me sentí mucho más protegida”. Otros aprovechan toda ocasión de exposición para hacerlo primero; a través de esa participación voluntaria, busca superar el miedo: “Ahora, cuando hay exposición en

el grupo, yo me ofrezco exponer primero, porque tengo esa dificultad”. Todo ello ha redundado en la mejora de su rendimiento académico: “En la actualidad, mis notas están bien”, puesto que la confianza se relaciona con la valoración del yo y la inserción al contexto.

Sin embargo, también señalan sentir miedo al rendir la evaluación escrita: “Me siento atemorizado por los exámenes un poco al inicio; luego, me concentro y desarrollo”; este miedo lo sienten cuando no han estudiado, pues creen que no van a poder responder una pregunta y, sobre todo, que pueden sacar un mal resultado. La inseguridad alimenta el miedo. Es un miedo por desconocimiento del tema, un temor a la falta del tiempo, al error, a la confusión que puede ocurrir al rendir un examen, cuyo resultado aprobatorio o desaprobatorio va a influir en la evaluación final. Un estudiante cuenta su experiencia de examen.

No me explico, de repente, por falta de concentración; no hay un solo examen que voy sin estudiar; a veces, salgo decepcionado porque siempre me equivoco en algo y no tengo la nota que quiero. O sea, el tiempo que dedico al estudio no respalda la nota que tengo; de repente, un esfuerzo más [debo realizar]; no sé; a veces, me pregunto qué hacer, qué es lo que me pasa o falta de concentración o quizá la inseguridad de mí; a veces pienso preguntar a un psicólogo [...]; después del examen, siempre estoy saliendo con la decepción que ya fallé; no lo entiendo porque sí voy preparado; o sea, mi conciencia sabe que estudié y no merezco. (RV02M-UNSCH)

El temor muchos lo superan estudiando: “Cuando estoy preparada, normal”; se preparan leyendo varias veces y concentrándose: “Para superar, tengo que concentrarme tranquilita unos 5 minutos así; a veces, me quedo hasta 10 minutos; de ahí, ya lo hago”. Es decir, el conocimiento de los temas da seguridad y, consecuentemente, ahuyenta el miedo.



En varias escuelas de formación profesional, hay una sobrecarga de actividades académicas que muchas veces satura el tiempo disponible y hasta excede a las posibilidades del estudiante: “Mis prácticas son de 7 a 1, hasta ir a mi casa y comer algo; mis clases son a veces a las 2 o 3 de la tarde hasta las 8 de la noche; salgo y a veces no encuentro ruta [...]; llego a las 9:30 p.m.”; esta situación que resulta un problema cuando por exceso de actividades descuida su alimentación y le causa un estrés que no le va permitir estudiar adecuadamente: “Estoy estresado y no tengo entusiasmo para leer; no tengo capacidad de retención cuando estudio; no me concentro al estudiar”; todo eso va a repercutir negativamente en su rendimiento académico.

En otro aspecto, la dificultad de cumplir con los trabajos, en buena cuenta, fue creada por el avance tecnológico, pues tener computadora es sinónimo de tener facilidades para desarrollar los trabajos; desde ya, los que no poseen esta herramienta la consideran una necesidad prioritaria y la conciben como una dificultad a la vez cuando no pueden hacer sus trabajos a tiempo o cuando deben gastar mucho en alquiler, lo que lleva a algunos acudir donde los amigos y también al proyecto Hatun Ñan.

Las deficiencias en los servicios que presta la universidad como laboratorios con equipamiento deficiente o la biblioteca poco actualizada constituyen otra dificultad cuando no pueden realizar adecuadamente sus prácticas o no encuentran una información determinada; eso lo resuelven comprando insumos y acudiendo permanentemente al Internet para buscar información.

Así, la superación de las dificultades les genera la sensación del éxito y cada logro es valorado en función a las dificultades superadas, lo que los fortalece como personas y los motiva a persistir en la conquista de su proyecto.

Creo que he ido mejorando mis notas y estoy manteniéndome de medio para arriba [...]; al inicio tenía dificultades de hacer mis trabajos y de hacer mis exposiciones; no podía desenvolverme bien, pero ahora ya tengo más confianza en mí mismo y creo que estoy mejorando. Es como una escala que poco a poco vas mejorando. (RN01M-UNSCH)

Más allá de los detalles, es un logro significativo avanzar los estudios, lo cual es una sumatoria de pequeños logros y aprendizajes que ha ganado como estudiante universitario, como el hecho de haber afrontado la marginalidad formando grupos que le han dado un soporte emocional y ayuda en situaciones difíciles; además, se ha dado una mejora del autoestima con la ayuda de tutores y charlas; asimismo, se afronta las dificultades de interferencia lingüística con lecturas intensivas; se resuelve las dificultades de aprendizaje recurriendo a quienes saben más, “como un docente o un alumno que está en serie superior”, o acudiendo a libros e Internet y poniendo mayor interés en la investigación; estos aprendizajes le han permitido interactuar y, sobre todo, continuar sus estudios y sobrellevar las necesidades; del mismo modo, le han dado la oportunidad de mostrar que ante una visión clara es posible seguir adelante y no dejarse vencer por la circunstancia, lo que, en buena medida, se relaciona con el aprendizaje de ser independientes y ser responsables consigo mismos; este esfuerzo se va a medir y se va a hacer visible bajo forma de números: la nota, y se considera como logro cuando se ha obtenido altas calificaciones; no importa a qué costo ni cómo ni en qué condiciones. En ese sentido, el logro no necesariamente implica una buena formación académica, sino avanzar en sus estudios.

### **3.3 Percepción de docentes**

#### ***3.4.1 Conocimiento, metodología de enseñanza y evaluación***

Hay docentes buenos en su mayoría y un porcentaje mínimo [de ellos] son malos o pésimos; estos docente[s] pésimos vienen a cla-

se con sus diapositivas y, si les falla, simplemente se retiran del salón y no hacen clases. Otros acostumbran dar temas de exposición en todo el contenido del curso y mientras exponen los alumnos, el profesor está sentado dormitando y, al final, todos aplauden por la “excelente exposición”. Otros docentes vienen al salón y nos cuentan sus logros personales y profesionales; luego se van. Hay también profesores preparados que dominan su curso y nos enseñan bien; nos incentivan a estudiar y nos dan ejemplos de egresados de Economía que están desempeñando cargos importantes y llevando en alto a la universidad. Algunos docentes tienen metodología adecuada para enseñarnos; otros no los tienen. (RG02M-UNSCH)

La consideración de los docentes es disímil: buenos, regulares y malos; esta calificación parte de su nivel de preparación, su metodología, la forma de evaluación y el trato que tienen hacia los alumnos. Consideran como docentes buenos a aquellos que se capacitan, tienen un alto nivel de conocimiento y dominan el curso: «El profesor XX de química, él dicta la clase, pero de acá (toca su sien). Hace algún ejercicio, pero te lo saca de acá. De él sí me gusta y todo el mundo dice: “No, él se lo ha comido todo un libro”». Así, también el empleo de la metodología que llega al alumno lo consideran como otro indicador de la calidad docente: “Un ingeniero que nos enseña tesis [curso] como que sabe todo, nos sorprende cuando expone una idea y relaciona una con otra, y su forma de desenvolverse es bueno”; demuestra un apropiado manejo de instrumentos, y, sobre todo, explica y convoca la participación de los alumnos.

En contraposición, son considerados como malos docentes aquellos que no dominan el tema, no se capacitan: “Año tras año te enseñan la misma cosa, inclusive hasta los mismos exámenes”; también son vistos así aquellos que desconocen el curso, lo que lleva a la dependencia exclusiva de algún texto: “Transcriben y te dicen lo que dice un libro al pie de la letra”; esta forma de trabajo que deja una pésima impresión en los alumnos: “El profesor de matemática no me gusta; ni él mismo puede resolver el ejercicio que se plantea. Está que

mira su cuaderno y eso no me gusta". Otros transfieren su responsabilidad docente a sus alumnos y dejan las separatas o fotocopias en lugar de hacer la clase: "Los médicos muchas veces no vienen y nos amontona de separatas, porque de la separata hay veces que no entendemos". Por otro lado, a veces, distribuyen los temas a los alumnos por grupos.

Hay profesores que solamente hacen acto de presencia y los alumnos son los que hacen la clase y el profesor ni siquiera refuerza las exposiciones con algún conocimiento que él tenga; solamente lee el libro; eso nosotros lo podemos hacer. (RN02F-UNSCH)

Son formas de trabajo que no invitan a la reflexión ni a la participación de estudiantes; esta situación se complica aún más cuando un docente asume un curso sin conocer: "Hay docentes que [...] se meten a cursos que no saben y enseñan sin saber". Estas deficiencias alimentan la insatisfacción, como lo expresa una alumna en el siguiente fragmento.

En mi formación, no encuentro satisfacción; no estoy teniendo formación adecuada. En un curso del semestre pasado, he salido engañada; no hemos tenido ninguna clase; solo nos dejó un libro de 800 páginas para leer; leí todo y terminé agotado para que me diga qué autor te ha gustado más. Le dije tal autor, tal autor le nombré: "A ver, dime qué cosa ellos han dicho"; como había leído, tenía que narrar; ha sido único y no he aprendido en sí el curso. (CR02F-UNSCH)

Según los estudiantes, la debilidad de buena parte de los docentes radica en la deficiente metodología que no ayuda a transmitir las ideas, hacer entender la clase, a pesar de que conocen el curso o la materia: "Hay docentes que no tiene una metodología de enseñanza; sí conocen de la materia, pero no saben llegar a los estudiantes"; así también, hay dificultades con el uso del lenguaje técnico en las cla-

ses: “Exponen su clase con palabras que uno no está familiarizado y eso no deja entender; a veces, uno se queda pensando en eso y el profesor ya está hablando otra cosa”. Otro gran problema metodológico que observan es la falta de motivación: “Vienen a la clase apurados y no dan esa motivación para que uno atienda las clases; a veces, hay compañeros que se duermen y eso es contagioso”; este contexto obviamente no ayuda a aprender, no estimula y eso convierte el salón de clase en un lugar de encuentro, de descanso y hasta de aburrimiento. Una alumna describe una clase evidenciando el problema metodológico.

[...] hay metodologías que no me parecen, que venga un profesor y solamente nos traiga en su USB y llenos de letras y solamente lee y lee. Hay alumnos que están durmiendo nomás de tanto escuchar lo que lee la profesora y está durmiendo y al final nadie aprendió nada. (ML02F-UNSCH)

El problema metodológico no solo está en la enseñanza-aprendizaje, sino también en la evaluación; un alumno dice “Las evaluaciones son muy sádicas, sobre todo en las químicas y matemáticas [...]; tengo temor de los números y a las evaluaciones memorísticas, de nombres farmacéuticos, ya que son un sufrimiento”; por lo tanto, cada evaluación es un momento de miedo para los estudiantes; como se ha señalado líneas arriba, es un instante en el que mide su aprendizaje e intenta responder lo que pide el docente, quien utiliza preguntas que muchas veces exigen precisión matemática: “Te ponen puntos suspensivos y tienes que completar con una palabra y, si no aciertas, ya está mal”. Este tipo de examen responde al mayor énfasis que se pone a la teoría y tiene desventajas, pues no estimula a buscar información, a investigar; limita la creatividad y la imaginación; no ayuda a desarrollar la capacidad de argumentación (en caso de carreras de letras) y evidencia que el examen, en buena cuenta, permite aprobar el curso solo repitiendo lo desarrollado por el docente.

Hay profesores que, como alguien decía, lo que hacen nomás toman. A veces, el estudiante u otro se ponen a leer otros textos y como que eso también desestimula, porque, por ejemplo, mi compañero decía: “Yo he leído un libro y ha venido en el examen solamente del cuaderno, lo que ha dictado en clases”; para la próxima, ya yo digo, ya no voy a estudiar ya; solamente voy a estudiar del cuaderno; nos limita [...] investigar. (AT02M-UNSCH)

En situación contraria, las preguntas de análisis y difíciles inducen a la reflexión, a esforzarse más y permiten también expresar lo que piensa, lo que es valorado positivamente: “Algunos docentes traen preguntas un poco difícil, o sea, digo, por el planteamiento de las preguntas y eso te hace que te esfuerces más, razones, amplíes más”.

Una parte de la deficiencia de la evaluación es el planteamiento de preguntas ajenas al curso o temas desarrollados: “Muchas veces nos evalúan de temas que no hemos desarrollado en clases; ellos piensan que nosotros deberíamos de conocer. Por ejemplo, cuando dimos un examen de derecho de familia, nos tomó con preguntas de derecho procesal y civil que son de otras asignaturas y eso nos afectan”; a esto se suma la actitud de algunos docentes que tienen por costumbre desaprobado a la mayoría; esto lo llevan a cabo como signo de su consideración como buen docente y califican con bajas notas: “Los profesores de la universidad tienen la costumbre de poner una nota pésima, mínima, que te afecta en el promedio”; esto, en opinión de los alumnos, no estimula; no ayuda a poner mayor interés o esfuerzo por aprender. La nota calibra el esfuerzo del alumno y mide también su capacidad, pero también valora al docente; en esa orientación de cuantificación académica, se está formando a los profesionales.

Los exámenes constituyen el termómetro que mide la capacidad del alumno, lo que va depender, para ellos, de los resultados del examen.

Para obtener una buena nota, el alumno desarrolla estrategias como leer, memorizar, plagiar, suplicar a los docentes y hacerse amigos: “Examen damos y a sus amigos y amistades el profesor le pone puntos más”; incluso, se someten a los condicionamientos que algunos docentes suelen hacer a fin de lograr el propósito. Interesa mucho sacarse buena nota, lo que no necesariamente puede implicar una buena formación profesional; en la práctica, las altas notas acercan más tanto a docentes como compañeros; ayuda a tender redes; amplía su capital social, mientras las bajas notas los mantienen invisibles, alejados y, sumado lo anterior a las desventajas que tiene el estudiante rural, restringe sus posibilidades y oportunidades, lo que los lleva a considerarse como los “menos”; este sería un típico caso de racialización académica.

También la nota es un instrumento de poder para el docente; la utilizan para generar miedo en los alumnos y algunos docentes la emplean para tapar sus faltas, errores y deficiencias, y, en esa situación, los alumnos desisten del reclamo por el temor a ser desaprobados: “Otros docentes vienen nada más que a firmar y nos dejan lecturas y dice: “Tal día examen [...]”; o hasta vienen tomados y, a veces, nosotros los alumnos estamos contentos con eso.”; así también afirman: “Son bastantes irresponsables”, “Vienen cuando quieren” o “Llegan tarde a las clases, llegan renegando, ni siquiera quiere que le preguntes”; lo anterior forma parte de una de las insatisfacciones de los alumnos con una parte de los docentes.

A las deficiencias de la evaluación se suma también la no entrega de los resultados del examen en el momento oportuno: “Solo te entregan las notas finales” y no resuelven las preguntas planteadas; con esto, se deja en la incertidumbre a los alumnos, quienes tratan de resolver sus dudas revisando sus apuntes o preguntando a sus compañeros; este procedimiento no ayuda a su formación; tampoco estimula a prepararse más. Mientras tanto, la devolución de los exámenes informa a los alumnos respecto de su rendimiento y la solución de sus preguntas los ayuda a aprender más; les permite hallar

sus errores: “Los profesores te enseñan los exámenes corregidos y uno localiza sus errores”; cuenta un alumno lo siguiente.

El profesor de Química no devuelve los exámenes; canta ante todos: “Tal, tal sinvergüenzas, aprendan.”, nos dice. [...], pero resuelve los ejercicios similares, y dices: “¡Ah!, en eso fallé”. Algunos sí te devuelven y te das cuenta en lo que has fallado. (FM01F-UNSCH)

Con lo expuesto hasta aquí, de acuerdo a lo expresado por los alumnos entrevistados, lo expuesto no implica que todos los docentes sean deficientes e irresponsables, pues también reconocen que existen docentes de calidad y responsables: “Hay algunos docentes que son puntuales y cumplen con su trabajo”; a ellos los consideran como ejemplos dignos de imitar. Inspirados en ellos, crean un perfil ideal del docente universitario que debe capacitarse permanentemente: “Cambiar su metodología de dejar exposición a los alumnos” y “tener paciencia para enseñarnos y también para responder a nuestras preguntas e inquietudes”. En la evaluación, se debe “preguntar [por] algo que [se] pueda enseñar al alumno, preguntar [por] algo que es necesario que aprenda, no así buscar por el rincón de la lectura” y “deben de permitir al alumno dar su punto de vista de lo que han entendido, de lo que le parece ese tema”. En la calificación, “son pesimistas [...]; te ponen once, porque creen que es la nota máxima y, a veces, eso te dificulta; te limita a que te esfuerces más; ¿para qué me voy a esforzar si me va a poner un once o doce?” y “deberían hacerte notar tus errores, indicándote que es lo correcto y en qué has fallado”.

En su trato y relación con los alumnos, deben ser “accesibles a responder la dudas de los alumnos”, “más pasivos, [que] no vengan renegando, [...]; no debe pagarse con los alumnos, debe transmitir algo positivo no cosas negativ[a]s”; se pide que sean asequibles y que sepan escuchar; dice un estudiante: “Recomendaría que se destruya el síndrome del cerrazón entre estudiantes y profesores, [que]



compartan sus bibliografías, ser amigable, tratable y comparte no solo en aula, sino, también fuera del aula”; además, se expresa el deseo de hay que “dar más pistas a los alumnos, a veces para revisar libros o para ver qué libros son ideales o en que página de Internet” y, finalmente, se evidencia el deseo de que hay que ser más responsables y “conscientes en cumplir su rol de docente o maestro y practicar los valores de puntualidad, respeto”; además, se piensa que el docente debe ser el ejemplo: “Nos deben enseñar; ahora, no hay eso y los alumnos se acostumbran; vienen a la hora que quieren”.

El cambio de la imagen negativa del docente implica, en parte, asumir el compromiso en cada docente de cambiar como persona y como profesional, pues, si bien muchos tienen una capacitación adecuada y un alto nivel académico, a lo mejor, como persona y en su trato, están lejos de los alumnos. Es más, no distingue o no quiere distinguir esa diversidad existente en la comunidad estudiantil y, por otra parte, hay una urgente necesidad de una reforma institucional que acoja en su misión y visión la diversidad de la realidad, es decir, que comience a incorporar y darle su sitio a las culturas y saberes subalternos.

### **3.4.2 Trato a los alumnos**

Los profesores tienen poder en la universidad; ellos te dicen si has tenido algún error, etc.; y, cuando mencionas sus errores, se agarran contigo, ya que no reconocen su error; su palabra es ley; lo que les da poder es su conocimiento, [la] autoridad y la nota. (RV01F-UNSCH)

La relación docente-alumno se teje en el marco del ejercicio de poder y obediencia que se produce en los ambientes de la universidad, donde el poder del docente tiene por soporte el capital cultural que ostenta, el símbolo de prestigio y la autoridad pedagógica que le da la institución y que hace del aula el lugar privilegiado de ejercicio de poder y autoridad ante los alumnos que quieren aprender y capita-

lizarse culturalmente; a esos alumnos, en varios casos, se les considera como “inferiores”. El ejercicio de poder y autoridad no es igual en todos los docentes; esto va a depender de una serie de razones de índole personal, de la relación con los alumnos y del contexto que van a definir o caracterizar aquel ejercicio. A unos los consideran como intolerantes y de trato preferencial: “Llego dos minutos tarde; el profesor no me considera, [...]; le digo que me escuche y el profesor se cierra; hay otros que llegan tarde y le mienten; a ellos sí les entiende”; a algunos los ven como autoritarios y déspotas calificados, porque “te gritan”, no dejan opinar, expresar un punto de vista: “Quieren que [los estudiantes] estén de acuerdo con lo que ellos dicen”; esta actitud convierte a las aulas en espacios de imposición, de la violencia simbólica que legitima la imposición del poder docente hacia los alumnos, que, en algunos casos, llega al abuso de poder cuando “confunden la exigencia con altanería como, por ejemplo, cuando alguien tiende a equivocarse, se le maltrata psicológicamente”; hacen del miedo el regulador de las relaciones, que, en lugar de aproximar, mantiene distanciados a docente y alumno, a lo que también contribuyen los tratos discriminatorios, sobre todo, a quienes proceden de zonas rurales. Esta forma de trato que los estudiantes reciben genera que a los estudiantes les parezca que los docentes “son muy memoristas y autoritarios”; esta es una realidad muy distante a la imagen del docente que tenían antes de ingresar a la universidad; así, lo expresa una estudiante.

Los profesores no eran como uno pensaba; eran más déspotas y constantemente te desanimaban. Los cursos también lo[s] hacían más difíciles. Justo, cuando estaba en 300, tuve algunos profesores que eran más déspotas; siempre nos decían que debíamos de estudiar otras carreras como de Administración o técnicas, entonces, como que quería cambiarme, pero, como ya estaba diciendo, recibí el apoyo de las tutorías y me decían que ya estaba en serie 300 y que sería mejor que termine, y después podía estudiar otra carrera. (RN02F-UNSCH)

Esta forma de trato ahonda la relación asimétrica, genera desconfianza y mantiene distanciados a los alumnos ante quienes actúan como “muy serios y creídos”; ridiculizan a quienes preguntan diciendo: “¿Qué? ¿Eso no sabes?” y los hacen sentir mal, por lo que optan por mantenerse callados; a otros los califican de “herméticos e inaccesibles” y afirman que “solo cumplen con ir a desarrollar su clase y al culminar se va”; dice un alumno: “No le interesa cómo estás viviendo o qué te está pasando”. Estas actitudes, en la percepción de los alumnos, responden al hecho de que los docentes se consideran superiores y orgullosos, que utilizan el poder no para ejercer autoridad, sino para actuar autoritariamente, y también al hecho de que algunos lo utilizan para hacer “cosas incorrectas”, como comprar conciencia de estudiantes para intereses particulares bajo amenaza de nota y otras acciones que ya mencionaron en el tema anterior; este contexto ahonda la desconfianza y merma la imagen del docente.

A pesar de esta concepción del poder que tienen los docentes, otros son destacados y valorados porque son asequibles, mantienen una buena relación con los alumnos y brindan apoyo cuando lo solicitan, lo que favorece el acercamiento y el desarrollo de la confianza; dice un alumno: “Me dan confianza los profesores que son más flexibles, por la forma que te enseñan, [...] aquellos que te saludan, [que] te dan la mano, [que] te brindan apoyo moral o que te hablan o que te dan un poco de tutoría”; estos tratos, cuando vienen de un docente de procedencia rural, similar a la del alumno, ahondan más la confianza.

Yo le tengo mucha confianza, porque, como ya usted también me contó que provenía de [...]; más o menos en alguito se parece nuestras realidades y por eso también. En algunos no confío, porque no tengo mucha relación y también porque no lo conozco muy bien, ni de su procedencia ni nada. (AT02M-UNSCH)

En esta forma de trato, la relación docente-alumno se orienta en dirección horizontal, lo que hace del docente un amigo a quien se puede acudir sin mayores restricciones ni miedos.

Para los alumnos, es importante la confianza y la cercanía con el docente, pues ello permite resolver sus dificultades para las que la distinción académica del docente es tomada en cuenta: “De acuerdo a la fama que tiene cada docente, nosotros nos acercamos para preguntarle algo o tenemos más confianza para poder preguntar cualquier tema”. Se trata de la confianza académica, mientras, en lo personal, la confianza depende más de la personalidad del docente y de la apertura que muestra.

### **3.4 Discriminación**

El primer año [sentí ese trato] por ser charapa, por mi forma de hablar, mis profesores y compañeros. Reaccioné muy sumisa y después mi tutora me ayudó a superarlo; me dio mucha confianza y, como soy estudiosa, por eso me respetan. No afectó mi rendimiento ni desenvolvimiento personal, porque lo superé rápido. (PG01F-UNSCH)

Todos los estudiantes señalaron que al interior de la universidad se practica la discriminación entre los diferentes actores y bajo distintas formas. La interacción social está mediada por cuotas de poder y valoraciones que regulan y definen los tratos, las consideraciones y las conductas de los actores sociales. Según los estudiantes, la discriminación de parte de los docentes hacia los alumnos se manifiesta bajo formas de humillación.

Una profesora de Biología, no voy a decir su nombre; [veía] algún error en un trabajo monográfico [y decía]: “Estos ni siquiera se corrigen; son motosos; deben ser de la provincia [...]”. Todo eso me afectó a que tenía miedo a opinar algo, a que me equivoque. Temía participar en clases, salir a leer adelante u opinar lo que yo digo. Que tal me equivoco, se van a reír de mí. O en el examen estaba pensando así, si me equivoco con qué letra se escribe. (FM01F-UNSCH)

El ejercicio de poder de parte del docente muchas veces se combina con prácticas discriminatorias: “En mi facultad, por ejemplo, en el momento que exponen, no pronuncian bien y el profesor les corrige, pero de una manera inadecuada”; un evento similar ocurría también cuando escribían con “errores” gramaticales. Recuerda un estudiante: «Una vez, una profesora de serie 100 me dijo: “¡Cómo que no sabes! ¡Cómo vas a escribir así! Estás en la Universidad; debes cambiar [...]”. Me llamó la atención en el salón.». Otros estudiantes, al parecer, no tienen claro qué es discriminación: “No sé si será eso discriminar, como, por ejemplo, el que tú quieres opinar de algo y no te toman en cuenta”; probablemente, el desconocimiento en algunos invisibiliza su práctica o no se considera como tal, lo que se evidencia en la siguiente afirmación: “Nunca he sido discriminado, a menos que no me haya dado cuenta”. La afirmación de que nunca fueron discriminados tiene dos lecturas; se puede asumir que sí, efectivamente, no han sido víctimas o que no lo quieren reconocer públicamente por el costo de pasar vergüenza reconociendo que son percibidos por el otro como “inferiores”, por lo que desvían a otras personas al decir: “He sido testigo de eso, pero no contra mí”. Se reconoce su práctica social, pero se niega; se oculta su práctica individual.

La discriminación de parte de los administrativos la señalan bajo forma de postergación en la atención: “Sentí un poco de discriminación de algún secretario de la universidad; resulta que daba prioridad a otras personas; no sé si porque eran sus amigos o no sé, pero directamente no me han tratado mal”; otro estudiante señala con duda lo siguiente.

No sé si deba tomarlo como discriminación, pero, para presentar mi beca de alimentación, presenté mis documentos; la secretaria no quiso atenderme y dije: “Así será pues”, y al otro mi compañero lo vio y atendió; regresé entonces; cuando fui a reclamarle, me dijo que había venido desde ayer, pero que no era justo. (RV02M-UNSCH)

En la relación administrativo–alumno, la discriminación es poco mencionada; se practica de manera más asolapada, indirecta; esta situación, asociada al desconocimiento de las formas de discriminación, genera que no sea tomada como tal. Ello responde, por una parte, a que la relación no es permanente y, por otra parte, no hay lugar para tejer una relación de dependencia y ejercicio de poder; mucho menos para exigir que responda a determinadas exigencias en el campo de los conocimientos.

La discriminación entre los compañeros de estudio es la que más se ha mencionado, pues es el sector poblacional más diverso por su origen, cultura, condición social y económica. “Mis compañeros son de diferentes lugares, creencias, costumbres, hasta la forma de vestirse”. Según Zavala y Córdova, la heterogeneidad sociocultural en la composición de estudiantes que encontramos hoy en día en la educación superior promueve la construcción de jerarquías y consecuentes actos de discriminación (2010:15).

Esta diversidad es homogeneizada por la condición de estudiantes, pero, en la interacción, algunos buscan diferenciarse valiéndose de su cultura y de las prácticas discriminatorias que se van a dar en distintos escenarios, como lo relata una estudiante.

Quando entré a serie 100, igual que a XX y a mí, como que teníamos dificultades en pronunciar. Yo no tanto, pero XX tenía un poquito más que yo. Yo me sentía igual que ella, porque era parte de allá y yo era su amiga. Bueno, ella se sentía mal realmente. Yo me sentía peor que ella, porque mis compañeros decían: “¡Ay no! Ella es una motosa; no sabe hablar; no hay que incluirles en nuestro grupo de trabajo; en la exposición, va a fallar”. Yo me sentía mal, hasta que, en una de esas, yo y XX nos rebelamos a las de Lima [compañeras]; dijimos: “Tampoco ustedes no saben hablar; incluso, obvian algunas palabras y hablan más raro que nosotros”. Así, nos hemos peleado; hubo discusión fuerte. También algunos chicos de la ciudad me han discriminado. (FM01F-UNSCH)

La mayor carga de discriminación se dirige de los ciudadanos a los de provincia y zonas rurales, a quienes los sitúan en una posición inferior: «Por el simple hecho que tú hablas quechua no le simpatiza al compañero; te dicen “serrano”, “feo”»; esto también se produce por el lugar de origen: «En mi salón me han dicho: “Sabes que es así, que esto que el otro; tú vienes de Vilcas, de allá”». Estas afirmaciones muestran consideraciones de “inferioridad” que incluso los tenían postergados como se evidencia en la siguiente afirmación: “Para formar grupos de trabajo, algunas compañeras no me incluían porque eran creídas; esto me hacía sentir mal y, muchas veces, me sentía mal, como disminuida; me afectó mucho”. Los demás inferiorizan sobre la base de la procedencia geográfica y cultural, que incluso llegan a asociar con determinadas carreras profesionales: «He escuchado a compañeros, así, de otras escuelas, por ejemplo dicen: “De ingeniería generalmente son serranos, del campo” [...] y ellos se creen los chicos de la ciudad algo así». Para los de procedencia selvática o amazónica, la discriminación alude al grado de civilización, pues comúnmente se les considera como no civilizados, salvajes: «Cuando estaba en serie 100 [...]; yo les comenté al grupo que frecuentaba en ese tiempo [...] que quería ir al VRAE y ellos decían: “Un chuncho quiere ir a visitar a otro chuncho”».

La discriminación también va a tener como referentes “la posición económica” y la forma “como uno viste”; esta percepción se presenta como direccionada de una fuente específica: “De esas personas que son adinerados, los pituquitos o algo así, ¿no?; por parte de ellos como que con una mirada te lo dicen todo; te miran de pies a cabeza”. Una estudiante sintetiza: “Me discriminan por ser provinciana y de haber estudiado en una zona pobre y humilde”. Se asocia el lugar de origen y la condición económica como aspectos que los devalúan y que los hacen sentirse como inferiores; esta distinción es asumida como un proceso normal; se tolera y se siente que, desde la posición subalterna, resulta hasta imposible influir, cambiar la situación y que, bajo ese entendido, solo queda aceptar la discriminación; es

posible que no se la esté tomando en su sentido peyorativo, sino como parte de la tradición.

Estableciendo la proporción por género, las mujeres son las que más han relatado experiencias de discriminación directa por su forma de vestir y por su condición económica; evidencia este proceso lo que afirma una estudiante.

Discriminación [he sentido] sí, de parte de mis compañeros, sobre todo por la posición económica y de cómo uno viste. Nada, no le di mucha importancia, no tanto, pero sí molesta mucho. (AT01F-UNSCH)

Por otro lado, los varones han referido que han experimentado estas distinciones de manera informal e indirecta, asolapadas bajo forma de bromas y apodos. Estas formas de expresión atenúan el peso del significado de la palabra o frase; dice un alumno lo siguiente.

Discriminación no [he visto], no mucho, aunque, entre bromas y bromas, a veces un amigo o un compañero te suelta; por ejemplo, cuando jugábamos en el deporte un compañero me decía: “Oe, chuto, juega bien.”; a veces, me decían: “Oe mochino, juega bien”. (RN01M-UNSCH)

A los de la selva siempre se les bromea como chunchos, narcos: “Hasta me han dicho una vez drogadicto frente a mis compañeros”. Las relaciones amicales y la expresión bajo forma de bromas suavizan la discriminación; hacen perder el significado de ofensa o menosprecio; incluso se quita la etiqueta discriminatoria; causa risa por la aprensión de algo deforme en otras personas.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Hobbes sostenía que la risa es el resultado directo de la percepción de que la otra persona es inferior a uno mismo; la pasión de la risa proviene de la visión instantánea de nuestra grandeza. Nuestro propio espíritu se siente superior comparándonos con las debilidades de los otros hombres.



Al ser discriminados unos señalan: “Me afectaba, porque te hacían sentir que eras menos que ellos”, pero, ante la predominancia de quienes ostentan la cultura del poder y la naturalización de aquellos actos, los discriminados se reprimen a sí mismos y se contienen desviando el significado de la palabra; dice un estudiante: “Bueno, yo me controlaba; no me amargaba tanto; no soy de esas persona[s] que se altera[n]; normalmente me reía y lo tomaba como cualquier palabra que me estaban diciendo. [...]; nunca me ha afectado”. Otros optan por “no dar importancia, aunque molesta mucho”; otros simplemente aceptan que ellos —los que discriminan— son así: “Será su forma de pensar; yo no puedo influir en lo que ellos piensan.”. En fin, la discriminación no se enfrenta, sino se asume aceptando una supuesta inferioridad desde supuestos como el que se presenta a continuación: “Que ellos conocían mejores cosas por el hecho que han estado siempre en la ciudad o porque tienen mejores posibilidades económicas”. Sin embargo, esa diferencia e inferioridad aceptada, si bien causa un sentimiento de malestar momentáneo, algunos lo convierten en la fuerza o motivo para salir de aquello: “Como que me da más valor”, “Me dio más aliento”; esta motivación no se genera para enfrentar las prácticas discriminatorias, sino para dejar de ser discriminado interiorizando o adoptando la cultura de los discriminadores.

Es obvio que la discriminación afecta la autoestima de los discriminados, pero la naturalización, en parte, juega a favor de ellos, pues aminora la carga del significado; hace a las relaciones más tolerantes, como lo dice un estudiante: “Lo tomo a la ligera; no reacciono violentamente”, aunque ello también contribuye a la postergación secular de sectores subalternos de la sociedad; esto prolonga el desprecio al otro, lo que tiene efectos negativos en cuanto a la atención de sus derechos y al trato como persona. Esta situación, en alguna medida, ha comenzado a ser sacudida del manto de la tradición y de la práctica invisible a partir de los trabajos que viene desarrollando el Proyecto Hatun Ñan, que de manera institucional viene visibilizando y cambiando conciencias en la comunidad universitaria.

Los estudiantes beneficiarios han señalado: “Discriminación casi no, porque, desde un inicio, en el proyecto me enseñaron a hacerme respetar, pero a veces era cobarde y me quedaba callado; lo supere fácilmente”; “Llevé un curso de interculturalidad y allí me enseñaron de que no debo sentirme menos que el otro, porque sí tenía algunas complejidades de sentirme menos ante otros; allí me dijeron que nadie es superior, porque no hay igual que yo en la faz de la tierra para que me comparen”. Este fortalecimiento ha comenzado con el conocimiento y valoración de su origen y cultura:

Nos explicaron de dónde venimos, de nuestros orígenes, de nuestro quechua que hay que hablar, nos decía, y ahora hablo quechua delante de mis compañeros; unos entienden; otros no me entienden; se ríen nomás; otros se admiran: “Sabes quechua también; [...] sabes dos, tienes ventaja”. Hatun Ñan nos ayudó a valorarnos, a identificarnos con nuestra cultura de dónde venimos y no debemos sentir vergüenza de nuestra familia. (CR03M-UNSCH)

Todo ello ha redundado en mejorar la posición del “yo” dentro del dominio del otro, en intentar lograr el empoderamiento, en mejorar la autoestima; todo esto se realiza con la intención de que se generen efectos progresivos en las relaciones sociales; dice un estudiante refiriéndose a las charlas: “Aprendí a no sentirme menos delante de los demás [...]; antes de llegar, yo sentía eso, pero me ayudo más [...]; hace revalorar las costumbres de cada lugar y eso hace que uno no pierda sus costumbres; hace que uno no se sienta menos que los demás”. Esta es una deconstrucción de percepciones y pensamientos instituidos desde la cultura dominante, los cuales van a ser cuestionados y vistos de manera distinta. Una estudiante relata el cambio de percepción que ha tenido de la siguiente manera.

En la universidad, miras a todo tipo de alumnos; van haciendo gala de lo que tienen; hablaban de sus viajes y lo veías todo como si fuera lo máximo ir a Lima y me recuerdo todavía que

había una compañera que hacía gala de que había nacido en Lima, pero que había estudiado en Huamanga; yo lo veía que era lo máximo, pero *cuando voy a Hatun Ñan entiendo y empiezo a valorar más mi cultura; empiezo a ver lo que es la identidad y quién era yo.* (RN02F-UNSCH) (El énfasis en cursiva es mío.)

Para los estudiantes Hatun Ñan, su valoración ha comenzado por el aprecio de su cultura, en lo que han contribuido los espacios de interculturalidad generados desde el proyecto; los beneficiarios, quienes vienen de provincias, encuentran un lugar sin restricciones donde pueden hablar en quechua, opinar, intercambiar con los que vienen de otras partes como Andahuaylas, Cusco, Huancavelica. A partir de esto un estudiante afirma: “Me sentía con personas igual que yo. Opinábamos en quechua y nadie decía nada”; esto, a la vez, ha contribuido a valorar su identidad y sentirse en grupo. En ese sentido, es un proyecto que socializa y afianza sus identidades; ofrece un espacio para la manifestación de lo marginal y da visibilidad pública a aquello que estaba confinado al espacio de lo privado, de lo íntimo, de lo familiar; fortalece el yo en la interacción con los otros.

### **3.5 Motivaciones para seguir.**

Lo que me da fuerzas para seguir adelante es el compromiso que tengo con mis padres y no defraudarlos al esfuerzo y confianza que siempre pusieron en mí; también [me dan fuerzas] algunos ejemplos de economistas como el señor Zenón Quispe que también tuvo dificultades económicas y fueron 15 hermanos; ahora es un profesional importante en el país siendo ayacuchano; este ejemplo me ayuda a superar mis ideas de no abandonar mis estudios. (RG02M-UNSCH)

La motivación guarda una estrecha relación con el valor que se le asigna a la universidad en la sociedad, tanto desde los imaginarios como de la representación social que cada estudiante ha interiorizado; su valor social y humano previo depende del paso por esta insti-

tución. En ese sentido, constituye la principal fuente de motivación en razón de que permite visionar el futuro con mayor seguridad y en términos positivos; este tiempo se diseña como alternativa de la situación del pasado y presente; desde luego, las motivaciones contienen un pasado, presente y futuro que a continuación detallaremos.

Las motivaciones del pasado se refieren a las condiciones de vida anterior sintetizadas en la pobreza y marginalidad social, que según sus profesores y padres de familia, solo podían cambiar mediante la educación, sobre todo, a través de una profesión en la universidad. Esta motivación lo llevó a la universidad: “Viéndolos sufrir [a mis padres], me dio fuerzas para dejar mi pueblo y venir a superarme”, Este es un primer paso que implica que, si bien ya se encuentra en camino de lograr su ansiado proyecto, al mismo tiempo enfrenta un conjunto de dificultades de orden económico, cultural, emocional, entre otros a los que ya se hizo referencia en los temas anteriores; persisten en continuar sus estudios, lo cual responde a las motivaciones del presente que para el estudiante son tan importantes como las necesidades que padecen a diario. Esto, en lugar de desmotivar o hacer abandonar, los motiva. Es decir, hay mayor presión del mito que de las adversidades. Una primera fuente de motivación que todos coinciden en señalar es el haber ingresado a la universidad, lo que consideran como un gran avance: “Me siento alegre y digo [que] por fin ya estoy en la universidad”; algunos llegan a sobrestimar este logro: “Considero como esa fuerza a la vanidad que hay en mí, porque mucha gente no puede ingresar a la universidad, sobre todo, en mi familia, no había nadie”. Destacar entre la multitud llena de satisfacción; se considera un privilegio al que otros no pueden acceder: “De Sucre somos cuatro; creo que hay una cachimba más. [...]; mis amigos de Sucre, la mayor parte no estudian”. En esta satisfacción, también participa la familia: “Mi mamá está orgullosa, porque en la universidad solo estoy yo; mis hermanas no llegaron y, de la mayoría de mi familia, casi nadie es de la universidad; sólo son de institutos pedagógicos nomás”.

Desde luego, la fortaleza emocional y la decisión de culminar la carrera lleva a afirmar, por ejemplo, lo siguiente: “La fuerza está en mí mismo”. Esta perspectiva permite sobrellevar carencias, convertir la debilidad en fortaleza: “Las carencias que tengo me da[n] más fuerzas para seguir estudiando”; un alumno señala cómo las carencias le dieron más fuerzas para seguir.

Un año, no sé, como no hubo plata como un semestre o tres meses, si no me equivoco; pasamos hambruna con mis hermanos; no hubo nada que comer; o sea, ya incluso me había prestado de mis amigos y al toque lo gastamos en lo que es alimentación y para mis gastos de estudios; a veces, [me] decía [que] no tengo plata y, bueno, no pensé en ese momento abandonar, pero siempre decidí salir adelante; tuve fuerzas para seguir adelante; yo mismo pensé bien las cosas y dije por qué tengo que abandonar si al final esto es para mí bien [decía:] “No, voy a tratar de terminar sea como sea; voy a tratar de estudiar, con o sin el apoyo de mis padres”. (ML01M-UNSCH)

La otra motivación y fuerza para estudiar está en los compromisos que han tenido previamente con distintas personas: “No quiero defraudarlos”, “No quiero fallarle a mi papá, porque, a pesar de no tenía dinero, [comenzó a llorar] ha conseguido algo para mandarme; a la vez, se prestaba dinero de la gente y me mandaba. Y todo eso me da fuerza para seguir”. Para la mayoría de los estudiantes, el proyecto de ser profesional no es únicamente un proyecto y decisión personal, sino también es de la familia: “Ya que su máxima ilusión [de mamá] es que yo sea profesional”. Se educa al hijo con un objetivo: “Para que ya no sea como yo”, es decir, para que ya no sufra sumido en la pobreza y marginación en la comunidad; se educa para salir no solo de la pobreza sino también de la comunidad hacia la ciudad.

La idea del progreso individual y familiar es asociada con la educación universitaria y el vivir en la ciudad, lo que no solo responde

a la expectativa económica de percibir un sueldo, sino también al prestigio, el ascenso social, al ideal de distinción social — “blanqueamiento”— que se logra con egresar de la universidad y que, desde luego, genera satisfacciones en el entorno familiar: «Ellos [padres] están muy felices y contentos; siempre me dicen [...]: “Vamos a tener a alguien, una profesional”; yo soy la primera de la familia que va a terminar la carrera».

Desde luego, una vez alcanzada la profesión, tienen el proyecto de trabajar y ayudar, en primer lugar, a la familia: “Tengo que hacerlo para sacar adelante a mi familia, trabajar por mis hermanos y sacarles profesionales”.

A ello, se suma la identificación con la carrera profesional que siguen, a la que valoran desde su realización personal y la utilidad social: “Me siento orgulloso de estudiar esta carrera, porque es una carrera que tiene bastante futuro, porque en la mano de los agrónomos está la seguridad alimentaria”, “Se adecúa a los problemas sociales, económicos y financieros”; esta motivación, a su vez, permite una satisfacción al permitir la realización vocacional: “Feliz, realizada, porque estudio lo que quiero, tranquila”.

Las motivaciones del futuro, sobre todo se refieren a las expectativas que tienen para cuando hayan concluidos los estudios. Es la visión del futuro, la realización del mito en lo personal, a partir de lo cual se visiona un futuro distinto, lejos de la marginalidad, con importancia social. Lo anterior se sintetiza en una frase como la siguiente: “Mañana más tarde, quiero ser y hacer algo”. El ser algo aparece asociado al futuro, al éxito posible de ser alcanzado; esta visión se basa en modelos de éxito logrado por personas de condiciones similares a la del estudiante, como el del economista Zenón Quispe, señalado al inicio del tema, lo que da entender que en el pasado no es “nada”; es decir, la condición de vida anterior se cataloga como un proceso que “no vale”; no tiene importancia social para la cultura y sociedad dominante, de ahí la necesidad de ser algo significativo en la

sociedad; esto sólo se puede conseguir con una carrera profesional; con ella se puede encontrar un puesto de trabajo, tener un ingreso y dejar de ser pobre; esta es una visión de futuro que se construye desde el mito de la educación, que en este caso es el mito de progreso<sup>6</sup>: “Quiero cambiar mi situación, quiero salir adelante”; en esta perspectiva también se incluye a la familia: “Cuando sea profesional, ayudaré a mi familia, a mi gente y a mi pueblo desarrollando una labor profesional”, “Quiero utilizar los recursos vivos de mi pueblo y obtener un valor agregado. Mi gente tiene muchas esperanzas en que yo haga algo por mi pueblo, espero no defraudarlos”.

La expectativa de los estudiantes se concretiza en terminar la carrera; luego, en sacar el grado y título, para después buscar trabajo; ello se convierte en la esperanza de “encontrar un trabajo” para ayudar a la familia y servir a la gente más necesitada. Otros tienen planes de desarrollar proyectos en sus pueblos, ser el agente del desarrollo: “Quiero ayudar en mi pueblo, atender a mi gente con calidad”. Un par de estudiantes tienen planes de ir a su pueblo a “promover algo de lácteos; hay bastante ganadería”, mientras otros tienen la expectativa de incursionar en la política y, desde ahí, servir también a su pueblo: “Todos tienen esperanzas de que yo llegue al poder y que las cosas cambien allá”. Así, el mito de progreso individual se proyecta en el mito de progreso de la sociedad: “Espero contribuir a la sociedad, al desarrollo y hacer lo que me gusta bien”; es la aspiración a la utilidad social, lo que también calibra el grado de importancia ante la sociedad.

Otros tienen la expectativa de trabajar en sus proyectos privados; tienen previsto formar una empresa, en la que también los padres se vienen comprometiendo: “Mi papá me dice que muy bien, que si [tengo] esos deseos de tener un día esa empresa, [me va] a apoyar”;

---

<sup>6</sup> El mito del progreso está preñado de todo futuro, como contenedor de los buenos tiempos; lo que hace es “aumentar nuestras esperanzas y disminuir nuestros temores”. (Bury 1971: 274)

dicho proyecto, en cierta medida, marca su protagonismo en la familia.

Finalmente, algunos además de trabajar, tienen la expectativa de seguir estudios de posgrado: “Lo básico es trabajar y, tal vez, seguir estudios; si hay todavía, si se puede, [seguiría] un posgrado”; asimismo, desean salir del país: “Irme becado fuera del país”. Quisieran estudiar una maestría y un doctorado en el extranjero. Este es un punto para seguir avanzando académicamente, incluso como un pasaporte de salida fuera del país. Este mito genera un nuevo mito y deja constancia de la proyección inagotable que tiene el hombre, lo que implica una visión más amplia y lejana de lo que inicialmente pensaba.

## **A MANERA DE CONCLUSIONES**

- Los estudiantes entrevistados proceden de diferentes lugares, tanto de la sierra como de la selva, donde vivieron al lado de sus padres y familiares; por consiguiente, el hogar fue el primer espacio de socialización y de aprendizajes diversos que han definido parte de su formación personal y cultura. Esta es una socialización que se da a partir del idioma de los padres; en algunos casos, ocurre solo en quechua; y en otros, en quechua y castellano simultáneamente; además, forman parte de esta formación las actividades desarrolladas por sus padres como la agricultura, ganadería, el comercio y otros. Por otro lado, la escuela también constituye un espacio de socialización que recuerdan como parte de su formación.

Desde luego, el espacio familiar fue el escenario donde ha comenzado su construcción como ser social y que, para la mayoría, fue un espacio de violencia y de relaciones verticales ejercidas por los padres que han influenciado en su formación personal y que las consideran como parte de la tradición; esta considera-



ción quita el significado negativo de los actos de violencia y los transforma en un elemento positivo en razón de que ha permitido su correcta formación como persona.

- La escuela fue el segundo espacio de socialización y aprendizaje; en este, ha sido el docente el que ha tenido un papel trascendental no solo al impartir conocimientos sino también influenciando en la formación de la personalidad. La escuela es recordada como el espacio donde ha aprendido a leer, escribir, sumar y otros conocimientos básicos, pero a partir del idioma castellano; en el aprendizaje de esta lengua, el profesor ha jugado un rol importante al exigir que aprenda bien; para lograr eso, muchas veces se utilizó métodos cargados de violencia psicológica y física, bajo la promesa de que el hablar el castellano era progreso, y de que permitía relacionarse y evitaba la discriminación, mientras el quechua era todo lo contrario. Desde esa consideración, la escuela es el espacio castellanizado para los quechua hablantes; fue el primer lugar donde ha experimentado el desencuentro con su cultura, con su saber y donde se ha comenzado a sentir el poco valor de su idioma y cultura, además de los tratos discriminatorios que comenzaba a recibir por ser quechua hablante; esta situación se agravó, sobre todo, para quienes han proseguido sus estudios en la ciudad. En ese sentido, la educación primaria ha contribuido a subalternizar la cultura originaria (quechua o amazónica) que como hecho social es proyectado al ámbito personal del sujeto como individuo en la forma de “defectos” o “carencias”. Es así que comienza a pensarse que el “dejar esos defectos y carencias” conlleva un esfuerzo y dedicación que es solo y exclusivamente personal; de esa manera, se invisibiliza el plano social; es decir, se deja de considerar que el problema es social.

Por otra parte, la escuela fue el espacio donde ha comenzado la siembra del mito de progreso, en el que han contribuido no solo los profesores sino también los padres e incluso la comunidad; es en este lugar donde se convenció al educando de que solo con

la educación podía mejorar, cambiar su condición y ser protagonista a futuro, bajo la consigna de que “ya no sean como yo”; es ahí donde el yo tiene una amplia connotación que trasciende el plano individual, comprende toda una forma de vida y cultura; también es el espacio de vida que el padre quiere cambiar y del que quiere salir con la educación del hijo.

- El paso por la educación secundaria, además de los nuevos aprendizajes en distintas materias o campos de saber, ha permitido tomar conciencia plena de la importancia de la educación asociada a la universidad; a partir de esto, los padres de familia y, sobre todo los docentes, han tenido un papel importante al incentivar que continuaran estudiando en la universidad, al contribuir a que imaginen un futuro alejado del pueblo como también de su cultura. Así, la universidad se mitificaba y actuaba como un proyecto movilizador, de progreso, que permitía proyectar el futuro en términos mejores, distinto del pasado del que procede; es imaginada como la máxima institución, con docentes de gran nivel académico; el acceso a esta institución era visto como la llave para mejorar el status social, dejar de ser indio y pobre; era el medio para ser algo, ganar visibilidad social. Bajo esa mirada, la educación básica, si bien estaba orientada a educar y mejorar las condiciones de vida, también contribuía a prolongar la postergación de los pueblos y de los sectores históricamente marginados y esto se generaba cuando se recomendaba a los hijos que salieran de su lugar de origen para progresar.
- Este mito movilizador genera la migración a la ciudad y esta inserción fue favorecida por las redes sociales tejidas antes de venir a la ciudad, junto a un conjunto de aprendizajes y desarrollo de estrategias que han permitido su permanencia y desenvolvimiento en la ciudad; entre ellas están el asumir el control de sí mismo, saber elegir amigos, relacionarse con otros, manejar tiempo y recursos. El proyecto a conquistar es lo que va a parametrar su actuación, la cual va a comenzar con la preparación

en academias, como un paso casi obligatorio para asegurarse el ingreso a la universidad; para optimizar su aprendizaje, también van a desarrollar estrategias como el estudiar solo y en grupo, contratar docentes particulares, buscar apoyo de familiares y de quienes saben una determinada materia a fin de mejorar las posibilidades de ingreso; unos lo hacían decididos por una carrera y otros se preparaban para ingresar a la universidad.

- Iniciar la vida universitaria los puso al frente de un espacio diferente y diverso, lo que en los primeros momentos les generó dificultades de integración y de relación con los compañeros y docentes, no solo por el desconocimiento, sino porque su cultura y origen los distanciaba especialmente de quienes procedían de la ciudad, ante quienes se veían inferiores y diferentes, pero también discriminados y postergados por su procedencia rural, hablar quechua, tener pocos recursos económicos, entre otros. Esta situación la afrontaron tejiendo redes sociales con amigos de similares condiciones socioculturales que han cumplido el papel de soporte emocional, incluso material. Este rol también lo ha cumplido el proyecto Hatun Ñan al desarrollar actividades orientadas al fortalecimiento de la identidad, mejora de autoestima y la tutoría. Así también, lograr un buen rendimiento académico fue otra estrategia que ha permitido atenuar las barreras discriminatorias, ganar espacios, y adquirir poder y distinción. Finalmente, muchos han aprendido a complementar sus pocos ingresos económicos trabajando en sus tiempos libres.
- El vivir en la ciudad y estudiar en la universidad les ha llevado a priorizar dos recursos: el tiempo y la economía, los cuales optimizan dosificando al primero y racionalizando al segundo, a fin de proseguir los estudios, lo que va conllevar a postergar y/o restringir parte de las necesidades primarias como la alimentación, salud y vestido. Estas necesidades las contienen con la esperanza de satisfacerlas una vez que concluyan los estudios. El problema de la alimentación unos lo han resuelto con el comedor univer-

sitario; y otros, preparando sus alimentos con productos que reciben periódicamente de sus padres. En cuanto a problemas de salud, unos buscaron solución en los establecimientos de salud; y otros, en la sabiduría heredada de sus padres, es decir, en la medicina tradicional, con lo cual se convierten en agentes de resistencia cultural andina.

La priorización del gasto los ha llevado a la postergación de otras necesidades, lo que condiciona a muchos a llevar una vida precaria y de muchas dificultades; esta situación evidencia que el gasto en la educación es una inversión para el futuro, una forma de capitalizarse culturalmente para luego conseguir el capital económico.

Los docentes son reconocidos por tener el poder que les da la nota y el conocimiento; este es un poder que ejercen al interior de la universidad frente a los alumnos, lo que algunos realizan de manera vertical y autoritaria, y otros de manera más horizontal. En el primer caso, desde la verticalidad, el docente impone su criterio; no deja lugar para el debate y el compartir de puntos de vista; generalmente, evalúa de manera memorista y su autoridad depende más de su actitud, del miedo que genera, que de su conocimiento y construye relaciones jerarquizadas; por otro lado, los docentes que ejercen el poder en sentido más horizontal construyen una relación más simétrica; hay mayor proximidad con los alumnos; las clases dejan un espacio para el debate y la crítica. Los tratos verticales de parte de docentes y administrativos constituyen barreras que impiden un mayor acercamiento con los alumnos y, de esta manera, se perjudica a los estudiantes procedentes de zonas rurales, quienes suman a ese trato el sentimiento de miedo y la desconfianza. Así, la universidad contribuye a la construcción de jerarquías y resulta un espacio hostil para quienes son diferentes.

- La universidad, en el contraste entre el imaginario y la realidad, llena de insatisfacciones al ver lejanos a sus imaginarios, pues la

imagen de grandeza que tenían antes de ingresar se desinfla por la realidad que encuentran y viven; las deficiencias en la parte docente, así como los servicios que presta la universidad, alimentan el desencanto que solo se alivia con la esperanza de ser profesional, que sintetiza la expectativa de ser algo, de tener un puesto de trabajo, de apoyar a su familia, trabajar por su pueblo, incluso de seguir avanzando más con estudios de posgrado fuera del país.

- La universidad vista y vivida desde la perspectiva de los estudiantes Hatun Ñan, exige la urgencia de emprender cambios sustanciales al interior de la universidad, como señalan Zavala y Córdova (2010), los cuales deben comenzar por analizar las causas estructurales de los problemas y por tomar en cuenta el rol que cumple la diversidad cultural y lingüística en los desniveles académicos existentes; lo anterior debe estar acompañado de un proceso de desestructuración de las construcciones ideológicas que perpetúan las prácticas discriminatorias; solo así mejorará su acercamiento y se servirá adecuadamente a la población objetivo. Hay una necesidad de incorporar la interculturalidad en la política institucional y de orientar la educación hacia la comprensión y estudiar la incomprensión desde sus raíces, como lo propuso Edgar Morin, Así, la universidad dejará de ser el espacio monopolizado por las formas de conocer el denominado pensamiento científico y podrá acoger también otras formas de pensar y entender la realidad, como las que tienen los quechuas y amazónicos, con la finalidad de que la universidad sea verdaderamente el lugar de lo universal.

## BIBLIOGRAFÍA

ANSION, Juan; Luis MUJICA y Ana María VILLACORTA

2008 Los que se quedan: familias de emigrados de un distrito de Lima. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú - CISEPA y Federación Internacional de Universidades Católicas.

BACHELARD, Gastón

1997 La poética del espacio. México: FCE.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN

2005 La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BOURDIEU, Pierre

2005 Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI editores.

2003 Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON

1981 La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.

BURY, John

1971 La idea del progreso. Madrid: Alianza editorial.

CASTORIADIS, Cornelius

1985 La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I. Barcelona: Tusquets.

CERTEAU, Michel, et al.

1999 La Invención de lo cotidiano 1 y 2. México: Universidad Iberoamericana.

DELUMEAU, Jean

2002 El miedo en Occidente (siglos XIV – XVIII). Una ciudad sitiada. España: Edit. Taurus.

LEFEBVRE, Henry

1976 La revolución urbana. Madrid: Alianza editorial.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

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

# DE LA COMUNIDAD A LA UNSCH: PERIPECIAS DE UNA DECISIÓN TRASCENDENTAL

**Fredy Morales Gutiérrez**

La experiencia de entrevistar a los estudiantes nos ha motivado a analizar y reflexionar sus actitudes resilientes frente a los problemas que tuvieron que enfrentar al llegar a la ciudad, así como también al enfrentar la vida universitaria.

A pesar de ejercer la docencia universitaria hace buen tiempo, los profesores no tenemos una experiencia de conocer profundamente a nuestros estudiantes, puesto que la manera en que realizamos el trabajo académico cotidiano no permite que reconozcamos sus problemas y posibilidades de desarrollo profesional.

Cuando nuestros estudiantes provenientes de la zona rural andina y selvática llegan a la universidad, se someten a una serie de situaciones racistas porque los sectores indígenas siguen siendo estigmatizados en las ciudades (Callirgos, 2006). En el ámbito universitario, son marginados y discriminados, por ejemplo, por su forma de hablar, por el color de su piel, por sus orígenes. En general, a ellos (nuestros estudiantes de la zona rural andina y selvática) los consideran incapaces de un desarrollo profesional exitoso. Es por eso que sus propios compañeros y profesores no les permiten las participaciones en las clases o las exposiciones en determinados cursos, porque piensan equivocadamente que no lo harán bien, y que provocarán desaprobaciones y otras consecuencias negativas.

Cuando entré a serie 100, igual que a María y a mí, como que teníamos dificultades en pronunciar. Yo no tanto, pero María tenía un



poquito más que yo. Yo me sentía igual que ella, porque era parte de allá y yo era su amiga. Bueno, ella se sentía mal realmente. Yo me sentía peor que ella, porque mis compañeros decían: ¡Ay no!, ella es una motosa; no sabe hablar; no hay que incluirles en nuestro grupo de trabajo. En la exposición va a fallar.

En la universidad, sus estudios y relaciones sociales no son las más satisfactorias, porque tienen que enfrentar dificultades académicas debido a su mala o nula preparación en el nivel secundario. Por tanto, en cursos esenciales como la matemática o química, los problemas son álgidos. A pesar de que estudian ingenierías, no dominan la matemática a pesar de que ellos pensaron que tenían el dominio necesario en sus experiencias previas a la universidad; sin embargo, pese a esta situación, están en proceso de superar estas dificultades. Con sus capacidades resilientes, afrontan con mucha responsabilidad y optimismo los retos. Además, saben que son motivo de expectativa familiar, de sus padres y hermanos. Nuestros estudiantes piensan que tienen que lograr sus objetivos, de lo contrario qué dirían su familia, sus amigos y paisanos.

Lo primordial que me da fuerzas es que, a pesar de mi papá, me vine a estudiar; tengo que cumplir y tengo que demostrar que vine por algo. Tengo que demostrar a la gente.

Para tener idea de lo expresado, presentamos los rasgos más resalantes de la información compartida por una estudiante a quien entrevistamos:

### **El caso de Paulina<sup>7</sup>**

Cuando llegó por primera vez a la ciudad de Ayacucho, la estudiante a quien entrevistamos descubrió un gran contraste entre su mundo familiar, comunal, quechua y rural con la vida citadina, discrimina-

---

<sup>7</sup> Seudónimo dado a una estudiante Hatun Ñan entrevistada.

dora, frívola e individualista. Esa impresión se fue acentuando al no encontrar apoyo de las personas. Apenas el contacto se daba con la persona más cercana con quien vino a la ciudad (su amiga). Al recorrer la ciudad, que le parecía tremenda, aún se sentía más desolada y abandonada tanto emotiva y físicamente, ya que el ensimismamiento y la introversión no le permitían iniciar conversaciones ni amistades con los otros. También sentía la discriminación de sus compañeros de la academia, quienes no le hablaban, porque ella era del campo y “no hablaba bien el español”.

La preparación preuniversitaria que iba realizando le debía abrir un mayor panorama social, pero el aislamiento de parte de los estudiantes citadinos impedía cualquier forma de acercamiento a ellos:

Llegué acá [...] a las dos de la mañana, creo, como que no he visto la ciudad; todo estaba oscuro [...]; en el campo, por más que sea oscuro, es un poquito claro todavía [...]; allá a las 5 es bien clarito. Media asustada, nos dormimos; despertamos como a eso de las seis. Estaba en otro lugar, no como en mi pueblo. Era mi primera llegada a la ciudad. Todo me pareció diferente, raro, el sonido de los carros por ejemplo, como que no me acostumbraba [...] Fui a la academia, nuevos compañeros; yo era la más callada del salón y así un mes [...] de donde vivía hasta la academia, nada más y más allá no. Un día me atreví a ir sola por el parque, de ahí más abajo, bajo, bajo. Reconocí Cinco Esquinas; ah, por acá pasa mi ruta. Trataba de explorar yo sola, porque mi amiga como ya conocía; ella ya venía antes por su hermana. Yo le decía: “cómo es la universidad; quiero ir a la universidad.” Al día siguiente me traje hasta acá, entramos, ni me acordé por dónde pasé. [...] Acá estudian, serán los que han ingresado, tiran, chancan [...] mi meta fue ingresar a la universidad. Ingresé en el primer intento.

A pesar de las dificultades de comprensión de los temas en las diferentes asignaturas, su carácter solitario no le permitía el diálogo con

los profesores de la academia, ni para consultar por alguna duda, ni qué decir con los compañeros, quienes “sí eran –dice– alegres y conversadores”. En ese proceso, sin ayuda de nadie, por sí misma iba conociendo la ciudad; primero, cómo subir a los carros de servicio interurbano; dónde bajar; cómo llegar a la casa de su amiga con quien vivía. La lejanía familiar fue siempre la constante en toda la etapa inicial de llegada a la ciudad. Así, la soledad y el abandono alimentaban su espíritu para seguir adelante; la memoria de la familia, de la mamá tierna y dulce, se plasmaba en cada una de sus acciones para tener presente el objetivo de ingresar en la universidad.

No era tan sociable con mis compañeros de la academia. Era bien cerrada, difícil que me hable con alguien, y lo más peor fue cuando, después de un mes de la academia, mi amiga se fue a Lima, y yo fui la única que se quedó. Allá por Yanamilla todavía ella vive, en una zona de invasión. Ahí ya no comía nada, solitita, solitita, y menos me hablaba con las personas.

En la Universidad, el reto fundamental era tener éxito para que el orgullo familiar se acrecentara, ya que Paulina es la única de los hijos de la familia que va a ser profesional. Si bien ella cuenta que el papá se oponía al principio a que estudie por considerar que estudiar en la universidad no le ofrecía trabajo, ahora estaba orgulloso, incluso contaba a sus amistades de la comunidad que una hija suya va a ser ingeniera.

El reto personal de mantenerse en la universidad incluía para Paulina no solo hacer frente a la conducta discriminatoria de algunos de sus compañeros universitarios ciudadanos, sino también de algunos docentes que se daban el gusto de ridiculizar a los estudiantes por su forma de hablar en las exposiciones, así como por su escritura en los trabajos tanto individuales y grupales. Esta discriminación no solo se limitaba a lo lingüístico, sino también se proyectaba a otros aspectos que la identificaban como estudiante procedente de comunidad campesina.

Una profesora [que] no voy a decir su nombre, [por] algún error en un trabajo monográfico [dijo:] “Y estos ni siquiera se corrigen, son motosos, deben ser de la provincia. Todo eso me afectó; tenía miedo a opinar algo, a que me equivoque y que a mí también me iba decir así. Temía participar en clases, salir a leer adelante u opinar: que tal me equivoco, se van a reír de mí. O en el examen estaba pensando en si me equivoco, en la letra con la que se escribe, como la profesora habló así.

En este proceso de tanta dificultad, nuestra estudiante ha sido capaz de automotivarse y actuar con mucho valor, porque las dificultades no sólo se suscitaban en las aulas, sino que las vivía más intensamente en su permanencia en la ciudad. Un apoyo fundamental para afrontar esta situación lo constituye el proyecto Hatun Ñan, un lugar acogedor, donde se habla y se junta con estudiantes y profesores que hablan quechua, que provienen del campo y que tienen sus mismos intereses. Por ejemplo, los fines de semana ya tiene dónde ir o ya encuentra con quién conversar y, además, puede recibir alguna orientación de parte de su tutor o algún docente. De esta manera, Hatun Ñan es un espacio de encuentro y de socialización:

Allá hay personas como yo que vienen de provincias; hablan quechua. Incluso hay clases de quechua; todos hablamos en quechua; opinamos todo lo que queremos en quechua. Algunas palabras que no sabíamos intercambiamos con los que venían de Andahuaylas, Cusco, de otros lugares, de Huancavelica, por ejemplo, algunas palabras eran distintos en mi pueblo, en vez de decir esto se dice esto. Como que me sentía con personas igual que yo. Opinábamos en quechua y nadie decía nada.

Actualmente, nuestra estudiante está feliz con la carrera que está estudiando (Ingeniería en Industrias Alimentarias). Aún tiene dificultades académicas en matemática, pero, con el apoyo de los cursos de reforzamiento ofrecido por el proyecto Hatun Ñan, está tratando de aprobar para seguir avanzando los cursos de su especialidad. La

mira de ella es volver como profesional a Sucre para dar trabajo a sus paisanos, ayudar a su familia y también ayudar a los jóvenes de su zona para que no sufran como ella.

Estas condiciones de vida de nuestros estudiantes, nos llevan a los docentes a reflexionar respecto al trabajo diario, ya que no consideramos la realidad interna de nuestros estudiantes que permanentemente luchan contra los prejuicios, las inequidades y las discriminaciones en su propio país, donde son considerados los extraños y foráneos, sin derechos ni atribuciones.

Por tanto, para ser conscientes de estas condiciones y transformarlas, el papel del profesor universitario es decisivo. De este rol dependerá que se generen posibilidades de éxito para el estudiante universitario a través de una tutoría establecida institucionalmente para todos los estudiantes. Así, el profesor tutor debe tener una función general y básica de apoyo en los procesos de formación: prestar guía y apoyo a los estudiantes, y ayudarles a resolver los problemas tanto en relación a su disciplina como en relación con la carrera en su conjunto (Zabalza, 2008).

En el caso cristobalino, es imperiosa la necesidad de que el docente de cualquier carrera sea el tutor activo y dinámico. Actualmente, los "tutores" sólo asesoran en los momentos de las matrículas semestrales. Después, los estudiantes no tienen ningún apoyo interesado de parte de sus docentes. Sin embargo, los tiempos actuales exigen a la universidad orientación para superar las dificultades emocionales, cómo acceder a la información especializada, asesoramiento respecto de la movilidad y los intercambios académicos y laborales, y ayuda para adecuarse a las exigencias socio-laborales vigentes en la sociedad. Estos hechos justifican plenamente la importancia de la orientación en la universidad, para que los estudiantes sepan hacer, estar y ser (Álvarez, 2002).

## **BIBLIOGRAFÍA**

ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro R.

2002 La Función Tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza. Madrid: Editorial EOS.

CALLIRGOS, Juan Carlos

2006 Basta de racismo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú

ZABALZA, M.

2008 Competencias docentes. Madrid: Narcea ediciones.

ZAVALA, Virginia; Ricardo CUENCA y Gavina CÓRDOVA

2005 Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate. Lima: Ministerio de Educación.



# UNA FORMA DE VER A LA UNIVERSIDAD Y A SUS DOCENTES

**Rafael Naveros Castro**

Muchas veces los profesores creemos conocer muy bien a nuestros estudiantes. Sin embargo, cuando nos detenemos a conversar un poco más con ellos y generamos un cierto nivel de confianza, nos damos cuenta que sólo conocemos una pequeña parte de ellos, aquella que sólo es visible a primera vista, como la punta de un iceberg, y desconocemos todo aquello que no se ve.

Ser parte de este trabajo de investigación me ha permitido comprender muchos aspectos que configuran todo aquello que rodea a un estudiante, sus redes sociales, sus condiciones de vida y, lo más importante, su estado emocional, como sus diversas preocupaciones diarias, sus recuerdos, entre otras cosas. No obstante, son dos los aspectos que me llamaron mucho la atención: la forma en que los estudiantes ven a la universidad y a sus docentes antes de ser parte de ella, y cómo toda esta percepción se reafirma o se concretiza en su vida universitaria.

Cuando conversaba con una estudiante sobre sus imaginarios previos referente a la Universidad decía lo siguiente:

La Universidad lo he visto como algo que fuera lo máximo, que a veces uno no puede alcanzar; yo tenía un hermano mayor, y veía cómo postulaba y no ingresaba; y me daba pena y los hermanos mayores para mí siempre ha sido mi ejemplo y he visto como, si ellos no pueden alcanzar algo, con mayor razón, yo no podría alcanzar porque soy menor.



Para muchos estudiantes que proceden de las comunidades, la universidad era un espacio a la que solo podía acceder una minoría muy privilegiada y, para aquellos que se encontraban en desventaja tanto académica como económicamente, era casi imposible.

Con respecto a la forma cómo imaginaba serían sus futuros docentes universitarios, la estudiante parte de su experiencia con sus maestros de educación básica y nos dice lo siguiente:

Siempre a mis profesores les he visto con un poco de temor; es que había profesores que cuando no hacías la tarea te jalaban de las orejas; otros te hacían pasar al frente; y así siempre maltrataban sea física o mentalmente. Por eso, siempre les he visto con temor, más miedo que a mis padres les he tenido.

Esta forma de percibir a los docentes todavía es muy común en nuestro medio, cuando se supone que ya quedaron rezagados en el tiempo estos sistemas de educación en los cuales eran los profesores quienes tenían la razón y su palabra era la única válida, y usaban, para ello, el maltrato tanto físico como emocional.

Cuando el estudiante ingresa a la Universidad, muchas veces estos imaginarios previos se confirman y peor aún se agudizan, pues la realidad les muestra que es mucho más de lo que esperaban. Muchos estudiantes siguen experimentado en la universidad situaciones de maltrato como nos comentaba la estudiante cuando nos hablaba sobre los profesores:

Como ya iba diciendo, cuando estaba en 300, no me gustaba mucho porque los profesores no eran como uno pensaba; eran más déspotas y constantemente te desanimaban. Los cursos también lo hacían más difíciles.

Este tipo de situaciones muchas veces constituyen una de las causas más importantes para que el estudiante abandone sus estudios.

La falta de motivación y los malos tratos se convierten casi en una constante que, en general, nosotros los docentes ya no percibimos. La estudiante continúa comentándonos y nos dice:

Tuve algunos profesores que eran más déspotas, siempre nos decían que debíamos de estudiar otras carreras como de administración o técnicas, entonces, como que quería cambiarme de escuela.

Es importante reflexionar, y considerar estos y muchos otros aspectos en nuestras actividades cotidianas como docentes, ya que son parte de la vida de los estudiantes.



# PROFESIONALIZARSE: UN CONFLICTO O UNA OPORTUNIDAD

Rosa María Vega Guevara

El presente artículo ha sido elaborado a partir de una entrevista a un alumno del programa Hatun Ñan que traduce el deseo de muchos jóvenes quechuas que proceden de comunidades ayacuchanas de llegar a la universidad, la que es asumida como único medio para lograr sus metas concretas en la vida.

Considero importante abordar esta situación bastante común y compleja entre los alumnos del Hatun Ñan UNSCH, ya que enmascara la existencia de conflictos de poder, de presión social e individual, de discriminación y marginación, y, al mismo tiempo, una gran capacidad de resiliencia y perseverancia en la búsqueda de un claro objetivo: **“ser profesional”** y llegar a la universidad como medio para salir de la subordinación

Estudio administración [...]; al terminar la secundaria, estaba estudiando enfermería técnica en Huanta; luego, estaba trabajando y vi que hay mucha subordinación de los enfermeros frente a los médicos; hay mucha jerarquía en la parte de salud. Todo el mundo me mandaba y no debería ser de esa forma; eso es lo que me motivó a venir a la universidad [...] no estar bajo la subordinación de nadie.

Este deseo de lograr profesionalizarse se fue construyendo a partir de una compleja situación de encuentros y desencuentros, como la experiencia de haber vivido en carne propia la violencia política que no destruyó su esperanza sino que, contrariamente, generó en él un

impulso de supervivencia y superación, tal como nos lo manifiesta el estudiante cuando nos dice:

Mi pueblo era olvidado; pequeño era como para no vivir [...]. A los nueve años por la violencia política a mi padre lo mataron en la comunidad. Nosotros, los que nos quedábamos en el pueblo, éramos como armas de cañón; éramos como personas no habidas en el Perú; nadie se acordaba de nosotros. Yo me acuerdo que en el tiempo de Alan primer periodo; era un desastre; lo único que comprábamos era la sal para sobrevivir porque no había nada. Comíamos lo que se había sembrado en la chacra; lo guardábamos y poco a poco lo gastábamos: comíamos plátanos, tubérculos, yuca; por eso hemos sobrevivido.

La construcción de las primeras redes sociales (familiares y de comunidad), constituyeron un elemento fundamental para lograr este deseo:

Los vecinos, después de la violencia, eran como quince personas; compartíamos nuestros sufrimientos y, sobre todo, la valentía de seguir adelante. Ellos y mi madre me impulsaron a salir del pueblo a estudiar y superarme.

Así mismo, fue importante el firme propósito, a veces inconsciente, de responder y no defraudar a aquellas personas que pusieron toda su esperanza sobre él:

Para no defraudar, tengo que prepararme; primero, dedicarme a la política y después vendrá algo más [...]; todos tienen esperanzas de que yo llegue al poder y que las cosas cambien allá en mi pueblo.

Esta situación que puede originar gran presión sobre el estudiante llega a manifestarse de diferentes maneras tales como la sobrevaloración de los estudios frente a otras actividades sociales, y el cansancio y abandono del cuidado de su salud.

En la actualidad no pertenezco a ninguna asociación, club ni círculo de amigos porque tengo que estudiar.

No estoy muy contento con mi alimentación, pero no tengo mucho tiempo para cocinar; como donde puedo.

Así, el camino recorrido para lograr la meta tan anhelada de llegar a la universidad no sólo supone para los jóvenes quechuas afrontar dificultades académicas, sino que, por lo general, los estudiantes se han ido progresivamente incorporando a una sociedad con fuertes connotaciones de marginación socio-económica, con una lengua y cultura distintas.

Hablé quechua hasta los trece años yo estaba en primer año de secundaria y seguía hablando quechua y mis amigos se burlaban [...]. En la escuela, no tenía mucha relación con mis compañeros no podía preguntarles con facilidad; era callado y tenía vergüenza de hablar mal.

Un testimonio como este da cuenta de que aún se siguen reproduciendo formas de convivencia, relaciones y prejuicios, fruto de “un proceso histórico” que favoreció la naturalización de relaciones verticales de abuso, exclusión y discriminación que han generado profundas huellas en las personas, y que solo salen a la luz de manera inconsciente:

Ahora que regreso a mi pueblo hablo quechua y **ya no tengo vergüenza** [...] Hatun Ñan hace revalorar las costumbres de cada lugar más; y eso hace que uno no pierda sus costumbres, y hace que uno no se **sienta menos que los demás**. Los talleres a uno le levantan la moral lo motivan.

Sin embargo, este anhelo de “lograr profesionalizarse” puede llegar a esconder dos realidades ambivalentes: una positiva, que consiste en adquirir nuevos conocimientos en la búsqueda de servir a los

demás, especialmente a su comunidad o, contradictoriamente, lograr, a través de la universidad, reconocimiento social y poder, que, inconscientemente, puede seguir reproduciendo las relaciones de desigualdad y desencuentro que afectan cotidianamente sus propias vidas.

En ese sentido, el principal reto que tiene la universidad hoy es plantear políticas universitarias que promuevan el reconocimiento de la diversidad como una fuerza positiva donde la solidaridad étnica, lingüística y espiritual desempeñen un papel catalizador, lo cual desemboque en la creatividad y no en la destrucción, ni en las divisiones (Anijovich 2004). Una universidad debe comprometerse a combatir diversas formas de exclusión en la educación y eso permitirá al estudiante que sea crítico, constructor de su propio porvenir a partir de su riqueza cultural. Este desafío plantea otro: el contar con docentes, personal administrativo y estudiantes conscientes de la necesidad de que construyan, aprendan y reaprendan nuevos procesos para eliminar las bases de una sociedad hegemónica y vertical; es necesaria, entonces, una universidad inmersa en la interculturalidad que sea una forma de colmar las expectativas de nuestros alumnos.

**Parte 3**  
**BALANCE DEL PROCESO**  
**DEL LABORATORIO DE**  
**INVESTIGACIÓN. COMENTARIOS**  
**DESDE LA PUCP**





# ESTUDIANTES ORIGINARIOS Y UNIVERSIDAD

**Juan Ansion**

El trabajo realizado en colaboración interuniversitaria, al poner sobre el tapete la situación difícil de los estudiantes universitarios oriundos de comunidades andinas o amazónicas, nos conduce a mirar mucho más allá, hacia la orientación de nuestro sistema universitario, su significado social y su manera de colocarse ante el conocimiento. La voz de los estudiantes escuchada en entrevistas largas muestra desde la vida misma las dificultades de universidades nacionales mantenidas en condiciones económicas precarias y con muchas dificultades para encontrar rumbos institucionales adecuados a su región y a su población estudiantil. Desde esta voz interpretada y desde el diálogo sincero entre colegas, nos vemos invitados a una reflexión amplia y profunda sobre el quehacer universitario en nuestro país, sobre sus condiciones y posibilidades.

## **LOS RECUERDOS DE LA EDUCACIÓN RURAL**

Para entender a los estudiantes provenientes del medio rural es importante indagar en su historia de niños campesinos convertidos a fuerza de constancia y valentía en migrantes a la ciudad como estudiantes universitarios. Y en esa indagación, a través del conjunto de conversaciones desarrolladas, aparecen con fuerza los rasgos de la educación rural.

La manera cómo recuerdan su educación en el campo está muy bien presentada en los trabajos de Cusco y Ayacucho. De ello resaltaré sólo algunos aspectos que me llamaron especialmente la atención.

Para los padres, el enviar a los hijos a la escuela es el mejor canal para que salgan de la condición de sufrimiento que implica la vida en el campo. La dureza y el sufrimiento de la vida rural se perciben como parte de un aprendizaje útil pero del que había que salir. Un estudiante habla así de los estudios como de un pasaporte para salir del pueblo y de la pobreza. En un estudio sobre la escuela rural, en los años 80, encontré lo mismo. Hablé entonces de la escuela como un trampolín hacia fuera (Ansión 1989).

Ahora bien, el sufrimiento de los estudiantes no proviene solamente de las condiciones materiales de la pobreza y del trabajo agrícola, también se da por la manera como han sido educados. “Con golpes aprendes”. Parecen sentir cierto orgullo de esta educación dura que ha ido forjando su temperamento para resistir las grandes dificultades de la vida que tienen que enfrentar por su origen social y étnico. Desde pequeños han aprendido a resistir a los embates de la vida. Se dice actualmente que son resilientes, y es cierto, pero ese rasgo no se debe al azar. De alguna manera ha sido construido intencionalmente en la familia. El tema merece, desde luego, mayores indagaciones. En particular se quisiera saber más sobre los apoyos recibidos. Un padre violento puede haber sido compensado por otros familiares cariñosos y por la libertad de la que se goza en el campo, en paisaje “bonitos”, en compañía de otros niños y de animales. Muchos entrevistados mencionan también el apoyo de un buen maestro que los quería y los orientó. La relación con otros niños, sean hermanos, primos o compañeros de la escuela es también muy importante. La educación no es sólo un asunto entre adultos y niños como lo pensaba Émile Durkheim (1947), uno de los grandes fundadores de la sociología, sino que también se procesa entre pares.

La violencia familiar aparece así bastante ambivalente. Es a la vez mala y buena. Y es también compensada por apoyos importantes. Esto no debería mezclarse con la violencia simbólica propia de la imposición del sistema escolar de una cultura externa. Aclaremos que la violencia simbólica no sólo supone imposición cultural, sino

una imposición que funciona porque presenta como natural la perspectiva impuesta encubriendo las relaciones de poder que la permiten (Bourdieu y Passeron 1995). La violencia simbólica convence a quien está sometido a ella de que no sabe nada o de que lo que sabe no tiene valor, de que su lengua no es una lengua, de que “no tiene cultura”. Este convencimiento, sin embargo, nunca es total. El quechuahablante sabe íntimamente que su lengua sí es una lengua, pero, mientras no venza la violencia simbólica, él no tiene el discurso para afirmarlo, ni siquiera para afirmárselo a sí mismo. La violencia simbólica, sutilmente, produce vergüenza con respecto a las maneras de ser aprendidas en la casa. Suscita un sentimiento de inferioridad que, sin embargo, resulta ambiguo porque el desprecio inducido por la propia cultura colisiona con el cariño natural hacia ella.

De niños, los estudiantes participaban en las actividades del campo. Eran duras pero los recuerdos son buenos. Los que llegaron a la universidad destacaban en su escuela. Muchas veces recibieron el apoyo de un profesor al que recuerdan con cariño. Tuvieron temprano el gusto por estudiar o al menos así lo recuerdan. Si hay condiciones ¿quién no va a querer estudiar? Algunos aprendieron a leer llevando un libro a la chacra. Y fueron aprendiendo poco a poco. La constancia que muestran ahora es un producto de esa actitud campesina de hacer las cosas poco a poco, sin desesperarse, aprendiendo lentamente de los errores. Sin embargo, en la universidad ¿quién los orienta con dedicación y acierto a entender las razones de sus eventuales fracasos?

El constructivismo nos ha enseñado que nadie aprende sino a partir de lo ya aprendido. Por eso, en educación, se habla de la necesidad de partir de los saberes previos. Este principio, en la universidad, se conoce en teoría, pero tiene pocas implicancias prácticas. En el caso de los niños provenientes del campo, no se conoce ni aprovecha las habilidades propias de su socialización familiar y comunal. Lo común es más bien lo contrario, la burla por esos orígenes. Se necesitaría entonces una revolución copernicana en la educación y en la universidad, centrarse en el niño, partir de sus experiencias y hábi-

tos propios. De ese modo, no sólo se facilitaría la tarea de esos estudiantes, sino se transformaría la universidad misma que se vería confrontada a la necesidad de repensar la manera cómo produce y reproduce conocimiento. Se incorporaría en la academia las formas de conocimiento andinas y amazónicas – propias de las familias de esos estudiantes – para trabajarlas, cotejarlas con los conocimientos ya reconocidos, y construir formas superiores de saber desde esa interlocución intercultural.

No nos entendamos mal. No se trata de aceptar acríticamente todo lo que viene de las culturas originarias. Todo lo contrario. Lo propio de la universidad es el trabajo crítico incesante y en plena libertad. Se trata, entonces, de profundizar en las raíces culturales andinas y amazónicas examinándolas a la vez positivamente y de manera crítica, para ir avanzando hacia nuevas formas de conocimiento. Es necesario, en ese sentido, conocer y mejorar las tecnologías andinas, conocer las terapias tradicionales y estudiarlas con seriedad, valorar y reinventar formas de organización social, examinar el manejo de la diversidad en sus múltiples facetas para romper con formas demasiado unilaterales de enfrentar los problemas. Y, en materia de educación, es importante examinar con atención la manera cómo el niño campesino aprende (viendo y haciendo) y cómo trabajar la superación de la violencia familiar y escolar desde la propia cultura que no es perfecta, pero que contiene recursos enormes para superar los propios problemas (en especial, frente a la violencia, las múltiples formas de expresar cariño).

## **LA IDEOLOGÍA DEL PROGRESO**

Hace mucho tiempo que desde las ciencias sociales venimos hablando de la fuerza que tiene la ideología del progreso en nuestra sociedad y de cómo la educación es un pilar central en ese proceso. Progresar es cambiar para mejor, superarse, “ser algo”. Y la gran meta para ello en el Perú es ir a la universidad y convertirse en profesional.

Al revisar las entrevistas realizadas y las estupendas presentaciones que de ellas hacen Margareth Najarro por Cusco y Claudio Rojas por Ayacucho, llama la atención, sobre ese tema, cuán similar es la situación descrita por los estudiantes acerca de su educación rural y de sus expectativas actuales con respecto a lo encontrado en estudios de los años 80. Se mantiene actualmente muy clara la doble brecha de desigualdad en la educación peruana, la que existe entre la educación estatal y la educación privada, por un lado, y la que se observa entre la educación rural y la urbana.

En los años 70, Alejandro Ortiz Rescaniere (1973) publicaba un relato andino sobre la escuela que expresa, a mi juicio, una antigua relación con la escuela. En ese relato en quechua, un señor de Andamarca, en Ayacucho, explica por qué los niños no quieren ir a la escuela. Es una versión particular del mito de Inkarrí que expresa la esperanza (aunque no la certeza) de que vuelva el Inca, encarnado, esta vez por sus dos hijos que se asustaron ante un personaje que vivía “en un monte llamado escuela”, el *ñawpa machu*, también conocido como *gentil*, personaje que perteneció a una generación malvada anterior a los Incas. Al revés de lo que había sucedido, este personaje les quiso hacer creer, con ayuda de un papel escrito, que el Inca había peleado con la *pacha mama* y se había amistado con su hermano menor Jesucristo. El narrador actualizaba así una antigua tradición de sospecha y temor ante la escritura y el castellano que se remonta a la interpretación popular del encuentro de Cajamarca, donde la masacre de los indios por los españoles se habría originado en el gesto del Inca Atahualpa de echar la Biblia por tierra al no escuchar lo que decía. Esa versión es mencionada por Garcilaso de la Vega para decir que no es histórica, pero la imaginación popular la mantuvo vigente, lo cual muestra la fuerza del temor y la desconfianza frente a la palabra escrita. De ese modo, la escritura, indisolublemente vinculada al castellano, aparece como un arma poderosa del mundo dominante y la brecha entre quienes la poseen y quienes no; expresa la gran fractura colonial entre indios y españoles o criollos. El miedo a la escuela no aparece hoy en día de modo claro, pero sí se

puede ver en las múltiples formas de resistencia de los niños hacia ella. “A los niños no les gusta ir a la escuela”, decía el señor Isidro Huamani en el relato recogido por Ortiz. Esta es, a mi parecer, sólo una parte de la verdad de la escuela actual. También a los niños les gusta su escuela, aunque es cierto que no les gusta del todo o no les gusta mucho y algunos estudiantes confiesan que le tenían miedo.

En el año 80, Rodrigo Montoya, al presentar sus investigaciones sobre Puquio, al sur del departamento de Ayacucho, habla del “mito contemporáneo de la escuela”. Él encuentra una actitud diferente frente a la escuela. En lugar de la resistencia y el temor, la escuela aparece ahora con un poderoso atractivo. Es el camino al progreso, es la manera de despertar para salir de la noche e ingresar en la luz del día. Para ello hay que dejar de lado el quechua, el mundo rural y las costumbres propias para pasar al castellano, a la ciudad y a sus formas de vida. En esa perspectiva, sucede como si los hijos del Inca hubieran caído en la trampa del *ñawpa machu*. Montoya explica esta nueva situación en los términos marxistas de la época: en su lucha por liberarse del poder terrateniente los campesinos asumen el progreso que los vincula ahora al capitalismo.

“La oposición entre el mundo occidental y la comunidad andina es concebida como la oposición entre la noche y el día [...] El tránsito entre estos dos mundos es posible gracias al progreso, es decir, el abandono de la noche para ir hacia el día. Despertar, abrir los ojos, constituye el comienzo de este tránsito. Para despertar es necesario ir a la escuela”. (Montoya 1980: 311, 312)

Para Montoya, la escolarización como reivindicación política muestra su rol de liberación frente a la dominación feudal, pero esta “no es sino un medio para implantar una dominación capitalista más vasta” (1980: 317).

La historia del siglo XX parecería darle la razón a Montoya. En el Perú, la lucha por tener acceso a la educación escolar, asociada al

progreso, ha marcado profundamente todo el siglo XX. Ha representado la búsqueda incesante y no negociable de los campesinos y pobladores pobres de la ciudad por ser incluidos por un Estado y una sociedad hegemónica que los venía (y los viene) marginando y desconociendo sobre la base de marcadores culturales tales como la lengua, la forma de vestirse, las formas de conocimiento. Se entienden entonces las estrategias familiares de ocultamiento de los rasgos más evidentes que marcan un origen de bajo prestigio social, estrategias individuales de las familias, pero que, al repetirse masivamente, se fueron convirtiendo en un importantísimo motor de cambio social. Esto no significa, sin embargo, un abandono completo de la propia cultura, de suponer que esto fuera posible.

Abilio Vergara (1990) presentó, en ese sentido, un relato muy interesante en el que se observa una relación más compleja. Es la historia de tres hermanos de una familia campesina que han ido a la escuela. El mayor de ellos es enviado por sus padres a buscar trabajo fuera de la aldea. El chico no le hace caso a un sueño en el que una señora le advertía que no debía mostrar que sabía leer cuando se encontrara con Juan Sabio, un personaje que le ofrecería trabajo en el camino. El escolar no hace caso al sueño, acepta leer la carta que le es enseñada, en consecuencia de lo cual es devorado por las fieras de Juan Sabio. Al segundo hermano le sucede lo mismo. El tercer hermano, en cambio, al encontrarse con ese personaje en el camino, finge no saber leer. Es entonces conducido a una casa en la que no acepta las comodidades ofrecidas, sino sigue comiendo en un mate y durmiendo con sus pellejos y mantas. El trabajo ofrecido consiste en desplazar libros, lo que el escolar hace combinando el trabajo con la lectura. Resulta que estos libros ofrecen la receta para que los hombres puedan convertirse en animales, lo que le permite ir llevando el oro de Juan Sabio a casa de sus padres convertido en águila o en cóndor. Luego de una serie de aventuras, el cuento termina en una lucha fantástica entre el escolar y Juan Sabio, con la conversión sucesiva de ambos en distintos animales, hasta que el escolar termina venciendo.



Este relato mantiene la perspectiva de temor y desconfianza ante la escritura, pero, esta vez, no plantea ningún rechazo ni tampoco la actitud de intentar dejar de lado la propia cultura. La lección aprendida es, más bien, que es necesario aprender a leer para, de esa manera apropiarse del saber (y poder) del poderoso (el “sabio”), pero para lograrlo es fundamental no olvidarse de las propias raíces (estar atento al sueño, no dejarse corromper por los objetos ajenos). Hay un avance hacia una perspectiva intercultural, en el sentido de buscar aprender del otro, pero falta algo fundamental: la actitud de desconfianza radical se mantiene, se busca vencer el engaño por el engaño, no se crea un clima nuevo de intercambio. Y el saber apropiado no es un saber abierto sino consiste en fórmulas cerradas de magia.

Los estudiantes entrevistados mantienen probablemente algo de estas diferentes visiones de la escuela, pero están en otro contexto. Su rápida prehensión de la perspectiva intercultural en los talleres realizados con ellos nos ha mostrado que están buscando alternativas. Pese a ambigüedades, no se encuentran completamente sumergidos en una ideología del progreso que les haría renegar de sus raíces culturales, ni tampoco rechazan el saber del mundo occidental y de las universidades. Es cierto, como dice Margareth Najarro en su trabajo desde el Cusco, que “los pueblos originarios han sido condenados a vivir en la noche, en la oscuridad, al haberles despojado de lo máspreciado que tienen los seres humanos sobre la faz de la tierra: los conocimientos, el “yachay”, la luz, la esperanza y el progreso”. Y es cierto también que, con la educación de los hijos, buscan romper con la estigmatización de la que siguen siendo objeto. Y, para ello, anhelan el progreso. Sin embargo, esa estrategia ya no se dirige contra los terratenientes sino apunta a la integración o inclusión en la sociedad mayor y en el mercado. No obstante, el resultado del proceso no significa necesariamente que los hijos del Inca se hayan dejado engañar por la escuela, ni que la liberación de los terratenientes conduzca a la vez a una escuela funcional para la dominación capitalista. Las cosas son más complejas y ambivalen-

tes. Los pueblos andinos de hoy saben que su fuerza está en la apropiación del saber de la escuela y el de la universidad, a la vez que en el entroncamiento con su propia memoria. Su lucha no es utópica en el sentido de que no pueda alcanzar sus objetivos.

Crear en el progreso no es caer en la ideología dominante, es y ha sido más bien la forma concreta que ha ido tomado la lucha de las familias por construir una sociedad diferente. Los estudiantes que llegan a la universidad están siendo animados por las expectativas de sus padres y de su comunidad. En 1987, encontré esta idea con fuerza en el campo (Ansion 1989). La idea de que los chicos llegaran a “ser algo” era muy poderosa y esto no ha cambiado en la actualidad. La expectativa era ya que fueran profesionales, “aunque sea maestros” (que están lamentablemente entre los profesionales de menor prestigio), pero que resulta una profesión más alcanzable que otras carreras. En un estudio realizado en 1995, en Lima (Ansion 1998) encontrábamos que, de lejos, lo que se esperaba de un colegio de educación secundaria era que facilitara el acceso a la universidad.

## **CONDICIONES DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES**

Las condiciones de vida de los estudiantes son generalmente muy precarias. Para mantenerse combinan de diversas formas aportes de diferente naturaleza: el de su propia familia, el de la universidad (comedor, vivienda estudiantil) y su propio esfuerzo para obtener recursos adicionales mediante trabajos ocasionales. Comparados con otros chicos de su comunidad que no tuvieron ninguna oportunidad para ingresar a la universidad, es probable que su familia tenga un poco más de recursos o que los gestione mejor. No obstante, dadas las exigencias de la vida universitaria, la mayoría parece estar en el límite en cuanto a recursos económicos. Más que en dinero, el apoyo que reciben de su casa es en especies, en productos de la cosecha. Y cualquier apoyo significa un gran sacrificio de las familias,

no solo por lo que dan sino también por lo que dejan de percibir al no beneficiarse por el trabajo de los jóvenes. En ese sentido, desde los inicios, la educación representa una gran inversión de largo plazo, aunque, en el corto plazo, la educación escolar compita constantemente con las múltiples tareas familiares y de producción dentro de la economía campesina.

Los vínculos con su familia y su comunidad también son centrales. Desde los inicios, cuando pensaron en ir a la universidad, las noticias compartidas por quienes habían estado en la universidad fueron muy importantes y les sirvieron de guía, incluso para orientarlos hacia una carrera determinada. Luego, para ubicarse en la ciudad y prepararse para el ingreso, las redes preexistentes los ayudaron a encontrar dónde alojarse y a saber cómo resolver los problemas iniciales de subsistencia. Una vez dentro de la universidad también, los estudiantes contaron con ese capital social proveniente de su lugar de origen. Y ellos, a su vez, se convierten en vínculos muy importantes con sus hermanos menores y demás familiares para informar sobre la universidad, para apoyar en las tareas, para orientar, para realizar trámites. No hace falta que vuelvan a su comunidad luego de terminados los estudios (esta sería una visión romántica poco realista) para que se vuelvan factores positivos para el desarrollo de su comunidad o aldea de origen.

El chico que va a la universidad se está jugando su futuro como persona individual, pero a la vez responde a expectativas de su familia y de su comunidad.

### **Discriminación en la escuela**

Los testimonios de los estudiantes nos remiten a la gran brecha persistente entre educación urbana y educación rural. Las últimas cifras al respecto no son muy alentadoras. Esta brecha se superpone a la que existe entre la educación estatal y la educación privada. Los estudiantes Hatun Ñan se encuentran claramente del lado desfavorable de la brecha en ambos casos.

A esa menor calidad responde también una situación de discriminación como nos lo explican los estudiantes entrevistados. Ahora bien, la discriminación en la universidad es la prolongación de la que se ha venido gestando en la sociedad y en la educación básica primaria y secundaria. Por ello, puede ser esclarecedor presentar algunas ideas de un trabajo anterior realizado con la UNESCO (Ansión 2005).

Se observaba entonces que, si bien los docentes y directivos de las escuelas reconocen a nivel discursivo que la discriminación no debe ser parte de las prácticas escolares, no son necesariamente consecuentes con ese discurso “políticamente correcto” ya que no están preparados académica ni emocionalmente para identificar actitudes discriminatorias, a veces muy violentas, que ocurren cotidianamente en el aula. En la práctica, los casos de discriminación generalmente no son enfrentados resueltamente por los docentes. A falta de formación en ese aspecto, actúan de acuerdo a su experiencia personal en un ambiente social muy tolerante con esas prácticas consideradas normales. Apelan entonces a la capacidad de resiliencia de los alumnos discriminados esperando que vayan aprendiendo de la propia situación y se vayan adaptando solos.

En esta misma investigación, se encontró que, en el Cusco, la discriminación está muy centrada en la estigmatización por el lugar de origen y la lengua tal como se puede ver en la siguiente cita.

Quando realmente hablas con los indios del campo en quechua (...), hay un momento en que comienzas a hablar en castellano y se te escapa, se te sale, eso ya también nuestros colegas dicen: ‘este está moteando, a Cervantes está cogiéndolo a patadas’. Ellos no se dan cuenta que en algún momento a ellos también se les está saliendo, está repercutiendo en ellos. (...). Entre nosotros mismos hay discriminación ‘que soy de sangre azul, soy de tal apellido’, esto no es desde ahorita sino desde siempre. Para acabar con eso tenemos que trabajar bastante. (Ansión 2005: 24)

La discriminación no es sólo de los adultos hacia los niños, sino que entre ellos mismos pueden ser muy crueles, especialmente en torno a la manera de hacer uso de la lengua.

A algunos niños les da vergüenza hablar quechua porque los comenzaban a fastidiar ‘anda a comer cancha, con tu mote’ (...) los niños de repente al ver mi presencia no lo expresan muy bien, no manifiestan porque viene el subdirector. (...) Pero entre ellos posiblemente cuando están entre ellos allí sí se tratan un poquito de baja autoestima y de repente se discriminan, ellos. (Ansion 2005: 24)

Por otro lado, hay prácticas cotidianas y muy difundidas en la escuela que denotan su afán homogeneizador: la limpieza es uno de ellos. La higiene, sin duda, es un valor positivo de la sociedad moderna en tanto contribuye a mantener una buena salud. Sin embargo, lo “limpio” se asocia a lo “blanco” y se opone a lo “sucio”, lo “negro”, lo cual deriva fácilmente hacia connotaciones racistas. El discurso de los profesores que critican a los niños “sucios” y su inadecuado uso de los baños no es, en ese sentido, inocente. Responde más bien a prejuicios antiguos y muy anclados sobre el carácter “no civilizado” de los “cholos”. La obsesión de muchos profesores por el aseo no es sólo preocupación por la salud; también puede encerrar sentimientos más negativos.

## **LA VIOLENCIA**

En Ayacucho, el tema del conflicto armado interno es de primera importancia. El programa Hatun Ñan se concibe ahí como parte de las reparaciones. Los estudiantes entrevistados nacieron todavía en medio del conflicto. Algunos recuerdan escenas de una crueldad espeluznante. Los hechos aparecen como en una película: una realidad tan dura no parece real. Estos relatos recuerdan a tantos otros

recogidos por la CVR. No obstante, ¿qué han hecho las instituciones educativas para encarar los traumas vividos? ¿Qué hace la universidad? El tema de las entrevistas no era, ciertamente, las secuelas de la violencia vivida, pero estas aparecen naturalmente. Son heridas profundas con las que hay que vivir. El miedo y la desconfianza fueron aprendidos desde muy pequeños. Y, si no los vivieron directamente o no lo recuerdan, es probable que sus padres y familiares adultos lo hayan inculcado en ellos. No hablemos solamente de los casos más duros y evidentes: en la región nadie se libró, nadie ha salido indemne de ese periodo.

Miremos el asunto desde cierta distancia. Antes del estallido del conflicto armado, un estereotipo bastante difundido sobre la sociedad campesina andina era su pasividad, su capacidad de aguante. Esta no fue una guerra campesina y los campesinos fueron más rehenes que actores activos en el proceso, debido a que se vieron envueltos a la fuerza. De una manera inesperada, salieron a la luz antiguas fracturas sociales, algunas de ellas provenientes de épocas prehispánicas. Sin embargo, la fractura más grave, la que facilitó la expansión del conflicto, fue, en mi opinión, la fractura propiamente colonial aun sin resolver que hizo aparecer al Estado en Ayacucho, durante mucho tiempo, como una fuerza colonial en territorio ocupado.

La violencia siempre ha estado presente en la sociedad andina como en cualquier sociedad, pero también ha sabido ser controlada. La tradicional lógica familiar de manejo vertical de diversos nichos ecológicos conduce a que en un mismo piso se encuentren en condición de vecindad grupos familiares diferentes que se vuelven así potenciales enemigos. Muchas fiestas y rituales permiten, sin embargo, la convivencia. Son muchas veces rituales de competencia en los que la violencia es contenida, reducida en expresiones simbólicas, en formas de pelea y competencia reguladas (*tinkuy*) que, afirmando las respectivas identidades y diferencias, permiten a la vez las relaciones de buena vecindad.

La violencia desatada por Sendero Luminoso es de otro tipo. No es una violencia controlada y reducida a un mínimo; no apunta a lograr la armonía entre los diversos, sino simplemente busca destruir al otro, al que no piensa igual, al que no quiere someterse. Y la respuesta violenta del Estado no hizo sino contribuir a reforzar esa destrucción del tejido social. En cambio, los carnavales o las *yunsas* o *tumbamontes* fueron, durante los años más duros del conflicto armado interno, medios eficaces para ir reconstruyendo vínculos sociales en competencias orientadas a la unidad.

Y después de tanta violencia se produjo una reacción en un doble sentido: el no olvidar de los familiares buscando a sus desaparecidos y reclamando justicia, y el olvidar como voluntad de voltear la página. Al contrario de la recomendación de los psicólogos, que hablan de la importancia de la memoria para la salud mental, la gente andina a menudo parece tener la actitud contraria: olvidar para superar, dejar de lado el recuerdo atroz. Es posible que sea una actitud de resiliencia que implica inhibir el sufrimiento. Se trata de hacer como si no se hubiera vivido esa época tan cruel y dura; es como si hubiera sido un mal sueño o una película como lo dice uno de los estudiantes. Esta actitud podría, además, verse reforzada por el significado que tiene en quechua la palabra *ñawpa* que quiere decir a la vez *antes* y *adelante*. Si el pasado está delante de nosotros, qué difícil es seguirlo mirando, mejor sería borrarlo de la vista.

Entre esta doble necesidad de recordar y olvidar, cada familia, cada persona, probablemente, optó por recuerdos selectivos. Esta opción no ha sido ajena a lo que se eligió contar a los hijos, a los actuales estudiantes universitarios. El proteger a los hijos debió de ser uno de los objetivos centrales como en los casos en que se optó por no enseñar el quechua a los hijos: no vaya a ser que la marca de la lengua haga que se los confundiera con terroristas, mejor es que sean identificados con los rasgos de la cultura dominante. Y volvemos al tema del progreso: mejor, entonces, que estudien y hablen castellano.

## **UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL**

Los programas de acción afirmativa son programas compensatorios destinados a una población en desventaja histórica. Así es también el programa Hatun Ñan. Lo natural es ejecutar estos programas en la perspectiva de incorporación de estos sectores desfavorecidos facilitándoles su adaptación a lo ya existente, es decir, buscar que se asimilen en las mejores condiciones. De ese modo, es posible que se repare parcialmente una injusticia histórica, pero la reparación es solo muy parcial e individual, pues el costo de la asimilación es la pérdida de las raíces culturales propias. Una comprensión de ese tipo puede proceder de una enorme buena voluntad, pero no deja de ser paternalista.

Se podría argüir, en contraposición, que los programas de acción afirmativa son simples estrategias de captación de “los mejores hijos del pueblo”, de las mentes más destacadas de los sectores desfavorecidos, y que deben, por tanto, rechazarse por su doblez y perversidad. Esto sería simplificar las cosas en extremo y no advertir, por un lado, que la asimilación cultural nunca es total y que, aun en términos individuales, sería muy arriesgado asegurar que el efecto final será una asimilación con rechazo de la propia cultura; y, por otro lado, implicaría no notar que la integración de personas provenientes de culturas marginadas puede también ser una importante palanca para cambiar el sistema en su conjunto.

En el caso de los estudiantes universitarios originarios, la acción afirmativa se legitima por los dos lados. Permite, en primer lugar, a individuos inteligentes y hábiles acceder a nuevos espacios de conocimiento que les permitirán actuar en mejores condiciones en la vida. Es posible que se olviden entonces del lugar del que vinieron, que se vuelvan arrogantes y que reproduzcan una pauta social de discriminación una vez que hayan llegado a ser profesionales. Sin embargo, también es posible que, aunque se hayan formado en una perspectiva cultural que no es la suya, sigan sintiéndose comprometidos con su familia y su comunidad de origen.



En segundo lugar, un programa como el Hatun Ñan introduce en la universidad una tensión muy interesante al visibilizar a quienes son generalmente ignorados u objeto de burla. El desarrollo del debate suscitado por esa tensión permite combatir toda forma de discriminación hacia ellos y, en un segundo momento, invertir el punto de vista inicial que suponía que ellos tenían simplemente que adaptarse, asimilarse. En lugar de esto, se plantea la posibilidad de que todos se beneficien de su presencia, porque ellos son la expresión vívida de una gran cultura que tiene mucho que aportar al conocimiento universal. Su experiencia familiar los hace cercanos de antiguas formas de producción agrícola o ganadera, de formas de manejar la tierra, de maneras de curar y cuidar la salud, de estrategias de organización social, y de muchas otras cosas más. De ese modo, son pilares potenciales para un trabajo de desarrollo en el plano académico de formas antiguas de producción, organización, expresión artística y lingüística, o de cualquier otra índole.

Se abre así la posibilidad de una universidad en la que ellos se sientan valorados y plenamente acogidos, porque se genera una comunicación en la que todos están dispuestos a aprender de todos. Se perfila así una universidad en que las diferencias lingüísticas y culturales dejan de verse como problemas o como trabas para convertirse en recursos de primer orden. Sería, entonces, un espacio en el que todos tienen derecho a desarrollar su lengua y abrirse al mundo, en el que el desarrollo de la participación ciudadana se da en el ejercicio del trabajo intercultural franco y generoso.

La acción afirmativa abre así la posibilidad —y sólo la posibilidad ya que todo dependerá de la voluntad de los actores y de su habilidad política— de renovar la universidad peruana apartándola de dogmatismos y pensamientos únicos para abrirla muchos más a la pluralidad y a una universalidad que provenga del encuentro de puntos de vistas y miradas culturales diferentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSION, Juan.

1989 La escuela en la comunidad campesina. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina: Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, FAO, COTESU.

2005 Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Lima – Cusco, Perú. En: HEVIA, R. y HIRMAS, R. (coordinadores). 2005. La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Volumen 2. Santiago: OREALC / UNESCO. Pp. 314-373.

ANSION, Juan y otros.

1998 Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica. Fondo Editorial - PUCP.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude

1995 La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia.

DURKHEIM, Emile.

1947 La educación moral. Buenos Aires: Losada.

MONTOYA, Rodrigo.

1980 Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Lima, Mosca Azul editores.

ORTIZ RESCANIERE, Alejandro.

1973 El Mito de la Escuela. En: De Adaneva a Inkarrí. Retablo de Papel Ediciones. Lima. Reproducido en: OSSIO, Juan (antología). *Ideología mesiánica del mundo andino*. Lima: Edición de Ignacio Prado Pastor, 1973

VERGARA FIGUEROA, Abilio.

1990 La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral. Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Folklore. Cajamarca. Noviembre 1986. En: *Anthropologica*, N° 8. Lima.



# LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD PERUANA

**Pilar Chinchayán Robles**

La manera como se ha venido trabajando en equipo, la formulación de las preguntas, todo, para mí es un aprendizaje [...]; me lleva a profundizar mucho más este tipo de investigación, porque aquí en la universidad todas las investigaciones se han encasillado en investigaciones de carácter cuantitativo. (Docente UNSCH)

Ha habido un aprendizaje académico en el sentido de que se ha sentido que se ha iniciado un trabajo de investigación juntos y desde el principio. Se ha hecho un seguimiento etapa por etapa del trabajo de investigación y para todos ha sido importante armar un equipo de investigación multidisciplinario, que es algo novedoso trabajar desde diferentes disciplinas. (Docente UNSAAC)

La experiencia del Laboratorio ha sido un espacio de construcción de diálogo, de confianza, donde cada uno ha tenido voz y se ha sentido valorado en un *ejercicio constante* de no descalificación aun cuando esto no ha sido nada fácil, porque hemos vivido dilemas, grandes cuestionamientos a nuestros propios estereotipos y percepciones [...]; no podemos negar lo que llevamos dentro, nuestro propio *lugar de enunciación*. (Docente PUCP)

Los testimonios que inician este escrito nos remiten a una experiencia colectiva de investigación entre docentes de distintas carreras profesionales de tres universidades: la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Esta experiencia, que denominamos “Laboratorio de Investigación”, fue propuesta por el equipo de docentes y profesionales PUCP como parte de las acciones del proyecto “Enfoque intercultural en los programas de acción afirmativa Hatun Ñan”, el cual tenía como antecedente la voluntad expresa de las partes de trabajar juntos como pares, como colegas, en una tarea común que permitiese fortalecer los vínculos existentes entre los equipos de las tres instituciones.

Más allá de esta conjunción de voluntades, también se visualizó que el Laboratorio de Investigación debería plantearse como una experiencia que contribuyera a la construcción de una comunidad académica nacional mediante el intercambio colectivo y el trabajo cooperativo e interdisciplinario en la investigación de temas de interés común, que aportasen a la integración de la perspectiva intercultural en la universidad. En ese sentido, se propuso el conocimiento de los estudiantes Hatun Ñan como tema de investigación así como la difusión de su contenido en una publicación conjunta UNSCH-UNSAAC-PUCP.

La experiencia tuvo lugar en 22 talleres de intercambio e interaprendizaje que se desarrollaron entre noviembre del 2009 y junio del 2011, con docentes y profesionales PUCP, y docentes y tutores del programa Hatun Ñan de la UNSAAC y UNSCH así como también con docentes de ambas universidades no vinculados al programa, pero que se encontraban interesados en participar con motivación y compromiso en el proceso de la investigación<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En el Laboratorio de Investigación participaron docentes de las tres universi-

Los párrafos que siguen a continuación pretenden aproximar al lector a una reflexión pedagógica de la experiencia de los talleres a partir de la explicitación de las líneas orientadoras que sustentaron la metodología desarrollada durante el proceso vivido. Cada uno de los planteamientos que se presentan y sustentan más adelante forman parte del acercamiento que como educadora responsable de diseñar el proceso metodológico de los talleres tuve que considerar para ampliar “mi mirada” de los procesos educativos no sólo vistos como acciones estrictamente vinculadas al “aprender”<sup>2</sup>, sino como procesos que en sí mismos constituyen hechos sociales.

Estos planteamientos son trabajados en el documento en tres partes. En primer lugar, se sitúa la experiencia de los talleres como intercambio educativo en el que el conflicto intercultural encuentra su lugar de expresión. En segundo lugar, se abordan las líneas orientadoras que animaron la dinámica pedagógica como son el diálogo, la confianza, la participación y la reflexión. En tercer lugar, a manera de una breve conclusión, se alcanzan ciertas ideas que buscan aportar, desde nuestra experiencia, a la construcción de una práctica pedagógica intercultural.

## **LOS TALLERES COMO ESPACIO DE INTERCAMBIO EDUCATIVO**

Ya es de uso habitual pensar la metodología como el conjunto de procedimientos organizados de manera lógica y coherente para el

---

dades mencionadas en el marco de las actividades del Programa Hatun Ñan; algunos, por ser integrantes del mismo; otros, en calidad de docentes invitados. Las especialidades de los docentes eran muy diversas, entre las que se encontraban: Educación, Historia, Psicología, Enfermería, Obstetricia, Antropología, Ingeniería Agrícola, Biología, Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación.

<sup>2</sup> La noción de aprendizaje que, en la mayoría de los casos, recibimos los educadores en nuestra formación profesional tiene la tendencia a considerar el aprender solamente como un proceso psicológico y no como un proceso socialmente situado. Si bien no se niega este aspecto, se enfatiza lo primero restándole presencia a lo segundo.

logro de objetivos formativos previamente definidos y es, desde esta definición, que la metodología se circunscribe al campo del *hacer* propiamente dicho. No obstante, aquí cabe una aclaración. Si bien hablar de metodología nos remite a pensar en acciones, la experiencia vivida en los talleres nos ha confirmado que el campo de la metodología no solamente se limita a los procedimientos, puesto que, en la práctica, ella actúa como *lugar de síntesis* donde las acciones se constituyen en medios de expresión de distintas percepciones y visiones del mundo, de las personas, del lugar que ocupan en la sociedad, de sus relaciones, entre varios aspectos.

Para comprender mejor esta premisa es crucial que situemos la experiencia no como una experiencia de enseñanza-aprendizaje tradicional, sino como una experiencia de intercambio en la que todos los que interactuamos en ella hemos aprendido unos de otros. Conferirle este significado ha supuesto que en los talleres se viva un proceso colectivo de construcción de aprendizajes entre profesionales de distintas disciplinas que, si bien teníamos en común el ejercicio de las mismas funciones en nuestras universidades —de docencia y de investigación—, en realidad éramos actores sociales que evidenciábamos notorias diferencias socioculturales tanto por nuestra ubicación social e histórica en contextos diferenciados como también por ser portadores de un acervo cultural distinto y contar con distintas trayectorias de acceso a oportunidades.

En ese sentido, nuestra reflexión sobre la experiencia parte de reconocer que el intercambio y el inter-aprendizaje no suponen una relación absolutamente horizontal ni armoniosa, sino que estamos ante una praxis dialéctica, de tensión y contraste permanente entre distintos saberes, paradigmas, percepciones, intereses y motivaciones.

Es importante no perder de vista este carácter por cuanto se tiende a pensar que una experiencia educativa de intercambio y de inter-aprendizaje está exenta de conflictos. Todo lo contrario, se parte del conflicto para construir un saber común donde los sujetos que in-

teractuamos nos reconocemos como distintos, pero con posibilidad de brindar aportes significativos para un mutuo aprendizaje.

Si bien, en la formación profesional que los educadores recibimos, el conflicto se sitúa desde el proceso de aprender como un desequilibrio cognitivo y afectivo, entendidos estos como ámbitos estrechamente interconectados en la integralidad del ser de cada individuo, el intercambio en los talleres nos mostró que el conflicto también es *intersubjetivo*, porque permitió evidenciar una serie de percepciones que iban de uno y otro profesional, no solo frente a la realidad que intentábamos conocer, comprender, analizar e interpretar: los estudiantes Hatun Ñan, sino también frente a aquellos que conformábamos el colectivo de investigadores y de las instituciones/contextos que representamos.

Mensajes como “los de una universidad privada y limeña no entienden cómo son las cosas en universidades públicas y de escasos recursos como las nuestras” o “nosotros conocemos a nuestros estudiantes” o “los que hacemos el trabajo somos nosotros”, de un lado, y “se han acostumbrado a aceptar la situación de sus universidades tal cual las viven” o “creen que solo basta la experiencia para conocer a sus estudiantes” o “no reconocen la parte del trabajo que tenemos nosotros”, de otro lado, dan cuenta de cómo en un proceso educativo transitan mutuas percepciones que configuran la relación entre profesionales de universidades del interior del país y profesionales instalados en la capital; muestran también cuál es la búsqueda del profesional local de un reconocimiento a sus saberes, cuya autoría es reclamada con la autoridad no de aquel que se distancia del objeto de estudio, sino de aquel que, justamente porque convive con él, tiene el conocimiento que le da la experiencia.

Esta relación intercultural como relación de poder, de la cual nos habla Raúl Romero cuando aborda la relación entre profesionales de la metrópoli y la periferia (Degregori 2007), se visualiza en el proceso del intercambio educativo de los talleres como tensiones



que van desde la definición del tema en sí, la manera de concebir y hacer investigación, quién está autorizado a hacer la interpretación, la autoría frente al conocimiento, los estilos de comunicación, entre otros aspectos claves. De estas tensiones nos dan cuenta los siguientes testimonios.

Desde que empezamos con el Laboratorio, ha habido desencuentros externos e internos y, si no se dicen, no sabemos qué está pasando [...]. En el proceso nos dimos cuenta que somos distintos. (Docente UNSAAC)

Pero acá [*en el Laboratorio*] se ha ido trabajando, al inicio con la reticencia que la Católica viene y nos maneja [...] (Docente UNSAAC)

Cuando dice la interpretación, ¡sí pues! Pero otra vez nosotros somos el que va a [*hacer de informantes*]. Se acuerdan que alguna vez que trabajamos con ustedes [*los de la Católica*] sacan los datos; se los llevan; publicaron y ¡nosotros qué! (Docente UNSAAC)

Como bien revelan los testimonios, la experiencia del intercambio tuvo que lidiar con tensiones que nos interpelaban y que eran el resultado de la desconfianza estructural construida a lo largo de la historia de nuestro país donde el centralismo, la exclusión y la inequidad han sido (y lo siguen siendo a pesar de marchas y retrocesos) la característica fundamental de la relación entre la costa y la sierra, entre la ciudad y el campo, entre instituciones de gestión privada y gestión pública, entre profesionales con ascendencia indígena y otros que aparentemente no lo son por estar ubicados en la capital. El bien en disputa en el conflicto era el reconocimiento de ser considerados profesionales con *derecho a enunciar*.

Este conflicto, que se hizo presente en distintos momentos del intercambio en los talleres, no solo significó un cuestionamiento acerca

de los términos en que se efectuaría la relación interinstitucional sino que, sobretodo, significó un cuestionamiento al estilo clásico de hacer investigación, en el que un sujeto cognoscente se distancia del objeto de estudio para producir conocimiento objetivo de la realidad. En ese sentido, el método cualitativo, que fue el que se puso en práctica durante el proceso de investigación, constituyó, para muchos de los docentes, una manera distinta de investigar.

Se consolidaron nuestras diferentes formas de hacer investigación, y pudimos aprender otras facetas de la investigación. Personalmente, a partir de la investigación hay un cambio personal de cada uno respecto a la confrontación de la realidad [...]. (Docente UNSAAC)

El acopio de datos fue una especie de catarsis, puesto que allí hubo un encuentro de emociones de diferente naturaleza, resentimientos, nostalgias, recuerdos de la vida familiar, generalmente conflictiva, de impotencia. Ha sido un espacio para conocer la naturaleza general de los estudiantes que produjo una empatía especial [...]. (Docente UNSCH)

La empatía que refiere este docente alude al involucramiento que vive el investigador con su objeto de estudio, el estudiante Hatun Ñan entrevistado, y nos hace caer en la cuenta de que las ciencias sociales, si bien pretenden producir conocimiento objetivo respecto del mundo social, no pueden dejar de entenderla como “realidad producida por la práctica humana material y simbólica” (Guber 2004: 57, 58) y, por eso, evidentemente, está teñida de subjetividad, a pesar de que el conocimiento científico obliga al investigador a ineludiblemente distanciarse de ella.

Sin embargo, no todos los docentes pensaron que la investigación cualitativa era otra forma de investigar. Unos pocos consideraban que se trataba de un acercamiento preliminar a una investigación “más rigurosa”, de corte cuantitativo y, por tanto, su validez era relativa.

Lo que hemos realizado es a nivel exploratorio de las ciencias exactas. Son relatos que necesitan continuarse con investigaciones a nivel explicativo, sobre todo si queremos que la investigación tenga impacto y sea aceptada por los docentes de nuestras universidades. (Docente UNSAAC)

Esta inquietud que revelaba una necesidad de legitimación ante sus pares institucionales nos da pistas de cómo, para construir comunidad académica, no solo bastan las buenas intenciones y la conjunción de voluntades, sino que también es necesario integrar un necesario debate epistemológico sobre la producción del conocimiento y la diversidad de saberes así como también desarrollar metodologías de investigación que permitan un encuentro entre el investigador y el investigado, ambos sujetos creadores de conocimiento en interlocución y no desde una relación de imposición/dominación de quien construye al Otro diferente.

No se trata de ser investigador policial. Hay que mirar la investigación como espacio de encuentro donde el interlocutor [*el sujeto investigado*] te puede decir que no, que hay que esperar. En el campo de la acción formativa hay que renovar nuestra forma de investigar. Hay que articular lo cuantitativo con lo cualitativo. Todo proceso de investigación supone que éticamente no funciona la imposición. (Docente PUCP)<sup>3</sup>

Así, en más de una ocasión, las tensiones explicitadas en los intercambios han supuesto la interpelación personal y colectiva de todos los que hemos participado en el proceso, incluso desde que se iniciaron los talleres con la definición del tema a investigar. Para algunos de los docentes interesados en participar en la investigación, el tema era de relativa relevancia por cuanto afirmaban tener un conocimiento a profundidad de los estudiantes que les eran asignados

---

<sup>3</sup> Opinión vertida durante una reunión de reflexión conjunta en el equipo PUCP.

en calidad de tutorados<sup>4</sup>. Para otros, la investigación centrada en los estudiantes permitía problematizar lo que “se dice y se conoce” así como nuestros propios supuestos sobre el estudiante de procedencia rural andina y amazónica, hablante del castellano y de una lengua originaria. El estudio daba la posibilidad de contar con información organizada acerca de sus historias de vida, el contacto con la ciudad y la universidad así como de sus estrategias de permanencia con la idea de que el Hatun Ñan y la Universidad, como institución, pudiesen repensar al programa no solo como acción afirmativa sino como espacio de “incubación” de políticas educativas universitarias desde la perspectiva de la ciudadanía intercultural.

Otro momento de conflicto en los talleres se evidenció cuando se desarrollaba el marco teórico y la elaboración de la guía de entrevista para la recolección de información. Con la idea de desarrollar actitudes favorables que permitan romper con las certezas de nuestro sentido común, debatimos un conjunto de lecturas que aportaban a construir un marco teórico básico entre todos los docentes participantes. Nos acercamos a información proveniente de diversas investigaciones y propuestas teóricas para precisar lo que entendíamos por Interculturalidad, Estrategias y Rendimiento Académico como aspectos a ser investigados en los estudiantes Hatun Ñan y, como resultado de estos debates, todos (en mayor o menor grado) ampliamos nuestra mirada de la complejidad de la realidad a investigar y de los puntos de vista de los distintos interlocutores.

Un ejemplo de lo que se acaba de afirmar fue el hecho de que muchos de nosotros conferíamos una importancia gravitante a las calificaciones como reflejo de la capacidad, esfuerzo y responsabilidad de los estudiantes. Si bien no se resta credibilidad a esta premisa, el inter-

---

<sup>4</sup> Algunos de los docentes UNSAAC y UNSCH estaban convencidos de que conocían a cabalidad a los estudiantes Hatun Ñan por cuanto, al ser sus tutores, dedicaban un tiempo a la interacción cotidiana con ellos así como al seguimiento de sus procesos académicos y personales.

cambio ayudó a complejizar que el óptimo desenvolvimiento académico de los jóvenes provenientes de comunidades andinas y amazónicas pasa por contemplar la influencia de diversos factores que actúan en estrecha interdependencia, y que no sólo basta explicar un hecho solo y exclusivamente por la incidencia de uno de ellos. En ese sentido, se llegó a concluir que, si bien la nota grafica de alguna manera el rendimiento del estudiante, es importante situarla también desde el lado de quien la define, el docente universitario, por cuanto las calificaciones constituyen instrumentos simbólicos de prestigio para el docente. Un docente dijo lo siguiente al respecto.

Los docentes, cuando ponemos una nota, tenemos que hacerlo pensando también en nuestros colegas. Si ponemos notas altas, ellos consideran que regalamos las notas y que somos malos profesores. Un profesor que jala, para muchos, es un buen profesor, puesto que demuestra que los estudiantes no saben más que él. Es el caso de los profesores de matemática y de algunos otros que tienen un límite para sus calificaciones. La nota más alta para ellos debe ser 13 ó 14. (Docente UNSCH)

De manera específica para los miembros del equipo PUCP, la interpelación a nuestros presupuestos en el intercambio nos obligó a ir variando nuestras comprensiones de los hechos dando cabida a otros nuevos supuestos respecto de la información manejada por los participantes en los talleres. Un ejemplo de ello, lo vivimos con los docentes UNSAAC cuando nos explicaron que ellos no podían hablar de interculturalidad sin referirse a la vez a la intraculturalidad como “la capacidad que permite reconocer las semejanzas con otros grupos culturales [...], reconocer que somos parte de aquello que consideramos al mismo tiempo diferente”<sup>5</sup>. Aún cuando no neces-

---

<sup>5</sup> Estas son frases tomadas de un documento de trabajo elaborado por la coordinadora local del Laboratorio de Investigación UNSAAC, la profesora Margareth Najarro, que recoge los debates de estas nociones al interior de su equipo.

riamente compartimos la definición, el intercambio nos dio la oportunidad de comprender la lógica de la cual parten nuestros colegas para abordar la dinámica intercultural.

Por todo lo dicho, el intercambio que desarrollamos en los talleres, si bien fue un proceso de interpelación constante, de explicitación de tensiones y conflictos latentes, también fue un espacio que nos dio la oportunidad de construir conocimiento común, compartido por todos, lo que nos demuestra, a fin de cuentas, que una situación educativa, como la que hemos tratado de describir en estas líneas, constituye una experiencia de relación y de aprendizaje intercultural.

### **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS ORIENTADORES DEL INTERCAMBIO EDUCATIVO**

Aquí no veníamos con la idea de enseñarles a ustedes sino veníamos a tratar de generar juntos un espacio de aprendizaje. (Docente PUCP)

Nosotros veníamos con la idea de que ustedes nos iban a enseñar. (Docente UNSAAC)

Esta breve conversación entre un docente PUCP y un docente UNSAAC dan fe de nuestra opción de hacer del intercambio una experiencia de aprendizaje compartido y, aunque no fue explicitado en su momento, la perspectiva intercultural estuvo presente desde un inicio en esta apuesta metodológica.

Aunque no ha sido una tarea fácil, el proceso en sí nos obligó a desarrollar una serie de condiciones para el diálogo que iban desde la construcción de la *confianza*, el ejercicio constante de la *reflexión* y la convocatoria permanente a la *participación* como principios orientadores de la práctica pedagógica puesta en ejercicio en los talleres.

Si partimos por visualizar al diálogo como “el puente” a través del cual fuimos construyendo un vínculo entre los docentes UNSCH, UN-SAAC y PUCP sobre la base del respeto a la diversidad de opiniones y la no descalificación, podemos entender que un aspecto central del intercambio fue dedicarle tiempo a “ir ganando la confianza” de nuestros colegas.

Tal como lo hemos explicitado en el acápite anterior, la propuesta del Laboratorio de Investigación tenía el gran desafío de hacer frente a una desconfianza estructural producto de un devenir histórico plagado de frustraciones y desencuentros. Para ello, no solo bastaba el trato amable y cercano; era necesario tener con nuestros colegas gestos que hicieran visible no solo nuestro reconocimiento de su interlocución sino también la valoración de sus aportes en acciones concretas, aun cuando, en ocasiones y sin proponérselo de manera consciente, nuestra tendencia nos impulsaba a seguir recreando esa desconfianza estructural en acciones que nos situaban, en la relación, en un plano de jerarquía más ventajosa<sup>6</sup>.

En el esfuerzo por hacer del intercambio un lugar de construcción de conocimiento compartido y de mutua confianza, empezamos por poner en debate la propuesta misma del Laboratorio, la que fue enriquecida y reformulada considerando las sugerencias de los docentes. Esta acción, que puede calificarse de rutinaria en un trabajo interinstitucional, sentó las bases para ir, en el proceso mismo, aminorando la sensación de incertidumbre, de inestabilidad y de sospecha entre los docentes y profesionales de las distintas universidades involucradas en el proyecto común de la investigación. Asimismo,

---

<sup>6</sup> Si bien consideramos que la relación entre docentes de las universidades del interior del país con los de la capital resulta ser muchas veces conflictiva porque reflejan la desconfianza estructural que forma parte de nuestra historia como nación; esta se recrea y se reproduce constantemente cuando no reconocemos la asimetría e inequidad presente en la relación y cuando, con nuestras acciones de imposición de una sola perspectiva (“sin querer queriendo”), favorecemos las condiciones del desencuentro y no del diálogo.

dio la posibilidad de que los docentes UNSAAC y UNSCH decidieran frente a su propio proceso, lo que nos acerca a pensar que la confianza no es posible si el vínculo establecido entre las partes no brinda un espacio de toma de decisiones conjunta, compartida de uno y otro lado, de participación real.

En este punto, cabe una breve alusión a la participación como otra línea orientadora de la metodología desarrollada en los talleres. La participación fue un elemento vital y constitutivo de la construcción de confianza entre los que vivimos la experiencia del intercambio en los talleres y se hizo visible no solo en el desarrollo de trabajos individuales, trabajos de grupo y en el rol de intervención de las plenarios sino también en el ámbito de los afectos, en la creación de un sentimiento de pertenencia a un colectivo.

En más de una ocasión, fue evidente en los intercambios que la participación no solamente tenía un referente cognitivo sino también afectivo, puesto que no todos los docentes que iniciaron el proceso (sobre todo los que no pertenecían al programa Hatun Ñan) mostraban la misma constancia de continuar la investigación por diversas razones, entre las cuales se encontraría el espíritu de cuerpo, de pertenencia a un equipo en el que cada docente se sienta considerado y parte integrante.

No de menor importancia para la participación fue la actitud de compromiso demostrada por los docentes Hatun Ñan durante el proceso de los talleres y de la investigación propiamente dicha, como consecuencia, según sus palabras, de que estuvieron “más sensibilizados respecto de la problemática de los estudiantes originarios debido a nuestra condición de tutores”.

Retomando la idea de que la confianza requiere de toma de decisiones compartidas, la experiencia nos ha mostrado que las decisiones no se pueden tomar conjuntamente si es que previamente no se ha dado espacio a *la escucha respetuosa*. Durante el intercambio en los



talleres, no solo era importante el hablar, el decir, sino también el escuchar para comprender las diferencias de opiniones entre las partes involucradas, de tal forma que el esfuerzo de todos estuvo centrado en plantear los debates sin descalificar los argumentos expresados por los demás colegas. Este ejercicio constante no fue tan fácil de llevar a cabo porque implicó una propia y mutua vigilancia de los prejuicios y estereotipos que llevamos dentro y que sustentan nuestra postura frente a lo que los demás piensan y dicen de la realidad.

Por otro lado, un factor que también coadyuvó a la construcción de un clima de confianza en los talleres fue el precisar juntos los mutuos compromisos teniendo el cuidado, durante todo el proceso, de cumplir con la palabra empeñada. Sin embargo, este esfuerzo no solo venía desde nuestro lado —el equipo PUCP—; también los docentes UNSAAC y UNSCH dieron constantes muestras de apertura y buena voluntad para el entendimiento. Al respecto, fueron los coordinadores locales del Laboratorio, ambos profesores con cierto grado de aceptación de sus colegas, quienes cumplieron un rol fundamental, no solo de organización de las acciones específicas de la investigación sino también de mediación permanentemente en la relación entre el equipo de su universidad con el equipo PUCP, con lo cual se hizo explícito y comprensible sus intereses, preocupaciones y necesidades.

Vale la pena mencionar que la confianza no fue construida solamente entre los equipos de las distintas universidades; también fue construida al interior de los equipos. El Laboratorio como espacio de intercambio y de diálogo permitió que los docentes de la misma universidad se reconocieran entre sí como colegas y profesionales con posibilidad de interacción y trabajo conjunto en equipos multidisciplinarios.

Muchas veces en la universidad los estilos de trabajo llevan a investigaciones en solitario. Algo para rescatar [del proceso

vivido es] la importancia de que al trabajar en un equipo multidisciplinario se construye un ambiente de confianza en donde todos planteaban preguntas y sin temor, la posibilidad de expresar dudas y que no sea calificado. (Docente UNSAAC)

Otro tema es el trabajo en equipo; yo siempre he sido parte de trabajos en equipo, pero muchas veces la concepción del proyecto parte de dos o uno. Pero acá aprendemos a dialogar; esa riqueza ha hecho que distintas visiones podamos dialogar. (Docente UNSAAC)

El diálogo en los intercambios fue enriquecedor toda vez que fue una tribuna de la pluralidad con la consecuente visibilización de diferentes perspectivas pero que, sin la reflexión, hubieran carecido de potencial transformador. La reflexión, como elemento fundamental del diálogo desarrollado en el intercambio, es lo que permitió abordar las diferencias de concepciones, percepciones, intereses, etc. entre los docentes de los equipos de las universidades participantes a través de un ejercicio continuo de análisis y síntesis colectiva de deconstrucción de creencias, ideas y conceptos para la construcción de nuevos saberes que tuviesen impacto en las prácticas educativas de cada docente al interior de sus universidades.

Para todos ha sido un espacio de reflexión para vernos cómo somos como docentes, cuál es la situación real de los alumnos y cómo hay que modificar algunas cosas; siempre estamos pensando a partir de nosotros. Hay una percepción de mucho autoritarismo de parte de los docentes y eso tiene que cambiar. (Docente UNSCH)

Diversas herramientas metodológicas fueron desplegadas para motivar la reflexión en el intercambio educativo de los talleres. Las preguntas abiertas a la diversidad de respuestas, los casos o testimonios, la información recopilada en las entrevistas y la lectura de textos diversos fueron las que más se emplearon.

En lo referente a los esquemas y paradigmas en cuestión, los textos nos han ayudado a cuestionarnos sobre los paradigmas que hemos manejado y al hacer las entrevistas también la idea que teníamos de que conocíamos a los estudiantes se cuestionó, pues nos dimos cuenta de que no era así. Las entrevistas nos enfrentaron con la realidad más próxima de los estudiantes. (Docente UNSAAC)

Estos últimos testimonios, son realmente reveladores con relación a la reflexión como base de todo cambio de actitud y de acción transformadora. Según Freire, asumir una perspectiva transformadora en la educación supone reconvertir las prácticas educativas de corte autoritario y vertical a partir de una necesaria pedagogía que vincule estrechamente la acción y la reflexión en un proceso de concientización. Es esta la apuesta educativa que intentábamos construir en la experiencia de los intercambios en los talleres del Laboratorio de Investigación. Son varios los aciertos para pensar que vamos por buen camino.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

La experiencia del Laboratorio de Investigación nos lleva a plantear que para construir una pedagogía con perspectiva intercultural se hace necesario considerar los siguientes puntos:

- El proceso educativo como lugar en donde se reproducen las asimetrías e inequidades sociales y que requiere de una práctica constante de reflexión, no solo de los contenidos que se desarrollan sino también de la metodología empleada, ya que las acciones permiten recrear y/o consolidar las mutuas percepciones, los prejuicios y estereotipos de los sujetos que interactúan en él.
- El replanteamiento de las prácticas docentes de verticalidad, autoritarismo e imposición, ya que anulan la oportunidad de

construir un conocimiento nutrido y enriquecido por diferentes perspectivas.

- La valoración del conflicto como un aspecto central en la construcción de un proceso educativo con perspectiva intercultural que parte de una necesaria visibilización de su existencia y del reconocimiento de su potencial transformador, toda vez que sea tratado como oportunidad de aproximación y conocimiento de sujetos diferentes y diversos (pero también semejantes) que interactúan desde sus propias percepciones e historias (el conflicto como oportunidad de aprendizaje).
- La confianza, la participación, el diálogo con reflexión para la toma de decisiones de los actores del proceso educativo como características impostergables que deben constituir una pedagogía con perspectiva intercultural cuya construcción requiere también de un proceso reflexivo que, más allá de las buenas voluntades e intenciones, implica un ejercicio continuo de análisis y una apertura constante a la interpelación de los prejuicios y estereotipos que afectan la valoración de los otros como interlocutores y portadores de saberes igualmente válidos y enriquecedores.

## **BIBLIOGRAFÍA**

FREIRE, Paulo.

1969 *Pedagogía del Oprimido*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

GUBER, Rosana.

2004 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

LUHMANN, Niklas.

1996 *Confianza*. Barcelona: Editorial Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Santiago de Chile: Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

ROMERO, Raúl.

2007 *Tragedias y celebraciones: imaginando academias locales y foráneas*. En: DEGREGORI, Carlos Iván y Pablo SANDOVAL (compiladores). *Saberes periféricos: Ensayos sobre la Antropología en América Latina*. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, IFEA-Instituto Francés de Estudios Andinos.

# *FUI TRANSFORMADO POR LA EXPERIENCIA*<sup>7</sup>: LAS INTERACCIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACION

Ana María Villacorta

La propuesta del Laboratorio de conformar un equipo de investigación interuniversitario y multidisciplinario tuvo como uno de los objetivos centrales el generar conjuntamente un espacio de inter aprendizajes multidireccionales tanto entre los docentes participantes como con los estudiantes entrevistados y en general, produciendo un importante clima que facilite la reflexión conjunta y la generación de propuestas. Lo que aquí presentamos es un análisis en base a testimonios sobre el proceso de investigación que los docentes de ambos equipos expresaron en las reuniones de evaluación que respectivamente se realizaron al concluir el trabajo de campo.

Esta organizado en tres partes, la primera se refiere a la experiencia de investigación cualitativa con profesionales con formación académica que prioriza la cuantitativa, en la segunda se presenta las interrelaciones posibilitadas por la investigación tanto entre docentes y estudiantes así como entre docentes de dos universidades públicas y una privada; finalmente incluye planteamientos sobre la universidad surgidos a partir del diálogo surgido entre su práctica docente cotidiana y la nueva información obtenida como investigador de su realidad.

---

<sup>7</sup> Frase atribuida al antropólogo Clifford Gertz

## **LA EXPERIENCIA DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Una de las principales experiencias fue haber optado por una metodología cualitativa de investigación muy poco conocida y utilizada por la mayoría de docentes participantes entre otras razones porque, como menciona un participante, “aquí en la universidad todas las investigaciones se han encasillado en investigaciones de carácter cuantitativo” (Docente UNSCH)

Y es que sea por la naturaleza de sus especialidades académicas sea también por la poca experiencia y/o información sobre ella, conduce a muchos docentes a mirar a la investigación cualitativa con escepticismo, desconfianza o inclusive devaluarla en comparación con la cuantitativa, inclusive en aquellas especialidades con natural correspondencia con la metodología cualitativa como la antropología en donde sorprendentemente también se prioriza lo cuantitativo como forma de acercarse a la realidad que se quiere conocer.

También muchos testimonios de los participantes refieren la importancia de la experiencia para “aprender otras facetas de la investigación” (Docente UNSAAC), así como la posibilidad para “cuestionarnos sobre los paradigmas que hemos manejado” (Docente UNSAAC), resaltando la manera de haber trabajado de manera conjunta actuando en ocasiones como círculos de estudio en los que pudieron manifestarse tanto las experiencias personales como las trayectorias de los docentes sintiendo la conjunción entre teoría y práctica:

La manera como se ha venido trabajando en equipo, la formulación de las preguntas, todo, para mí es un aprendizaje [que] me lleva a profundizar mucho más este tipo de investigación (Docente UNSCH)

A partir de la reflexión de las experiencias que hemos tenido [...] los debates, discusión, revisión bibliográfica, permite

la dialéctica entre los que nos pasa y la teoría. (Docente UN-SAAC)

Un momento especialmente importante fue realizar la entrevista a profundidad con sus estudiantes ya que como experiencia nueva significó por ejemplo, la necesidad de considerar “la disponibilidad del entrevistador, contar con el tiempo suficiente para esta parte del trabajo”, constatar en la práctica que “algunas entrevistas duraron entre dos horas y media y tres y media”, así como también que “una primera entrevista inquieta otras posibilidades del entrevistador y las siguientes entrevistas se enriquecen con esas primeras inquietudes” (Docente UNSAAC).

Si bien algunos docentes también sintieron que las preguntas eran demasiadas, “difíciles de memorizar” o que “a veces no se obtenía la respuesta esperada” (docente UNSCH), el comentario general apuntó hacia rescatar los procesos vividos, como menciona el siguiente testimonio:

Estamos aprendiendo la metodología cualitativa de investigación. Por ejemplo, requerimos ser implementados en el manejo de las técnicas de entrevistas no estructuradas, como establecer el clima de confianza, el encuadre, los términos en los que se desarrolla la entrevista y como dar pie a la improvisación. (Docente UNSAAC)

## **INTERACCIONES MULTIDIRECCIONALES**

La investigación posibilitó dos espacios de interacciones diferentes pero igualmente importantes y valiosas. Por un lado la relación entre docentes y estudiantes en una situación diferente a la que comúnmente se da en el espacio universitario en las aulas o fuera de ellas; por otro, la que se posibilitó entre docentes de los equipos de investigación en una nueva experiencia de compartir interdiscipli-



nariamente a partir de un tema común, brindando ambas interesantes posibilidades de reflexión y debate.

- **Relación entre docentes - estudiantes**

La relación de poder entre docentes y estudiante propicia muchas veces el desarrollo de actitudes que conducen a cultivar distancias jerárquicas que se llegan a reproducir cotidiana e irreflexivamente y se asumen como naturales. En este sentido cada entrevista realizada significó para muchos tomar consciencia, desde la mirada del estudiante, de la percepción que tenían de sus estudiantes muchas veces generalizante y hasta superficial.

La idea que teníamos de que conocíamos a los estudiantes se cuestionó pues no dimos cuenta de que no era así. Las entrevistas nos enfrentaron con la realidad más próxima de los estudiantes. (Docente UNSAAC)

Ha generado confianza en los alumnos entrevistados llegando a ser bastante sinceros en sus expresiones pese a que no habíamos tenido anteriormente ninguna relación (Docente UNSCH)

Este último testimonio es particularmente interesante porque cuestiona la idea del joven Hatun Ñan como tímido o reservado, planteando en cambio la “construcción de confianza” generada en la entrevista como una manera de reconocimiento mutuo en un espacio donde impera el anonimato como forma de interrelación.

La decisión de conocer a sus estudiantes desde el ángulo de investigación, posibilita integrar nuevos elementos tanto el reconocimiento del otro como el de poner mayor atención a su manera de ser docente, tal como señalan los siguientes testimonios:

Personalmente, a partir de la investigación hay un cambio personal de cada uno respecto a la confrontación de la rea-

lidad, nos ayuda a repensar nuestra labor como profesores. Nos hemos sensibilizado con esta realidad. El cambio no es solo para los estudiantes “originarios” sino para toda el aula, el profesor aprende a escuchar. (Docente UNSAAC)

¿Qué es lo que hacemos para influir en las actitudes de estas personas cuando interactuamos con ellos? Como podemos aprender observando la conducta de los estudiantes. (Docente UNSAAC)

Es decir, poner atención en como las relaciones interpersonales que se establecen acaban adquiriendo más importancia que los propios contenidos, haciendo prioritaria la reflexión para modificar gestos habituales que se utilizan en el cotidiano ya sea entre pares o entre superiores y subordinados (Segato 2009).

Hay una percepción de mucho autoritarismo de parte de los docentes y eso tiene que cambiar. Esta investigación es bastante valiosa en el sentido que va a ser un insumo, un diagnóstico sobre nuestros estudiantes [...] Beneficia también a otros alumnos de la universidad, que las autoridades y nosotros mismos impulsemos el cambio (Docente UNSCH)

El poder conversar con sus estudiantes con una actitud diferente aunque no llegue a cuestionar la relación jerárquica posibilitada y obligada por la entrevista como instrumento metodológico permitió acceder a nueva información de la realidad cotidiana que si bien no es completamente desconocida al asumirla como dato globalizador puede impedir considerar nuevos elementos de juicio y reflexión sobre el medio y los sujetos con los que se desenvuelve como docente.

Me contó que se reunía un grupo para transmitir sus experiencias a sus paisanos, a la gente joven que llega a la ciudad, para que no sufran como ellos de llegar por primera vez a la

ciudad e interactuar con gente desconocida. También allí me enteré que la gente como ella sufre discriminación tanto de sus profesores como de sus compañeros. Ha sido bonita la experiencia, nunca había hecho una entrevista así, se aprende. (Docente UNSCH)

A veces uno no llega a entender ese compromiso, eso que ellos asumen por ejemplo para sí mismos y con sus padres para cumplir su propósito de acabar su carrera [...] yo encontré en estos chicos que más bien esa pobreza es una de las grandes fuerzas que les impulsa a romper esos límites mediante la educación. Es una de las cosas importantísimas que he podido anotar de las entrevistas. (Docente UNSCH)

Las entrevistas realizadas no solamente propiciaron, como señalan muchos de los testimonios, el conocer mejor a sus estudiantes, ponerse momentáneamente en su lugar y tratar de responder mejor a sus necesidades proponiéndose no sólo ser más tolerantes o ensayar tratos más directos sino que también, como señala otro de ellos, reconocerse a sí mismo en la historias de los estudiantes:

Estas entrevistas [...] permiten que uno viva la misma experiencia del estudiante de tú a tú. Y en un momento uno le comentaba su caso a la alumna y ella me escuchaba y me convertía en la entrevistada. También pase lo mismo que ella [...] eso me permitió decirle que pasamos por lo mismo y eso nos hizo fuertes. (Docente UNSAAC)

Nos ha hecho recordar nuestra época de estudiantes y las situaciones difíciles que también hemos sufrido, problemas guardados. (Docente UNSCH).

El hecho de reconocer o recordar que existen experiencias comunes con sus estudiantes podría también convertirse en un germen para tomar consciencia del tránsito sufrido al transformarse en docente

tal vez influido por el entorno<sup>8</sup> y plantear cambios en la forma como se conduce desde su posición actual. Como señala Degregori (2008), lo importante de tomar consciencia que el considerado como el Otro está dentro de nosotros mismos es que nos conduce a comprender y cuestionar las tradicionales oposiciones que sustentan jerarquías; así como tener presente que una supuesta identidad regional que posibilita rasgos culturales comunes<sup>9</sup> puede invisibilizar jerarquías construidas social e ideológicamente a través de la historia que posibilitan relaciones de poder intraculturales que se mantienen y manifiestan en las aulas.

### • **Relación interdisciplinaria e interuniversitaria**

El Laboratorio de Investigación desarrollado como equipos multidisciplinarios de docentes de la UNSAAC y la UNSCH representó también una importante experiencia que ratifica las potencialidad que abre el trabajo conjunto y el esfuerzo por identificar temas de interés común. Es verdad que muchas veces el trabajo conjunto está limitado por las particularidades de las formaciones académicas pero en este caso, gracias al objetivo común de conocer mejor a los estudiantes Hatun Ñan, fueron encontrando progresiva sintonía común, afianzando los equipos y posibilitando el desarrollo de un creciente clima de confianza mutua en contra de las comunes interferencias difíciles de explicar pero que pueden llegar a limitar no solo el desempeño docente sino también impedir su desarrollo personal y el de sus estudiantes.

Es así que en las dos universidades públicas los testimonios docentes resaltan lo novedoso de la participación multidisciplinaria “jun-

---

<sup>8</sup> Una actual docente, exalumna, comentaba que había tomado consciencia que no devolvía trabajos no exámenes corregidos porque “siempre fue así” desde que fue estudiante, costumbre con la que continuó irreflexivamente.

<sup>9</sup> Como por ejemplo hablar quechua, hacer pago a la tierra, compartir gustos culinarios, etc.

tos y desde el principio” así como que la experiencia contribuyó a la creación de seguridad y confianza para expresar dudas sin correr el riesgo de ser calificado negativamente en su entorno académico.

Algo para rescatar, la importancia de que al trabajar en un equipo multidisciplinario se construye ambiente de confianza en donde todos planteaban preguntas y sin temor de expresar dudas y que no sea calificado [...] no hay temor de opinar porque uno no se siente calificado. (Docente UNSAAC)

En la universidad [...] hay un estereotipo del profesor que debe saber todo, de la investigación, por ejemplo, debe saber todo sino no es profesor en cambio en este ambiente hay posibilidad de decir que uno no sabe y no se toma como impedimento sino como posibilidad de encontrar los saberes juntos. (Docente UNSAAC)

Otro aspecto importante de resaltar es la relación interuniversitaria entre los equipos de investigación de la UNSCH y la UNSAAC con el equipo de la PUCP que coordinó el proceso desarrollado, estuvo caracterizado principalmente por el crecimiento de un clima de confianza mutua.

Si bien no están muy documentadas hasta el momento no se pueden negar las dificultades en la relación entre docentes de universidades públicas y privadas<sup>10</sup> expresadas en mutuas desconfianzas, como señaló un docente: “Nosotros veníamos con la idea de que ustedes [PUCP] nos iban a enseñar” (docente UNSAAC), que incrementan mutuas subjetividades y resistencias dificultando el trabajo conjunto bajo el principio que en la comunidad académica se tiende

---

<sup>10</sup> Michiel Baud, menciona la difícil relación entre los intelectuales latinoamericanos y sus colegas de Europa y Estados Unidos en la que si bien no se llega a la subalternización de los intelectuales nacionales si hay una relación desigual al ser considerados “informantes” o a arrebatarles su originalidad e independencia intelectual como en casos de los Estudios Culturales.

a reproducir las brechas que atraviesan el conjunto del país entre universidades nacionales y privadas, entre Lima y provincias (Degregori: 22),.

Resistencias entre lo que Degregori denomina una minoría “global” con mayores ventajas y posibilidades de incorporarse en comunidades académicas transnacionales y una mayoría “localizada” que opta a veces por la especialización regional como refugio y enfatiza unilateralmente la profesionalización, olvidando la dimensión académica crítica (Degregori 2088:50) que otorga la investigación. Resistencias que impiden o limitan muchas veces toda posibilidad de trabajo conjunto, como señala el siguiente valiente y sincero testimonio

Acá se ha ido trabajando al inicio con la reticencia que la Católica viene y nos maneja, pero luego aprendemos a dialogar, esa riqueza ha hecho que distintas visiones podamos dialogar. Esa experiencia enriquece como hacer dialogar conceptos. (Docente UNSAAC)

Actitud de desconfianza que no es unilateral sino también en sentido opuesto de Lima hacia provincias, de la universidad privada hacia la pública, retroalimentada con actitudes inconsciente superables mediante el convencimiento del valor y ventajas de los interaprendizajes en la construcción de una verdadera comunidad académica.

## **REFLEXIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD**

Como no podía ser de otra manera el proceso reflexivo desarrollado en la investigación condujo a observar críticamente el rol de la universidad en la formación de profesionales.

Otro aspecto que voy deduciendo es cómo en la universidad como la nuestra, por la normas legales y por las formas de

ver y considerar a nuestros alumnos los tratamos como a uno, cuando tenemos alumnos con distintos problemas y distintas necesidades, [...] están en la universidad pero la universidad poco o nada hace por esos chicos que a pesar de tantas necesidades están tratando de cumplir con sus carreras. Las entrevistas me está permitiendo conocer tantas cosas que por sentido común no las conocíamos, vemos a los alumnos en el salón y punto (Docente UNSCH)

Y es que tomar contacto con la realidad de forma diferente a la habitual no puede sino indicar que “será importante para ver la universidad de otra manera [...] ahora tenemos evidencias, grabaciones, no son inventos”.

Esto nos puede servir para que se sigan mejorando las condiciones de los alumnos HÑ y los de la universidad y no se vea en forma homogénea a todos, el trato no debe ser así, incluso podría servirnos en el futuro para generar políticas institucionales en la universidad que realmente respondan a las necesidades e intereses de los alumnos. (Docente UNSCH)

Se empieza a pensar o se reafirma lo ya percibido pero esta vez a partir de la evidencias “que no son inventos” de la necesidad de generar cambios que integren lo que ya ha podido ser observado desde las aulas pero que esta experiencia de investigación ha permitido reconsiderarlas desde otra perspectiva, repensarlas y reflexionarlas, como por ejemplo, la importancia de considerar la posición de desventaja de los estudiantes de origen rural.

Aquí hay una experiencia de una persona que se encuentra en una posición de desventaja [...] cuando hablamos de interculturalizar la universidad creo que es por ahí que hay que ir, poner situaciones en las que ellos en algunos casos van a estar en desventaja, así se rompe la discriminación, en algunos momentos son ellos los que saben (Docente UNSAAC)

O recordar que también una situación de diversidad cultural puede plantear retos pero igualmente posibilidades como el que “los profesores aprendemos de los alumnos más de lo que enseñamos” y como muchos de sus estudiantes

Quando hablan de cosas que saben y están vinculadas a su realidad no hay timidez, pero cuando están en la universidad y deben hablar cosas que no saben o que nosotros les hacemos entender que no saben, prefieren quedarse callados (Docente UNSAAC)

Se está reconociendo la importancia del aprendizaje situado y legitimado en donde “el estudiante tenga la oportunidad de hablar de lo que sabe y siente y desde allí aprender también el saber occidental (docente UNSAAC). Posición en correspondencia con lo planteado por López quien señala que la discusión metodológica intercultural es una labor todavía pendiente especialmente en la relación entre oralidad y escritura de estudiantes pertenecientes a sociedades aún eminentemente orales, aún cuando ya estén en posesión de la escritura alfabética, proponiendo imaginar otras formas de construcción de conocimientos y de abstracción (López 2001).

Reflexión que aún no ha empezado de manera sistemática aunque sí se tienen observaciones como la de un docente que recordaba como uno de sus estudiantes “mostró descontento por los profesores porque sólo les enseñan teoría y nada de práctica”, descontento frente al cual el estudiante tomó la iniciativa de buscar “una mecánica donde trabajar y allí aprende bien” y en donde además “conversa con el señor que trabaja en la mecánica y con los compañeros” (Docente UNSAAC). Casos cotidianos en los que se constata saberes propios hay formas de acceder aprender y producir conocimiento sobre los que la universidad debería investigar para dar valor epistemológico.

Es decir estar en condiciones de documentar que los conocimientos que producen otros pueblos son frecuentemente producidos



en horizontes epistemológicos distintos donde se prioriza la producción y transmisión de conocimiento con información proveniente de la observación y la participación en prácticas culturales<sup>11</sup> por sobre la lectura y la escritura, precisamente como los estudiantes de origen rural quienes llegan con conocimientos previos, expresados muchas veces de manera hiperbólica y retórica entrecruzando referencias teóricas con vivencias y experiencias personales; trenzados, entrelazados, con las desventajas de una educación básica deficiente. Consciencia que posibilitará no solo el rescate y valoración de los saberes previos sino también poder plantear la necesidad de estar en mejores condiciones como docentes para enfrentar la marginación a los que se ha sometido a los conocimientos y saberes indígenas en los currículos universitarios (López 2008).

Mejores condiciones de conocimientos y actitudes para deconstruir las formas, como señala Susana Frisancho<sup>12</sup> de como se han justificado las diferencias jerárquicas entre unos y otros, dando lugar a una colonización epistemológica que posiciona a un tipo de conocimiento como el único válido sobre los demás, pero también que la educación puede constituirse en un espacio de resistencia y transformación en el que es posible reivindicar identidades culturales (2011). Como menciona un docente de agronomía, hacerlo permitiría además resolver hasta problemas productivos.

Para resolver una serie de problemas en la producción hay lugares en los que se recurre a prácticas antiquísimas que no se

---

<sup>11</sup> Prácticas educativas no escolares basadas en la observación y participación en actividades cotidianas que muchas veces no se reconocen como saberes transmitidos y aprendidos porque se dan como un hecho del diario vivir. Ruth Paradise. *¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad*. PUCP. 2011

<sup>12</sup> *Aprendizajes, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala (editoras). PUCP, 2011.

consideran en la agronomía, hacerlo nos ayudaría a rescatar muchas cosas perdidas (docente UNSCH)

En este sentido resulta especialmente interesante el reconocimiento a partir de la investigación realizada de la situación de interculturalidad de hecho existente, muchas veces invisibilizada por el paradigma educativo que oculta las diferencias en el acceso y construcción de conocimientos:

Hay otro punto en relación a la universidad misma, a veces uno ve al estudiante como el modelo, pero la universidad tiene ahora otro rostro por la cantidad de estudiantes que vienen de otros lados y eso le da otra configuración de relaciones de interculturalidad. (Docente UNSAAC)

Constatación objetiva a partir de la cual se empieza a imaginar los cambios que podrían desarrollar en su universidad como proyecto intercultural enfrentando el reto de lograr una complementariedad de formas de aprender y de enseñar.

Se me ocurre que también es importante pensando en una universidad intercultural, darles espacio para que hablen de lo que saben, pero también trabajar con los estudiantes la posibilidad de dialogar con una teoría, para que no quede solo en lo que saben, identificando que es de quien y enriqueciendo, como hablar de lo que saben y hacerlo dialogar con algo que está escrito (Docente UNSAAC)

Planteamientos que innegablemente conducen a repensar tanto contenidos como desempeño docente frente a la realidad cotidiana, planteando nuevas interrogantes a situaciones por las que generalmente se responsabilizan exclusivamente a los estudiantes, como menciona el siguiente testimonio:

Me pregunto si estaremos dictando las asignaturas apropiadas como para el perfil de los estudiantes, ¿nuestra universidad está respondiendo al tipo de estudiante que estamos arrojando?.[...] ¿Cuán difícil hago mi curso y cuánto me estarán entendiendo y aprendiendo, será por eso que tenemos notas terribles 02, 03 y nunca he indagado si me entiende o no?, en el salón llamamos la atención diciendo, estudia!, sin embargo esta entrevista a mí me ha dado la oportunidad de saber y los resultados tienen que ser socializados para saber qué hacemos (Docente UNSCH)

Estamos hablando de la importancia y beneficio de conocer efectivamente a nuestros estudiantes, es decir, de las historias y prácticas culturales de la que vienen en donde el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre dentro de la actividad en curso, así como también el desencuentro con la educación formal en donde la escuela representó el discontinuo de su mundo familiar y comunitario y luego la universidad, el lugar donde importan sobremedida los libros, el conocimiento verbalizado, las discusiones, las explicaciones verbales detalladas, las búsquedas intelectuales. (Paradise 2011)

Como señala Luis Enrique López, la función tradicional del docente como agente transmisor de conocimientos se ha desplazado hacia un maestro que construye conocimientos en el contexto donde trabaja y con los estudiantes con los que interactúa. La educación contemporánea exige un docente investigador de las culturas de sus estudiantes para poder aprovechar sus conocimientos previos y así crear una dinámica pedagógica que no produzca saberes subalternos, sino que enriquezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la interculturalidad y aprovechando también las diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren a las aulas (López 2009)

Finalmente, la experiencia del Laboratorio de Investigación UNSAAC-UNSCHE-PUCP se convirtió también en espacio para la reflexión sobre las condiciones de la universidad pública:

A veces nos olvidamos que en las universidades públicas no hay un espacio en el que se pueda discutir sobre la situación de los estudiantes originarios. El Hatun Ñan ha abierto una puerta en ese sentido y ha puesto de alguna manera la problemática que, con todas las limitaciones que hayamos tenido en la aplicación de estos programas, porque antes de Hatun Ñan esta problemática no existía, [...] el docente dicta sus cursos y se va, no tiene ni la oportunidad ni la necesidad de focalizar quienes están en su clase de 70 – 80 alumnos [...] Son realidades muy complejas, trabajamos con estudiantes con problemas diversos y tampoco hay espacio para hablar de ello (Docente UNSAAC)

Al igual que de los esfuerzos de algunos de sus docentes por iniciar procesos de cambio a partir de la reflexión y análisis que deberán seguir desarrollándose para contribuir a un proceso de más largo aliento de descolonización del conocimiento y de la academia, principalmente “porque la tarea universitaria es crear espacio de aprendizaje y debemos pensar esto para nuestros alumnos” (Docente PUCP).

## **BIBLIOGRAFÍA**

SEGATO, Rita

2008 Derechos Humanos y Educación: cuatro dimensiones de la descolonización de la enseñanza. Impreso no publicado.

DEGREGORI, Carlos Iván, Pablo Sandoval.

2008 Saberes periféricos: ensayos sobre la antropología en América Latina. Lima: IEP: IFEA.

2009 Antropología y antropólogos en el Perú: la comunidad académica de ciencias sociales bajo la modernización neoliberal. Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Buenos Aires: CLACSO.

BAUD, Michiel.

2003 Intelectuales y sus utopías. Indigenismo y la imaginación de América Latina. CEDLA.

LÓPEZ, Luis Enrique.

2001 La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. UNESCO.

LÓPEZ, Luis Enrique y Fernando Prada.

2009 Educación superior y descentramiento epistemológico. En: Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas. La Paz, FUNPROEIB-Andes.

PARADISE, Ruth.

2011 ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos?. El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. PUCP.

FRISANCHO Susana, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala (editoras).

2011 Aprendizajes, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria. PUCP.

# DE LOS AUTORES

**Juan Ansion.** Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina. Profesor Principal de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador del Laboratorio de Investigación del Proyecto Hatun Ñan PUCP. Coordinador de la investigación sobre Migraciones, capital social y desarrollo humano en el marco de la Federación Internacional de Universidades Católicas. Autor de múltiples publicaciones sobre educación e interculturalidad, migraciones, cultura andina, cultura política.

**Gloria Atasi Valencia.** Docente Asociada a T.C. en la Facultad de Educación de la UNSAAC. Magíster en Docencia Universitaria UNSAAC. Título de Profesora de Educación Primaria. UNSAAC. Título de Segunda Especialidad en Educación Especial Universidad Nacional de Trujillo. Coordinadora Académica en la Segunda Especialización en Educación Especial Convenio UNSAAC-UAM. Coordinadora y tutora en el Programa Hatun Ñan UNSAAC. Coordinadora Académica PRONAFCAP BASICO. Coordinadora Académica PRONAFCAP Segunda Especialización. Profesora y Directora en Centros Educativos Rurales, semi urbano y urbanos en el Dpto. del Cusco. Participó en Proyectos de Investigación con la Universidad Autónoma de Madrid. Participa y Coordina Proyectos de Investigación vía FEDU. UNSAAC.

**Luz María Cahuana Fernández.** Es Licenciada en Educación en la Especialidad de Matemática y Física y Magíster en Docencia Universitaria, en el presente se desempeña como Profesora Asociada

a Tiempo Completo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Trabajó como tutora en el Programa Hatun Ñan, actualmente es investigadora de la *“Trayectoria Socioeducativa de Estudiantes Originarios que acceden a Educación Superior no Universitaria”* en el Programa Hatun Ñan y miembro del equipo del laboratorio de investigación PUCP-UNSAAC-UNSCH.

**Pilar Chinchayán Robles.** Natural de Chimbote, Ancash. Licenciada en Educación Primaria con segunda especialidad en Formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú y candidata a magíster en Antropología en esta casa de estudios. Ha realizado estudios de posgrado en Gestión de la Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Trabajó en instituciones educativas públicas y privadas y en programas de formación para docentes en ejercicio encaminadas a mejorar la calidad de la educación básica. Participa como asesora pedagógica de las actividades educativas desarrolladas en los proyectos de la Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI de la PUCP. Ha participado en diversos eventos nacionales e internacionales con ponencias sobre la educación ciudadana intercultural. Cuenta con varios materiales educativos y artículos publicados en este tema.

**Fredy Morales Gutiérrez.** Es natural de Huamanga, Ayacucho. Estudió en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga la especialidad de Lengua y Literatura. Trabajó en distintas instituciones educativas secundarias y preuniversitarias. Es magíster en Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación, y tiene estudios concluidos de Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue capacitado en Ciudadanía e Interculturalidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es docente en el Departamento Académico de Lenguas y Literatura de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga; además es tutor del Proyecto Hatun Ñan de la misma Institución. También es capacitador del Ministerio de Educación en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). Es coautor del libro *“Literatura”*, y ha

publicado una serie de artículos académicos en diferentes revistas institucionales.

**Margareth Najarro Espinoza.** Estudió la carrera profesional de Historia en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y ha realizado estudios de maestría en Historia Latinoamericana “Tierras, hombres y dioses. Sociedades Agrarias e imaginarios colectivos en América Latina” en la Universidad Internacional de Andalucía-España. Ha participado en varios proyectos de investigación histórica y ha publicado varios artículos sobre la historia del Cusco colonial. Actualmente se desempeña como profesora de la Carrera profesional de Historia en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. En los últimos años se ha desempeñado como tutora del Programa Hatun Ñan, espacio que busca fomentar el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes originarios de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco; desde donde ha participado en diversos eventos orientados a visibilizar a los estudiantes originarios y fomentar el enfoque intercultural en el medio universitario.

**Rafael Martín Naveros Castro.** Estudios de educación primaria y secundaria realizados en la provincia de Andahuaylas departamento de Apurímac. Licenciado en Ciencias de la Comunicación y estudios concluidos de Maestría en Gestión de Empresas en la UNSCH. Ha realizado trabajos vinculados a la Educación Bilingüe Intercultural y programas de Alfabetización en el marco del Plan Nacional de Capacitación Docente EBI y el Programa Nacional de Alfabetización Ayacucho - Andahuaylas. Es profesor auxiliar a Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

**Nolberto Claudio Rojas Porras.** Es Licenciado en Historia y Magíster en Antropología por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, actualmente es docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad. Ha publicado artículos como La



configuración de espacios en la plaza mayor de la ciudad de Ayacucho (ENAH – México), Las mentalidades en la toponimia y nomenclatura de las calles de la ciudad de Ayacucho (Universidad Autónoma de Puebla – México), El mito de progreso de Ayacucho 1900 – 1950 (UNSCH), El miedo en la ciudad de Ayacucho (UNSCH) y entre otros.

**Richard Suárez Sánchez.** Maestro y candidato al doctorado en Sociedad Democrática, Estado y Derecho por la Universidad del País Vasco (UPV), profesor e investigador del Departamento de Filosofía en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Actualmente dedicado a la investigación sobre interculturalidad, ciudadanía y educación.

**Rosa María Vega Guevara.** Obstetra egresada de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Obtuvo el grado de Maestría en Obstetricia mención Salud Reproductiva en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con Diploma en Salud Intercultural otorgado por la Universidad Autónoma de México. Participó en la construcción y validación del Curso de “Ciudadanía Intercultural” con el equipo UNSCH - UNSAAC - PUCP. Trabaja como docente en la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Docente interesada en construir una Universidad Intercultural que reconozca la diversidad y la necesidad de intercambio intercultural.

**Ana María Villacorta Pino.** Socióloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con grado de Magister en antropología en esta misma universidad. Trabajó en ONGs de promoción y desarrollo rural y en instituciones públicas en programas de capacitación. Ha realizado investigaciones y publicaciones sobre la educación pública y sobre el tema de migraciones y desarrollo humano. Es miembro del equipo que ejecuta los proyectos de la Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI de la PUCP.



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

**TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA**

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: [tareagrafica@tareagrafica.com](mailto:tareagrafica@tareagrafica.com)

Página web: [www.tareagrafica.com](http://www.tareagrafica.com)

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

DICIEMBRE 2011 LIMA - PERÚ





Este libro es un producto colectivo que resulta de un importante esfuerzo de docentes de tres universidades reunidos en el Laboratorio de Investigación interdisciplinario e interuniversitario desarrollado durante dos años en el marco del programa Hatun Ñan en las universidades nacionales de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), con la colaboración del grupo RIDEI de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se ha iniciado así un camino que busca articular las universidades del país con miras a interculturalizar la universidad peruana.

La parte I y II del libro presentan el resultado final de la investigación conjunta y los tres mejores trabajos de cada equipo de investigación. La parte III está conformada por aportes del equipo de la PUCP para presentar aspectos teóricos y metodológicos de carácter más general relacionados con el proceso desarrollado. Con esta experiencia, esperamos abrir en la agenda universitaria peruana una puerta para incluir en serio el debate sobre los temas de equidad, de inclusión, de interculturalidad.



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

ISBN: 978-612-4057-53-3



9 786124 057533