



PERÚ

Ministerio de Cultura

Cuaderno de trabajo



Discriminación *étnico-racial*

y deserción universitaria
de jóvenes indígenas

Deserción de jóvenes de comunidades nativas
de la **Universidad Nacional Intercultural**
Fabiola Salazar Leguía de Bagua



PERÚ

Ministerio de Cultura

Viceministerio de Interculturalidad

Dirección General de Ciudadanía Intercultural

Dirección de Diversidad Cultural y Eliminación de la Discriminación Racial

Cuaderno de trabajo

Discriminación étnico-racial y deserción universitaria de jóvenes indígenas Deserción de jóvenes de comunidades nativas de la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua

© Ministerio de Cultura del Perú

Av. Javier Prado Este n.º 2465, San Borja, Lima - Perú

Teléfono: (511) 714 0102

www.gob.pe/cultura

Apoyo: Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua

Jr. Ancash n.º 520, Bagua, Amazonas - Perú

Teléfono: (041) 471 005

www.unibagua.edu.pe

Primera edición digital, abril de 2026.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2026-04048

ISBN: 978-612-5137-43-2

Se permite la reproducción parcial siempre y cuando se cite la fuente.



PERÚ

Ministerio de Cultura



Cuaderno de trabajo

Discriminación *étnico-racial*

y deserción universitaria
de jóvenes indígenas

Deserción de jóvenes de comunidades nativas
de la **Universidad Nacional Intercultural**
Fabiola Salazar Leguía de Bagua





RESUMEN

El presente estudio se propone indagar las circunstancias que llevaron a los estudiantes originarios a abandonar la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSLB) con la finalidad de realizar recomendaciones que contribuyan a reducir las tasas de deserción universitaria indígena.

Se trata de una investigación cualitativa, que privilegia la descripción, interpretación y comprensión de la realidad desde una perspectiva émica (desde los sujetos de investigación). Nos cobijamos en el método fenomenológico que destaca la forma cómo los sujetos entienden e interpretan su realidad (subjetividad) vivida cotidianamente.

La selección de la muestra fue por conveniencia, considerando los criterios de inclusión; en algunos casos se utilizó la técnica de la bola de nieve para seleccionar a los estudiantes que abandonaron la UNIFSLB y que actualmente estudian en dicha entidad. El número de participantes estuvo en función de haber logrado un nivel suficiente de saturación (no se evidenciaba nueva información).

La recolección de información se realizó en dos momentos: noviembre 2023 y mayo 2024. La técnica aplicada fue la de entrevistas a funcionarios, docentes, egresados y estudiantes indígenas que abandonaron los estudios; asimismo, se realizaron grupos focales (GF) con estudiantes indígenas de ambos sexos que cursan el primer año y estudiantes que cursaban otros ciclos. Los instrumentos utilizados fueron una guía de entrevista y una guía de grupo focal. La selección de la muestra fue por conveniencia utilizando la técnica de informantes clave.



El trabajo de campo se realizó en la provincia de Bagua, abarcando los distritos de Bagua, La Peca, Aramango, Imaza, El Parco, Mesones Muro, las comunidades de Wachapea, Nazareth, Bichanack, Pakuy, Tutumberos, y los centros poblados de El Muyo, Milagro y Shushunga. En total, se realizaron 4 grupos focales, de los cuales dos estuvieron conformados por hombres y dos por mujeres. En ambos casos uno integrado por estudiantes ingresados en 2023 y el otro por estudiantes ingresados en años anteriores. La mayoría de los estudiantes que participó en los grupos focales se autoidentificó como awajún, y la minoría como wampis.

Asimismo, se realizó un total de 34 entrevistas: 5 funcionarios, 10 docentes, 3 egresados, 12 estudiantes que abandonaron la universidad, 4 autoridades locales y líderes de organizaciones indígenas. En los 4 grupos focales participaron 37 estudiantes: 19 hombres y 18 mujeres.

Conocer los motivos de abandono de los estudiantes originarios resulta crucial debido que la principal razón de ser de la universidad es facilitar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior universitaria; por lo tanto, los hallazgos del estudio pueden ser valiosos para tomar decisiones que contribuyan a detener la deserción de los estudiantes indígenas.

De acuerdo con los resultados del estudio, uno de los factores principales que condiciona el abandono de los estudiantes originarios a la UNIFSLB es el bajo rendimiento académico. Otro factor es el racismo y la discriminación étnico-racial dentro del entorno universitario, así como la prestación de servicios que carecen de pertinencia cultural.





PRESENTACIÓN

¿Por qué persiste una elevada deserción universitaria entre los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas u originarios? El racismo y la discriminación étnico-racial presentes en nuestro territorio, que tienen entre sus principales víctimas a las poblaciones indígenas u originarias, constituyen factores centrales de esta problemática. A pesar de los esfuerzos realizados para promover la inclusión de esta población en la educación superior, aún se enfrentan múltiples barreras que limitan su permanencia, crecimiento y desarrollo en el ámbito universitario.

Las consecuencias del racismo en el Perú son profundas y se manifiestan en diversas dimensiones de la vida de las personas racializadas, afectando de manera significativa sus trayectorias educativas. En este contexto, el acceso a una educación superior de calidad y con pertinencia cultural —que valore y respete la identidad, las lenguas y los conocimientos ancestrales de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas u originarios— resulta sumamente limitado. Esta situación contribuye a la reproducción y ampliación de las brechas existentes respecto al resto de la población estudiantil durante la etapa universitaria.

La presente investigación busca contribuir a la comprensión y visibilización de esta problemática, develando sus distintas aristas y manifestaciones, con el propósito de aportar a la formulación de respuestas integrales y estructurales. Este esfuerzo se enmarca en las acciones impulsadas por el sector cultura, entre las que destacan el Proyecto de Ley de Promoción de la Diversidad Cultural y Eliminación de la Discriminación Étnico-Racial del Ministerio de Cultura, así como la implementación de la Estrategia Multisectorial “Perú Sin Racismo” al 2030.

Es importante señalar que el presente documento se elabora a solicitud y en alianza con la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIFSLB), en el marco del convenio de colaboración interinstitucional suscrito en agosto de 2023 entre dicha casa de estudios y el Ministerio de Cultura.



Con esta investigación, la Dirección de Diversidad Cultural y Eliminación de la Discriminación Racial (DEDR) continúa cumpliendo su misión de aportar al conocimiento sobre los problemas asociados al racismo y la diversidad cultural, promoviendo la reflexión crítica y estimulando nuevas investigaciones y acciones en torno a un fenómeno complejo, en un sector igualmente desafiante, donde aún está pendiente la construcción de un modelo de universidad verdaderamente intercultural.

El presente informe constituye un nuevo Cuaderno de Trabajo elaborado por la DEDR, órgano adscrito a la Dirección General de Ciudadanía Intercultural del Viceministerio de Interculturalidad. Se agradece toda opinión o comentario que contribuya a su mejora.

Ministerio de Cultura



INDICE



	Capítulo I. Introducción
11	1.1. Introducción
	1.2. Marco conceptual
	1.2.1. Panorama general de las universidades interculturales
	1.2.2. Discriminación étnico-racial como problema público
	1.2.3. Abandono de estudiantes originarios a la universidad
	1.3. Problema de investigación: descripción y enunciado
23	Capítulo II. Metodología
	2.1. Tipo y ámbito de estudio
	2.2. Recojo de datos y procedimientos
	2.3. Procesamiento y análisis
29	Capítulo III. Resultados
	3.1. Bajo rendimiento académico
	3.2. Racismo y discriminación étnico-racial directa
	3.3. Racismo estructural
	3.4. Choque cultural, problemas de adaptación y servicios sin pertinencia cultural
	3.5. Carencias económicas
	3.6. Problemas de salud
	3.7. Inclusión de conocimientos tradicionales en la actividad académica
57	Capítulo IV. Discusión
	4.1. Abandonar la universidad no era una opción
	4.2. Rendimiento académico
	4.3. Racismo y discriminación étnico-racial directa
	4.4. Racismo estructural
	4.5. Choque cultural: servicios universitarios sin pertinencia cultural
	4.6. Carencias económicas
	4.7. Problemas de salud
	4.8. Inclusión de conocimientos tradicionales
93	Conclusiones
97	Recomendaciones
101	Referencias
111	Anexos



ACRÓNIMOS

BDPI	Base de Datos de Pueblos Indígenas
CO	Comisión Organizadora
EBR	Educación Básica Regular
ED	Entrevista a Docente
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EF	Entrevista a Funcionarios
GF	Grupo Focal
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MINCUL	Ministerio de Cultura
MINEDU	Ministerio de Educación
MINSA	Ministerio de Salud
PRONABEC	Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo
SIS	Sistema Integral de Salud
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Universitaria
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNIFSLB	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VIH	Virus de Inmunodeficiencia Humana



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción

El presente estudio se propuso responder a la interrogante general orientada a develar las circunstancias que motivan el abandono de los estudiantes indígenas a la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua.

Con base en dicha pretensión, se trazaron los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar las circunstancias que motivan que los estudiantes originarios abandonen la Universidad Nacional Fabiola Salazar Leguía de Bagua, con el fin de realizar recomendaciones que contribuyan a reducir la tasa de deserción universitaria indígena.

Objetivos específicos:

- a) Evidenciar de qué manera el bajo rendimiento académico de los estudiantes indígenas motiva el abandono de la UNIFSLB.
- b) Conocer de qué manera el racismo y la discriminación étnico-racial directa contribuye al abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes indígenas.
- c) Conocer de qué manera el racismo y la discriminación étnico-racial estructural contribuyen al abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes indígenas.
- d) Divulgar de qué manera el choque cultural y la prestación de servicios universitarios sin pertinencia cultural condicionan el abandono de estudiantes indígenas a la UNIFSLB.
- e) Describir de qué manera las carencias económicas condicionan el abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes indígenas.



f) Describir de qué manera los problemas de salud condicionan el abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes indígenas.

g) Estimar de qué manera la no inclusión de los conocimientos tradicionales condiciona el abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes indígenas.

El logro de estos objetivos implica responder al problema planteado:

¿Qué circunstancias motivan que los estudiantes indígenas abandonen la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua?

El presente trabajo se deriva de la necesidad de develar los motivos que predisponen a los estudiantes originarios abandonar la UNIFSLB, lo cual, aparentemente, contraviene la larga lucha de los indígenas por la inclusión educativa, así como las expectativas de aquellos que ingresan. Como menciona un estudiante: *“Cuando ingresé dejó de haber inseguridad, me sentía tan dichoso porque había intentado 2 veces, me dio mucho gusto ingresar”*. Si esto es así para casi todos, entonces, debe haber poderosas circunstancias o motivos que conminan a los estudiantes a abandonar la UNIFSLB, dejando sus sueños y “traicionando” sus compromisos familiares y comunales.

El abandono de estudiantes indígenas a la UNIFSLB es un fenómeno que preocupa no sólo al Ministerio de Cultura, sino también a la propia Universidad y a las organizaciones representativas de los pueblos indígenas. Así, la UNIFSLB¹ solicitó el apoyo de la DEDR para brindar una asistencia técnica que permita develar los factores relacionados con dicha deserción. En vista que la DEDR no contaba con información específica sobre el problema, se propuso a la Dirección de Interculturalidad de la UNIFSLB llevar a cabo, de manera colaborativa, un proceso de investigación rápido, surgiendo la idea del presente trabajo que hoy se pone a disposición de la sociedad y la comunidad universitaria.

El estudio ha permitido comprender la problemática que dificultan la permanencia y culminación de estudios universitarios de los estudiantes provenientes de las comunidades nativas. Este objetivo desde ya justifica el estudio, doblemente importante por la escasez de este tipo de trabajos dada la juventud de las universidades interculturales, lo que permite avizorar su carácter referencial para futuros estudios con objetivos similares.

Por otro lado, la relevancia del estudio está fuera de duda, puesto que la existencia

¹ Cuando se menciona el término Universidad con la U mayúscula se refiere a la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, la misma que algunas veces también podrá ser denominada con el acrónimo UNIFSLB



del problema de abandono de los estudios impide que la universidad intercultural cumpla con su finalidad más importante, que es facilitar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior universitaria.

Para afrontar este desafío, se contó con la permanente colaboración de la UNIFSLB, a través de su Dirección de Interculturalidad, la cual facilitó el trabajo de campo como la discusión de los resultados. Las limitaciones del estudio estuvieron centradas en el escaso tiempo disponible para el recojo de información, lo que impidió un mayor desplazamiento que hubiera permitido la posibilidad de ubicar a un mayor número de estudiantes que abandonaron la UNIFSLB.

El presente reporte se divide en cuatro capítulos: en el primero se traza un panorama general del problema; el segundo esboza los criterios metodológicos utilizados; el tercero presenta los resultados; y el cuarto desarrolla la discusión de los resultados.

1.2. Marco conceptual

1.2.1. Panorama general de las universidades interculturales

Se considera útil iniciar el acápite con una definición de universidad intercultural. Para esto se recurre al Proyecto de Ley N° 7613/2023, que incorpora a la Ley N° 30220 (Ley Universitaria) Disposiciones Regulatorias Sobre las Universidades Interculturales; esta norma en el Artículo 3°, define a la Universidad Intercultural como:

“...una comunidad académica, orientada a la investigación, con un enfoque intercultural, con principios, derechos, epistemología y metodología intercultural. Brinda una formación humanista, científica y tecnológica, enfocadas en el fortalecimiento, desarrollo de las comunidades indígenas, la preservación de la cultura y saberes tradicionales de estas comunidades.

Adopta el concepto del derecho de la educación superior intercultural como un derecho fundamental y un servicio público esencial, pero lo hace desde una perspectiva que reconoce y valora la pluralidad cultural”. (Congreso de la República 2023).

La primera universidad intercultural en América Latina se fundó en el año 2003, en la región de los mazahuas², del Estado de México. Este difícil y tardío alumbramiento pretendía responder a las demandas educativas de los pueblos originarios, así como

² Se trata de la UIEM: Universidad Nacional Intercultural del Estado de México.



al imperativo de promover y valorar sus lenguas y culturas propiciando un diálogo intercultural.

Tres años después, en el Perú se creó la primera universidad intercultural: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), ubicada en la región Ucayali, donde habita el pueblo shipibo-konibo y otros 19 pueblos indígenas³. La UNIA también se creó con la finalidad de atender las necesidades educativas de los pueblos originarios de la Amazonía, preservar la riqueza pluricultural de la región, así como resguardar y difundir las culturas indígenas.

Ha pasado más de 20 años desde la fundación de la primera universidad intercultural en América Latina y el panorama actual muestra la existencia de 24 universidades interculturales o indígenas en el subcontinente, de las cuales cuatro pertenecen al Perú:

- Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (Ucayali, 2006)
- Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (Amazonas, 2010).
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (Junín, 2010)
- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (Cusco, 2010).

Lo mencionado evidencia que la creación de universidades interculturales es propia del siglo XXI; asimismo, el corto camino recorrido por estas instituciones permite corroborar que son proyectos en construcción, que deben asumir muchos retos y desafíos, uno de ellos, si no el más importante, es repensar la interculturalidad, reafirmando su finalidad en concordancia con su práctica educativa. Por esta razón se puede asegurar que las universidades interculturales expresan una evolución en el sistema universitario, en el que aún unas pocas universidades intentan construirse en consonancia con la pluriculturalidad de cada región o país.

Por este motivo, las universidades interculturales no tienen más alternativa que acelerar el paso para alcanzar a la historia o, mejor dicho, para cumplir con el encargo tácito que le han hecho los pueblos indígenas y el pueblo afroperuano, por tantos siglos marginados y discriminados.

Esto es así porque las universidades interculturales no deberían ser como las 9,000 universidades monoculturales que existe en el mundo o las 100 universidades licenciadas por SUNEDU⁴, más bien deberían ser universidades que aprendan a leer el mundo desde otros paradigmas, otras ontologías y distintas epistemologías.

³ Paradójicamente la UNIA funciona en el complejo donde fue sede del Instituto Lingüístico de Verano.

⁴ Las universidades de Europa tienen más de 1500 años de antigüedad (Oxford, París, Salamanca, Bolonia), o casi 500 años en América Latina (San Marcos Perú 1551, México 1553, Colombia 1580, Argentina 1613);



Las universidades interculturales tienen el mandato de ofrecer la oportunidad para que los jóvenes originarios y afroperuanos accedan a la educación superior sin renunciar a su identidad y su cultura, valoren e implementen los conocimientos ancestrales de sus pueblos a través de un auténtico diálogo intercultural, liberándose de los procesos de aculturación que tienen que padecer en las universidades convencionales. De esta forma, se espera que las universidades interculturales se conviertan en puntos focales para el desarrollo de la interculturalidad como una nueva forma de organización social, dado que estas entidades cumplen su misión institucional en un país privilegiado por su diversidad cultural (55 pueblos indígenas, el pueblo afroperuano) y plurilingüismo (48 lenguas indígenas u originarias).

Las universidades interculturales como punto de encuentro de la diversidad cultural almacenan una serie de expectativas, cuya conquista más importante será contribuir efectivamente a generar modelos de desarrollo de la interculturalidad, develando los obstáculos para la transversalización del enfoque intercultural. Otros logros adicionales serán la propuesta de estrategias que contribuyan a propiciar y hacer posible el diálogo intercultural, que promuevan la investigación intercultural, favorezcan la implementación de servicios públicos con pertinencia cultural y libres de discriminación étnico-racial.

Por esta y otras razones se puede asegurar que la creación de universidades interculturales son un proyecto audaz, no sólo por las expectativas que origina, sino, además, por los retos que deben asumir.

1.2.2. La discriminación étnico-racial como problema público

La discriminación étnico-racial es un fenómeno complejo que puede ser abordado desde distintas aristas. Para esta investigación, se empleará la definición enarbolada por las Naciones Unidas desde 1965, en el marco de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, ratificada por el Estado peruano en 1971 y presentada por el Ministerio de Cultura (2020). Se trata de una definición aceptada por diversas entidades y gobiernos nacionales e internacionales que se enuncia de la siguiente manera:

“Es todo trato diferenciado, excluyente o restrictivo basado en el origen étnico-cultural (hábitos, costumbres, indumentaria, símbolos, formas de vida, sentido de pertenencia, idioma y creencias de un grupo social determinado) y/o en las características físicas de las personas (como el color de piel, facciones, estatura, color de cabello, etc.) que tenga como objetivo o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas en la esfera política, económica, social y cultural”. (Ministerio de Cultura, 2020, pág. 85)



La discriminación étnico-racial se sustenta en estereotipos y prejuicios a partir de los cuales se asignan determinados atributos, sobre todo negativos, a ciertos grupos humanos racializados (indígenas, afroperuanos, migrantes, entre otros) en relación con otros grupos sociales hegemónicos. Estos prejuicios y estereotipos están relacionados a los rasgos físicos y culturales de las personas y los grupos humanos, características que sirven para alimentar el racismo a pesar de que, como dice Quijano (2000), las razas como tal no existen. Se trata de una construcción mental que se deriva de la dominación colonial, ocurriendo un traspaso de lo biológico a lo cultural que se sustenta históricamente.

Ahora bien, en la medida en que la discriminación “racial” es, al mismo tiempo, una discriminación cultural, que se enlaza con otras discriminaciones (por nivel de ingresos, nivel educativo, idioma, sexo, género, vestimenta, procedencia, etc.), se le denomina discriminación étnico-racial, lo que evidencia que los argumentos fenotípicos no bastan para construir el discurso y la práctica racistas. Viveros (2023) avanza en precisar que el racismo forma parte de esa imbricación de opresiones que se afectan mutuamente y que se ha dado en llamar “interseccionalidad”.

La transformación de los estereotipos en prejuicios contra determinados grupos generalmente está unida a la estratificación social o posición económica de las personas o colectividades (pobreza-riqueza). Estos prejuicios étnico-raciales condicionan el surgimiento de la discriminación en distintas modalidades. Según Valdivia (2012), la discriminación estructural es aquella que ocurre cuando se desatienden las necesidades de ciertos grupos; la discriminación interpersonal o directa se manifiesta en las relaciones humanas mediante insultos, bromas o agresiones físicas; y la discriminación institucional se expresa en mecanismos y normas que generan el recorte o exclusión de derechos a determinados sectores. En este contexto, para Ardito (2017), la discriminación étnico-racial se internaliza (endorracismo), de tal forma que se termina por despreciar la propia identidad, naturalizando el racismo. Esto coincide con lo señalado por Monroe (2019), quien considera que el racismo es un conjunto de relaciones, estructuras y roles institucionales que se manifiesta a través de representaciones, sistemas de creencias, imaginarios y lenguaje.

En síntesis, de acuerdo con la Convención Americana de Derechos Humanos (2013) el racismo es una manera de pensar (ideología) que cree en la superioridad e inferioridad de determinados grupos humanos (que denomina raza) por sus rasgos fenotípicos y/o supuestas características mentales, culturales, psicológicas; Oboler (2015) sostiene que, como ideología, el racismo busca justificar las diferencias sociales y económicas, usando como pretexto la evidente visualización de las diferencias biológicas.



1.2.3. Abandono de estudiantes originarios a la universidad

El abandono de la universidad también llamado deserción universitaria, a decir de Dávila, Agüero, Portillo y Quimbita (2022), es un dilema socioeducativo, que implica cambios en el comportamiento del estudiante, que lo llevan al abandono del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual estuvo participando. Estos cambios pueden estar motivados por múltiples factores o variables con diferente nivel de significancia, los cuales pueden ser sociales, culturales, políticos, económicos u otros, lo suficientemente graves como para generar la deserción universitaria.

Páramo y Correa (1999) consideran que la deserción estudiantil implica el abandono de las aulas y la no continuidad en la formación académica. En la deserción universitaria existe varios actores: el más importante es el desertor, la familia y comunidad. Asimismo, se considera a los compañeros de estudios, los docentes y las autoridades que dictan y ejercen las normas y reproducen prácticas institucionales. En esa misma línea, la realidad nos enseña que existen estudiantes con mayor riesgo de desertar; uno de estos grupos son los estudiantes provenientes de pueblos originarios. En todo caso, el abandono de los estudios universitarios es una calamidad social que incrementa la exclusión.

Por último, para Seminara y Aparicio (2018) el término “abandono” es la alternativa más usada para referirse a este fenómeno y su caracterización implica romper los lazos con la institución o carrera de estudio (desafiliación del sistema)⁵. En cualquier caso, el abandono contiene un proceso que empieza con la frustración seguido de un acontecimiento que es la decisión de abandonar y una posterior reflexión sobre las consecuencias de la decisión tomada.

1.3. El problema de investigación: Descripción y enunciado

El problema de investigación queda explicitado en el fenómeno de abandono de la UNIFSLB por parte de estudiantes indígenas. En el año 2023 sólo egresaron 3 estudiantes indígenas de los 57 que ingresaron en el 2018; los 3 estudiantes que egresaron son de la carrera de administración de negocios globales; es decir, los estudiantes fueron el 11% del total de egresados y el 5% de los alumnos ingresantes en el 2018. Este fenómeno, que se debe al abandono de los estudios, representa un resultado adverso del sistema educativo universitario y para las expectativas de las comunidades y familias indígenas.

⁵ Para fines de esta investigación, se usará tanto los términos “abandono” como “deserción” para referirnos a la decisión del estudiante de interrumpir temporal o definitivamente el programa de estudios que venía cursando en una casa de estudios universitaria.



En cualquier universidad existe deserción de estudiantes, incluye, por ejemplo, a “mestizos” de la Universidad de Bagua que también presentan este problema; sin embargo, la deserción de estudiantes originarios supera los marcadores calculados por SUNEDU. En el ‘III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria’ (2020) establece que entre 2019 y 2020 la proporción de jóvenes que abandonó sus estudios creció de 6.2% a 18.1% (explicado por efecto de la pandemia). Este promedio varía según ámbito geográfico; así, se constata que en la costa fue 21.8%, en la selva llegó a 20.6% y en la sierra se encontró que la tasa ascendió a un 12.2% (Pág.115). En todos los casos, las tasas son muy inferiores a la tasa de abandono en la UNIFSLB.

En el mismo período (2018-2023), según la data proporcionada por la UNIFSLB, se puede apreciar una relación entre postulantes e ingresantes de 4 a 1; es decir, en general, por cada 4 postulantes, ingresa 1; y, en relación con los estudiantes originarios, la relación es de 2 a 1; es decir, por cada 2 postulantes originarios, ingresa 1. De otro lado, la relación entre postulantes/ingresantes en estudiantes “mestizos” es de 6 a 1⁶.

La UNIFSLB enfrenta una grave problemática debido a que la tasa de interrupción de estudios es del 78% a nivel general. Considerando que en el 2018 se matricularon 114 estudiantes y en el 2023, en esta misma cohorte, egresaron 26 estudiantes; es decir, el 22.8%. Esta situación se agrava en el caso de estudiantes originarios: se estima que en 2018 se matricularon 57 estudiantes indígenas y egresaron sólo 3 (5%), lo que significa que el 95% de estudiantes abandonó la UNIFSLB. Según reportes del año 2024 proporcionados por algunos coordinadores de carrera, hay algunas disidencias en nuevos estudiantes que ingresaron en el 2023; por ejemplo, de 25 estudiantes que ingresaron a la carrera de administración de negocios, habían abandonado 3 y se presentaban 9 solicitudes de retiro de la escuela de ingeniería civil.

Esto ocurre a pesar de que la UNIFSLB posee rigurosos mecanismos de selección y admisión de estudiantes originarios, criterios que se encuentran en la Resolución N° 041-2024-UNIFSLB/CO del 21 de febrero de 2024, que aprueba el Reglamento de Admisión 2024 y que establece las modalidades de ingreso a la UNIFSLB. El Artículo 5 precisa las siguientes modalidades de ingreso: Examen de Admisión Extraordinario, Examen de Admisión Beca 18, Examen de Admisión Ordinario, Examen de Admisión Quinto de Secundaria y Examen de Admisión Centro Preuniversitario.

⁶ Debemos aclarar que se utiliza categoría “mestizo” con la salvedad que en los documentos de la Universidad y la terminología utilizada por docentes y alumnos sólo habría dos categorías: originarios y mestizos. Dentro de los originarios se encuentran los estudiantes pertenecientes a algún pueblo nativo de la Amazonía y dentro de los mestizos cabe el resto de las personas: quechuas, aimaras, mestizos, afroperuanos, etc. Por lo tanto, en el presente estudio se utiliza la palabra mestizo con esta advertencia.



Asimismo, en el citado dispositivo se establece vacantes y requisitos de ingreso diferenciado en dos grandes grupos poblacionales: vacantes para originarios y vacantes para mestizos, asignándose 50% de vacantes para estudiantes originarios y 50% para estudiantes mestizos; es decir, en la medida que se otorgaron 240 vacantes, correspondió 40 por cada carrera; como son 6 carreras, tenemos que ingresaron 20 mestizos y 20 originarios por carrera, haciendo un total de 120 vacantes para mestizos y 120 para estudiantes originarios .

Para que una persona pueda ingresar a ocupar alguna vacante asignada para postulantes originarios, debe cumplir algunos requisitos específicos. Según el Artículo 12 de la citada norma, éstos son:

- a) Uno de los apellidos debe ser originario y en caso de ser necesario se corrobora con el acta de nacimiento de los padres y/o verificación in situ.
- b) Provenir de una comunidad nativa de la Amazonía, debidamente registrada en el Padrón de Comunidades Nativas.
- c) Presentar una constancia de buena conducta y de domicilio acreditado por el apu o jefe de la comunidad originaria de la Amazonía de procedencia del postulante.

La Comisión de Admisión tiene la potestad de verificar la procedencia del postulante antes de entregar la constancia de ingreso correspondiente, para ello se coordina una entrevista personal con el postulante, en su lengua originaria o materna, sobre las costumbres y tradiciones de comunidades originarias, a fin de determinar el dominio de la lengua nativa o materna de comunidades de la Amazonía, acto que se realizará con la participación de los encargados de la Dirección de Interculturalidad de la UNIFSLB.

Los estudiantes originarios de la UNIFSLB provienen de dos pueblos indígenas: awajún y wampis. El Ministerio de Cultura (2024), a través de la BDPI, ha sintetizado algunas características de los awajún y los wampis.



Los awajún

También llamados aguarunas, se encuentran en los departamentos de Amazonas, Cajamarca, Loreto, San Martín, Ucayali; es el segundo pueblo originario Amazónico más numeroso del país con alrededor de 70,000 miembros que viven en 488 localidades. Los awajún hablan la lengua awajún de la familia jibaro.

Los awajún subsisten con una serie de actividades como la horticultura, a través de la cual forman chacras que les permite cosechar yuca, camote, sachapapa, maní, maíz, arroz, cacao, soya (estos últimos propiciados por el Ministerio de Agricultura); la yuca es un alimento clave entre los awajún, fuente principal de carbohidratos e ingrediente básico del masato. La caza es otro medio de subsistencia (sajino, huangana, majaz) junto con la crianza de animales (cerdos, gallinas); el comercio de productos agrícolas o artesanales es otra fuente de ingresos.



Los wampis

También llamados huambisa, hablan el idioma wampis de la familia jíbaro; viven en 87 localidades haciendo un total de 12,000 personas. Radican en los departamentos de Amazonas y Loreto, su territorio es accesible para el comercio, ya que viven en las márgenes de los ríos Morona y Santiago; en el siglo XX penetran las primeras misiones cristianas y católicas; luego, en los 40 del mismo siglo, se instala el Instituto Lingüístico de Verano con la misión de educar a la población indígena y traducir la biblia al idioma wampis. En los años 60 con la política de "Fronteras Vivas" se asientan cientos de colonos en sus territorios ubicados en la frontera con Ecuador, que se creía estaban despoblados; en esta misma época surgen las primeras escuelas públicas; con la explotación petrolera (desde los 60-70) se asientan nuevos colonos y trabajadores del Oleoducto Norperuano. Han logrado titular grandes extensiones de tierras y junto con los awajún fueron protagonistas del "baguazo".





METODOLOGÍA

2.1. Tipo y ámbito de estudio

El presente estudio es una investigación cualitativa, que privilegia la descripción, interpretación y comprensión de la realidad desde una perspectiva émica (desde los sujetos de investigación). Nos cobijamos en el método fenomenológico que se basa en la forma como los sujetos entienden e interpretan su realidad (subjetividad) vivida cotidianamente.

La UNIFSLB, con sede en el distrito de Bagua, provincia de Bagua y departamento de Amazonas, fue creada con la Ley N° 29614, de fecha 17 de noviembre del 2010; 8 años después de su creación (2018)⁷, la UNIFSLB inició sus actividades académicas con el ingreso de la primera promoción de estudiantes a tres carreras: administración de negocios globales, biotecnología e ingeniería civil. Actualmente ofrece 6 carreras profesionales: administración de negocios globales, biotecnología, ingeniería civil, derecho, enfermería y educación tecnológica (computación e informática).

La conducción está a cargo de la Comisión Organizadora (CO), designada por el MINEDU y conformada por un presidente quien ejerce funciones de rector, un vicepresidente académico y un vicepresidente de investigación que hacen las veces de los respectivos vicerrectores en las universidades institucionalizadas⁸.

El 1 de mayo 2024 el presidente de la CO presentó su renuncia, asumiendo de manera interina el cargo el vicepresidente académico; la frecuente rotación de autoridades universitarias es una debilidad, acrecentada por el hecho de que para formar parte de la CO de las universidades interculturales no existe ningún requisito específico, más allá de los criterios generales exigidos para rector o vicerrector del resto de universidades. Actualmente las autoridades de la Universidad son presidente: Dr.

⁷ Con Resolución N°251-2013- CONAFU, del 10 de abril del 2013, se aprobó el Proyecto de Desarrollo Institucional, instrumento esencial para la gestión universitaria; asimismo con Resolución N°535-2013-CONAFU, del 26 de junio 2013, se designó la Primera Comisión Organizadora de la UNIFSLB.

⁸ El artículo 29 de la Ley N°30220 Ley Universitaria, establece que aprobada la Ley de creación de una universidad pública, el Ministerio de Educación constituye una Comisión Organizadora integrada por tres (3) académicos de reconocido prestigio, que cumplan los mismos requisitos para ser Rector, y como mínimo un (1) miembro en la especialidad que ofrece la universidad; la misma que tiene a su cargo la aprobación del estatuto, reglamentos y documentos de gestión académica y administrativa de la universidad, formulados en los instrumentos de planeamiento, así como su conducción y dirección hasta que se constituyan los órganos de gobierno que le correspondan.



José Octavio Ruiz Tejada, vicepresidente académico: Dr. Juan Manuel Antón Pérez y vicepresidente de investigación: Dr. Tiburcio Rufino Solano León.

Por otro lado, el panorama administrativo de la UNIFSLB resulta complicado: según declaraciones de un funcionario se carece de un Plan Multianual de Inversiones, de un Plan de Contrataciones y de especialistas en administración, lo cual impediría solucionar una serie de problemas cruciales como equipamiento, personal, etc. Esta dificultad se agrava porque, a decir del mismo funcionario, en la zona no se dispone de recursos humanos capacitados en el aspecto administrativo.

En el primer año de su funcionamiento (2018) ingresaron 114 estudiantes, 38 por cada carrera; 5 años después (2023) egresaron 26 alumnos; es decir, el 25% de los que ingresaron; el otro 75% no culminó sus estudios en el tiempo previsto.

Los alumnos que egresaron se distribuyen en las siguientes carreras: administración de negocios Globales (11), ingeniería civil (9) y biotecnología (6); los registros no especifican autoidentificación étnica de los egresados, aunque se pudo constatar en las entrevistas que solo 3 (11.5%) son originarios. Destaca, por otro lado, que en sus 5 años de vida académica, la UNIFSLB ha multiplicado por 8 la matrícula, pasando de 114 en el 2018 a 917 en el 2023.

El trabajo de campo se realizó en la provincia de Bagua, en los distritos de Bagua, La Peca, Aramango, Imaza, El Parco y Mesones Muro; en algunas comunidades nativas: Wachapea, Nazareth, Tutumberos y centros poblados: El Muyo, Milagro, Shushunga. En total se realizaron 4 grupos focales (2 de hombres y 2 de mujeres) con estudiantes indígenas ingresantes en el 2023 que cursan el ciclo II y a estudiantes que ingresaron en años anteriores. La mayoría de los estudiantes que participaron en los grupos focales se autoidentificaron como awajún y la minoría como wampis.

En el Censo del 2017, el 16.4% de la población de Amazonas se autoidentificó como indígena u originaria de la Amazonía, principalmente asentados en las provincias de Bagua y Condorcanqui. Por lo tanto, la pluriculturalidad y plurilingüismo es un atributo del ámbito de estudio; asimismo, el 3.35% de personas de 12 a más años se autoidentificó como afroperuana (1.1% del total de afroperuanos a nivel nacional) y 3.0% se autoidentificó como indígenas del Ande (0.1% del total de indígenas del Ande) (Pág. 35, 77, 123),

Los siguientes mapas ubican a la provincia de Bagua en el departamento de Amazonas



Figura 1

Mapa que ubica el ámbito de estudio



Selección de la muestra

La muestra fue determinada por conveniencia, seleccionándose al azar de acuerdo con los criterios de inclusión; en algunos casos se utilizó la bola de nieve para seleccionar a los estudiantes que abandonaron la UNIFSLB.



2.2. Trabajo de campo y procedimientos

La recolección de información se realizó en dos etapas: noviembre de 2023 y mayo 2024. La técnica aplicada fue: entrevista a funcionarios, estudiantes que abandonaron los estudios, docentes y egresados; asimismo, se realizaron grupos focales con estudiantes indígenas de ambos sexos que cursan el primer año y se encuentran en otros ciclos. Los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista y la guía de grupo focal. La selección de la muestra fue por conveniencia, utilizando la técnica de informantes clave.

En relación con las entrevistas se realizaron 5 a autoridades y funcionarios, también se entrevistó a 10 docentes, 3 egresados, 12 estudiantes que abandonaron la UNIFSLB, 4 autoridades locales y líderes de organizaciones indígenas; en total se realizaron 34 entrevistas. En los 4 grupos focales participaron 37 estudiantes: 19 hombres y 18 mujeres.

En la siguiente tabla se precisa los participantes en el estudio llegando a 71 personas, de los cuales 47 son hombres y 24 mujeres.

Tabla N°01
Instrumentos aplicados

Entrevistas y grupos focales	Hombres	Mujeres	Total
Entrevista a estudiantes indígenas que abandonaron	09	03	12
Entrevista a estudiantes indígenas egresados	03	0	03
Entrevista a docentes de la UNIFSLB	09	01	10
Entrevista a autoridades y funcionarios de la UNIFSLB	04	01	05
Entrevista a autoridades y líderes de la provincia Bagua	03	01	04
Grupos focales a estudiantes indígenas ingresantes en 2023	09	10	19
Grupos focales a estudiantes indígenas ingresantes en años anteriores	10	8	18
Total participantes	47	24	71

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo



Los grupos focales se realizaron en la UNIFSLB y en las residencias de estudiantes, para lo cual se contó con la autorización de las autoridades; la dinámica del grupo focal consideró la pregunta realizada por el facilitador y la discusión e intercambio de opiniones y pareceres por parte de los participantes.

Las entrevistas se realizaron en la UNIFSLB, los centros poblados y comunidades, garantizando la privacidad de los participantes; la Guía sirvió para canalizar las respuestas de los entrevistados/as.

2.3. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de la información se utilizó procedimientos manuales, que permitió categorizar y codificar las narraciones de los participantes. El recojo de información se realizó utilizando el cuaderno de campo y limitadamente la grabadora por la mayor soltura que se notó en los participantes cuando no eran grabados; una vez culminada la entrevista y grupo focal, se procedió a transcribir al cuaderno de campo; luego se produjo la reducción buscando categorizar y codificar.

Para el análisis se recurrió a la familiarización con los datos, lograda a través de la inmersión en la información recopilada; asimismo, se procedió a la codificación de la información para lo cual se asignó palabras asociadas a determinados conceptos, fenómenos o hechos; durante la categorización, se agrupó los códigos según rasgos comunes y se organizó los códigos y categorías a través de tablas y mapas semánticos para vincularlos y poder otorgarles una significación para comprender el significado de cada código o categoría; y, finalmente, se propuso enunciados conceptuales y explicativos de los datos cualitativos.





RESULTADOS

3.1. Bajo rendimiento académico

Desentrañar los condicionantes que hacen que un estudiante indígena u originario abandone la universidad es muy importante para proponer líneas de trabajo; al respecto, todos los participantes, independientemente del rol que tienen en la UNIFSLB, poseen una explicación para este fenómeno y esgrimen una respuesta desde su percepción, identificando uno o más motivos, que van desde los más generales hasta los más específicos.

Al respecto, el motivo más recurrente de abandono es el bajo rendimiento académico que experimentan los estudiantes originarios, como se puede apreciar en los diferentes testimonios compartidos:

● Problemas en el rendimiento de materias de las ciencias básicas ● ● ●

“La razón de abandono de los originarios es por la solvencia académica de los cursos básicos: química, matemática, física, biología; esas falencias hacen que los originarios no rindan y ya no pueden llegar hasta el final. El sistema educativo tiene abandonado estos cursos en las comunidades Debe haber un equilibrio entre lo difícil y lo fácil” (entrevista a funcionario)

“El abandono de carrera es por el bajo rendimiento y desencuentro de carrera, que ingresan y luego viene que se han complicado en matemática, física, por eso abandonan” (entrevista a docente)

“Este ciclo varios originarios están desaprobados en matemática, física, química, no quieren dar residencia porque hay algunos que han dejado de estudiar o salieron aplazados” (entrevista a docente)



- **El bajo rendimiento es experimentado por estudiantes originarios y mestizos; sin embargo, los estudiantes indígenas que desaproveban o abandonan los estudios son retirados de la residencia, lo que condiciona el abandono**

“Los cursos nos chocan no solo a los awajún, también a los mestizos, [pero ellos] se quedan, por eso nos retiramos, por eso nos votan de la residencia” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Se retiran porque se rinden, dicen que no puedo, nos dejan trabajos difíciles” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

- **Limitaciones para comprender los textos que se leen, uno de los motivos del bajo rendimiento**

“En biotecnología los originarios desaproveban en 4 a 5 cursos, no comprenden el trabajo que leen” (entrevista a docente)

- **Necesidades de profundizar enseñanza de cursos de ciencias básicas, de técnicas expositivas y del idioma castellano para mejorar rendimiento**

“Falta enseñarles matemáticas, oratoria; tienen temor tremendo de exponer. Entre ellos conversan, no saben bien el idioma castellano y tienen vergüenza” (entrevista a docente)

Formación escolar deficiente como precedente

Otro resultado del estudio es que los participantes identificaron la razón principal del bajo rendimiento en la deficiente formación escolar, como se puede observar a continuación:



● **Los estudiantes que terminan la secundaria no habrían adquirido las competencias mínimas, especialmente en matemáticas, debido a que los docentes no son de la especialidad no tiene formación pedagógica** ● ● ●

“El nivel académico con que vienen los alumnos es demasiado bajo, a las justas saben las 4 operaciones básicas y no muy bien. No manejan la tecnología; los docentes no son titulados en la especialidad, ejemplo en matemáticas, no tiene formación pedagógica. El muchacho, no sale capacitado, no se comunica, no sabe ni saludar, no sabe computación” (entrevista a docente)

“Hay muchas diferencias en la formación en las escuelas rurales con las urbanas; a los docentes les falta compromiso en desempeñarse con amor y voluntad, sentir que estaba dando eso en favor del pueblo awajún, de un producto por los estudiantes. Son contextos diferentes donde muy pocas veces tratan de alinear, entonces la formación del estudiante se está en 2,3,5 días y el material es diferente; condiciones precarias, esos estudiantes llegan a otros contextos muy complicado, muchas limitaciones” (entrevista a alcalde Imaza)

● **Brechas entre la calidad educativa de las escuelas y colegios urbanos y las escuelas y colegios rurales para desventaja de los últimos; por eso se argumenta que los indígenas tienen menor rendimiento que los mestizos** ● ● ●

“El nivel de EBR con el que viene los estudiantes es bajo en comparación con los mestizos. El modelo sociocultural de la universidad está alejado del modelo que ellos vienen; en la universidad ya no está el papá, la mamá” (entrevista a funcionario)

● **Las deficiencias en la EIB o educación escolar se nota con claridad cuando los estudiantes ingresan a la universidad porque el nivel de exigencia es diferente** ● ● ●

“Yo por mi parte veo que mis amigos tienen dudas, algunos sí, en la secundaria no hayan aprendido bien y en la universidad no es igual como en el colegio” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)



- **En algunos casos las condiciones de la educación no solo dependen del profesor, también cuentan los materiales, el uso de los textos, entre otros**

“El profesor de la comunidad hace clase y no tiene papel, más que los carteles los libros están selladitos, ni los abren, no saben nada de matemáticas, viven en un mundo diferente” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

- **En algunos casos el bajo rendimiento se estaría agudizando por el descuido en los estudios que generaría el enamoramiento de los estudiantes**

“Al venir acá tiene un bajo nivel académico y chicos y chicas se enamoran y eso hace descuidar sus estudios. Entonces abandonan por enamoramiento” (entrevista a docente)

- **Otro sector de participantes considera que la falta de una adecuada orientación vocacional generaría que los estudiantes ingresan a las carreras sin conocer los prerequisites, por lo que abandonan**

“Los jóvenes no saben a qué carrera ir, no conocen el plan de estudio, eligen carreras que no están preparados, por eso hay más deserción en biotecnología e ingeniería” (entrevista a docente)

“No saben qué cursos llevarán, por eso abandonan, no saben sobre las carreras; cuando ingresan no les gusta y se sorprenden, no rinden los cursos” (entrevista a docente)

- **Por Beca 18 también ingresan estudiantes de muy bajo nivel**

“El Estado ha dado Beca 18, pero los profesores dicen que hay coeficiente intelectual muy bajo; los propios profesores forman estudiantes de nivel bajo... Los estudiantes salen cohibidos por la mala formación en la escuela, les falta autoestima en cada estudiante, falta identidad (entrevista a alcalde Imaza)



Pertinencia lingüística como motivo de bajo rendimiento

- **La falta de pertinencia lingüística se debe a la carencia de docentes awajún o wampis**

“Faltan docentes awajún y wampis en inicial, primaria y secundaria, por eso la UGEL coordina con organizaciones de base para crear facultad de educación secundaria en estas áreas matemáticas, comunicación, ciencias. Profesionales awajún no educadores postulan a la UGEL y se les contrata, no hay docentes” (entrevista a funcionario UGEL Imaza)

- **Los estudiantes expresan su disconformidad por la falta de preparación de los docentes en el idioma originario; asimismo, los estudiantes no pueden expresarse ni entender adecuadamente el castellano, a pesar de ser el idioma en que se dictan las clases y se encuentran escritos los textos**

“Nosotros hacemos el esfuerzo de hablar el español y eso que usted no puede hablar el awajún, wampis (GF hombres, ingreso años anteriores)

“Algunos no dominan el idioma y se hace muy complicado adaptarse, entender el castellano; no pueden entender las preguntas, los problemas” (entrevista a docente)

“Una alumna en su exposición al profesor se le ocurrió repetir varias palabras y el profesor le dice no es así y la alumna se quedó llorando” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

- **Las políticas implementadas por la UNIFSLB para la enseñanza de la lengua originaria no garantizan el aprendizaje de esta por parte de los docentes**

“A los docentes se les debe enseñar el awajún, pero la universidad nos quiere cobrar. Debe ser idioma obligatorio para los docentes y los alumnos mestizos” (entrevista a docente)

“El idioma awajún se dicta en un ciclo nada más 3 horas a la semana para todos los estudiantes, pero nunca se habla el idioma en otros cursos (entrevista a docente)

“Desde 2018 se está enseñando idioma nativo (un ciclo) en todas las carreras, hasta 2022 lo enseñaba un mestizo, los alumnos nativos le contradecían; ahora lo enseña un nativo” (entrevista a funcionario)



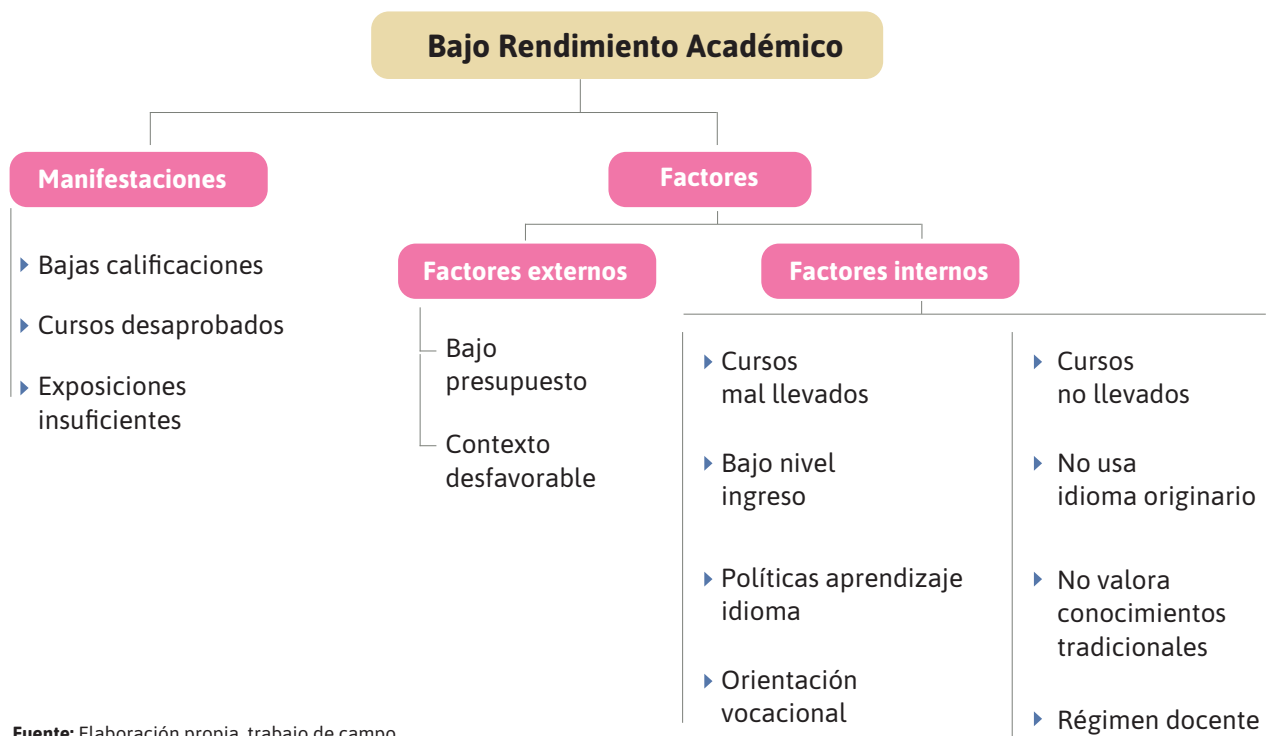
Existen otros factores que los participantes identifican como condicionantes del bajo rendimiento, como el régimen docente, según se aprecia a continuación:

- Régimen docente inapropiado para el buen desenvolvimiento, caracterizado por una excesiva carga lectiva y numerosos cursos

“No hay vida universitaria acá... los estudiantes han votado a un profesor que les ha exigido... han contratado docentes que no tienen idea de lo que están enseñando. Hay profesores con 40 horas de clase y enseñan 5 a 8 cursos y todavía trabaja fuera. En derecho hay un profesor que evalúa de manera oral y por eso ya no estudian. La deserción por razones académicas aún no se ve” (entrevista a docente)

En la siguiente figura se resumen las manifestaciones y factores del bajo rendimiento identificado por los participantes:

Figura 2
Bajo rendimiento académico: manifestaciones y factores



Fuente: Elaboración propia, trabajo de campo.



Propuestas para superar el bajo rendimiento

Ahora bien, junto a la identificación de las circunstancias que motivan o condicionan el bajo rendimiento, los participantes han concebido distintas modalidades y propuestas para superar la situación; una de ellas es la implementación del Ciclo Cero, la segunda consiste en la implementación de cursos de nivelación o refuerzo, una tercera propuesta consiste en la activación del Acompañamiento Académico, la cuarta propuesta es disminuir la exigencia académica y la quinta recurrir a la sensibilización, como se detalla enseguida:

- **Implementar ciclo 0, que permita nivelar a los estudiantes a determinados prerrequisitos básicos**

“En la parte académica sería bien implementar el ciclo 0, pero no se ha implementado por parte presupuestaria; el albergue y comedor no sería para el ciclo 0; el ciclo 0 se piensa que es para los que jalan y eso no es ciclo 0” (entrevista a docente)

- **Se considera que el ciclo 0 se podría realizar en paralelo al desarrollo normal del primer ciclo**

“El ciclo 0 consiste en llevar paralelo porque no existe presupuesto para implementarlo por separado” (entrevista a docente)

- **Necesidad de establecer el acompañamiento académico como una estrategia para elevar el rendimiento académico, principal causa de abandono**

“Un estudiante originario de biotecnología que ingresó pedía orientación en matemáticas, no sabía casi nada, todos los de acá deseaban retirarse” (entrevista a docente)

“Para evitar que abandonen se necesita activar el acompañamiento académico, o sea acompañar en los cursos en los que se requiere fortalecer capacidades (química, matemática, física, biología), de tal manera que el estudiante sienta que tiene el apoyo de un miembro de su comunidad, haciendo el papel de acompañante académico. O sea, los profesionales originarios vengán a acompañar, se les dé horas de clase para nivelar fuera de clase; es diferente al ciclo



0. Este acompañamiento debe ser paralelo en su propio idioma, incorporar los conocimientos tradicionales” (entrevista a docente)

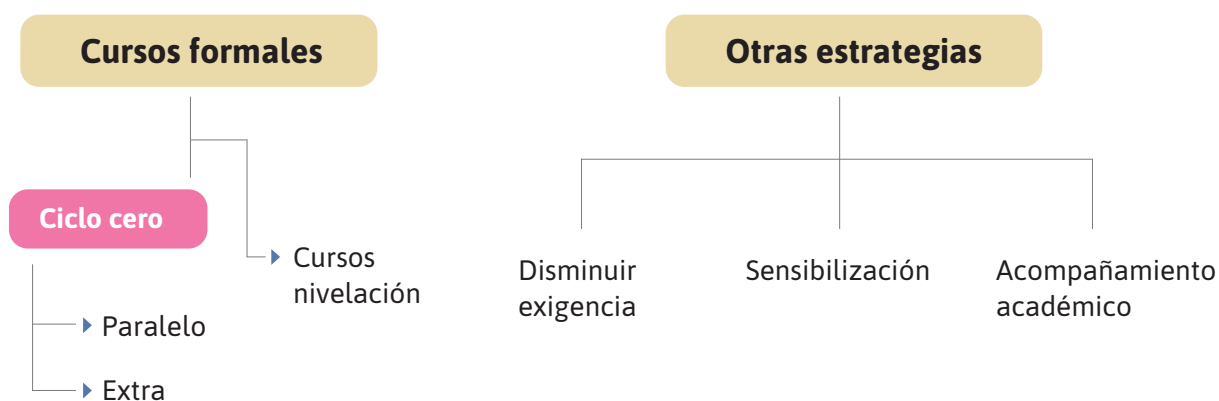
No hay acompañamiento académico, tutorías” (entrevista a representante de Gobierno Awajún)

Disminuir la exigencia académica figura como una de las opciones para evitar el abandono

“La universidad debe ser más flexible en el ciclo I porque es el ciclo de adaptación, es muy exigente y chocan” (entrevista a docente)

En la siguiente figura se expone las estrategias que se plantean para superar el bajo rendimiento:

Figura 3
Estrategias para superar el bajo rendimiento



Fuente: Elaboración propia, trabajo de campo.



3.2. Racismo y discriminación étnico-racial directa en la UNIFSLB

El racismo y la discriminación étnico-racial, están presente de forma recurrente, en la vida universitaria. Los estudiantes perciben este problema que se manifiesta de múltiples formas de interacción social entre docentes y estudiantes y entre estudiantes.

● Percepción de racismo por parte de los estudiantes ● ● ●

*“Hay racismo, no te miran como igual, te miran como inferior”
(entrevista a autoridad awajún)*

● Segregación: los estudiantes originarios son separados de los estudiantes mestizos para realizar trabajos de grupo y otras tareas propias de la programación académica, promovida por docentes y estudiantes mestizos ● ● ●

A los awajún y wampis no lo ponen en el grupo, no hablan bien, sacan baja nota” (entrevista a estudiante egresado hombre)

“El docente no enseña la interculturalidad, por ejemplo, el docente deja formar grupos y separa a los mestizos (entrevista estudiante mujer abandono universidad)”

“Hay docentes que dejan trabajo grupal, juntan puro mestizo y nos dejan fuera a los originarios (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)”

“Mi profesor de matemática junta grupos de mestizos y se auxilian con otros que si pueden hablar el castellano fluido (entrevista a estudiante mujer que abandonó universidad)”

En educación el profesor deja que formen grupos y se juntan puro mestizos y dejan fuera originarios. (GF estudiantes hombres ingreso 2023)

“Hay docentes que comprenden cuando dejan trabajo de exposición, nos registran de dónde venimos y nos dan facultad de mezclar grupos originarios y mestizos” (GF estudiantes mujeres ingreso 2023)



● **Relaciones interculturales signadas por la verticalidad y falta de respeto hacia los estudiantes originarios** ● ● ●

“No hay compañerismo entre indígenas y mestizos; los mestizos se juntan entre ellos y dicen que a los awajún no hay que llevarle en los grupos, o sea que no formen parte de los grupos de trabajo que se forman mestizos y originarios. Y los originarios no forman con los mestizos; los mestizos se alejan por sí mismos... (entrevista estudiante hombre que abandonó la universidad)

“No se tiene amistad, hay discusión” (GF estudiantes hombres, ingresantes 2023); “Los mestizos se ríen cuando hablamos” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

● **Minimizar capacidades intelectuales y académicas de los estudiantes originarios; se cuestiona su presencia en la universidad** ● ● ●

“Hay discriminación real, he escuchado yo no me junto con ese grupo [originarios], se forman grupos de mestizos y originarios y dominan los mestizos. Los docentes dicen que los alumnos originarios no saben nada; eso es discriminación” (entrevista a docente)

“Algunos docentes nos dividen mestizos y originarios, y nos dicen si no saben por qué están en la universidad, por qué postularon” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“Hay compañeros que no pueden sacar información, hay compañeros que no hacen lo que ellos hacen y el profesor llega y nos dice en vez de elegir esta carrera mejor deben estar en sus chacras, haciendo otro trabajo” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Los estudiantes originarios no deben postular a carreras fuertes como ingeniería civil” (entrevista a docente)



● **Comentarios racistas, insultos, alusiones ofensivas por parte de docentes y estudiantes mestizos** ● ● ●

“Escucho a los estudiantes mestizos decir que las estudiantes awajún son ‘sidosas’ y tienen VIH y son ‘fáciles’” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

“He escuchado que los molestan (bromas) porque es originario, se burlan de él, les dicen aguarunos en vez de awajún” (entrevista a docente); “Hay mucho que superar, discusión entre estudiantes awajún y wampis, se ríen del idioma” (GF estudiantes hombres ingresantes 2024)

“Algunos no captan bien, el profesor no lo volvía a aceptar, los profesores no disimulan, nos dicen que los originarios no pueden llegar más alto” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Hay docentes que hablan mal de los estudiantes originarios” (entrevista a estudiante egresado hombre)

● **Malos tratos del personal administrativo afectan la atención oportuna; este comportamiento afecta a los estudiantes originarios** ● ● ●

“En las oficinas nos miran mal y no nos quieren atender, nos hacen volver varias veces” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“Siento como que el personal de las oficinas nos tiene cólera” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Lo principal es el aspecto administrativo, es la relación en la parte administrativa y el alumno; esa parte los golpea, no sienten confianza en la atención, cómo lo reciben, cómo lo tratan, cómo lo atienden; eso ha pesado en el abandono. Todos los trabajadores ven a los originarios como lo peor, a los que no hay que darle bien trato ni buen servicio” (entrevista a docente investigador)



● **Abuso de poder con connotaciones racistas, evidenciadas a través de la intolerancia de algunos docentes, mostrando escasa empatía con los estudiantes originarios** ● ● ●

“Nos hemos peleado con las autoridades porque hay abuso contra los alumnos originarios. Una vez un docente mestizo de forma consecutiva jalaba a los alumnos awajún en el curso de idioma awajún, no dejaban que opinen los alumnos sobre su propio idioma. Cómo es posible que a ellos que conocen su idioma... solo porque no sabían escribir los jalaba y todos los semestres los jalaba; en el 2023 intervenimos los docentes y el decano y presentamos un memorial y las autoridades no hacían caso. Una vez protestamos los docentes y los alumnos, hicimos acta y todo; ya no enseña en esta escuela, pero sigue enseñando en otras” (entrevista a docente)

● **Acoso sexual es una práctica racista que se manifiesta hacia las estudiantes originarias por parte de algunos docentes, pero la UNIFSLB no ha tomado medidas efectivas** ● ● ●

“Hay una denuncia a un docente por acoso, se denunció, pero se quedó ahí nomás, la alumna se retiró; le invitaba a salir y ahí hablaban de las notas” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“A mí me acosó un docente, solo con las originarias se mete; más con los originarios es el acoso” (entrevista a estudiante mujer que abandonó)

3.3. Racismo estructural

El racismo estructural es una forma de racismo que se expresa en prácticas institucionales que atañen a las estructuras de la sociedad.



● Subalternización de las culturas originarias ● ● ●

“Hay docentes que no están capacitados para ser docentes universitarios ingresantes; los alumnos que viene de lejos no pueden manejar celular, laptop, el castellano, fue dificultoso, se complica” (gf estudiantes mujeres 2023)

“En las exposiciones vienen con su ropa típica, les puse 20, habló en su idioma y les puse 20. Es identidad, interculturalidad. Que expongan en su idioma originario, lo siento si no sabe el docente” (entrevista a docente)

● Desprecio por las lenguas originarias ● ● ●

“Para ingresar la entrevista se dan en awajún y en wampis, pero en la universidad ya nadie te habla en nuestro idioma” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“El idioma awajún se dicta en un ciclo nada más 3 horas a la semana para todos los estudiantes, pero nunca se habla el idioma en otros cursos (entrevista a docente)

● La baja calidad de la Educación Básica es una forma de racismo estructural ● ● ●

“El nivel académico con que vienen los alumnos es demasiado bajo, a las justas saben las 4 operaciones básicas y no muy bien. No manejan la tecnología; los docentes no son titulados en la especialidad, ejemplo en matemáticas, no tiene formación pedagógica. El muchacho no sale capacitado, no se comunica, no sabe ni saludar, no sabe computación” (entrevista a docente)

● Pobreza: los estudiantes no tienen recursos y viven en situación de pobreza en sus comunidades ● ● ●

“No tenemos las mismas posibilidades, somos pobres, nuestros padres y familiares son pobres, en la comunidad somos pobres” (GF estudiantes, ciclos anteriores)



La siguiente figura esquematiza las manifestaciones racistas y discriminatorias identificadas:



Fuente: Elaboración propia, trabajo de campo.

3.4. Choque cultural, problemas de adaptación y servicios sin pertinencia cultural

Problemas adaptación cultural

Síndrome de desadaptación cultural que experimentan los estudiantes originarios al llegar a residir en la ciudad

“Ahora estamos viendo la realidad y desafíos, en vista que muchos jóvenes originarios abandonan sus estudios, no porque no sabemos, porque alimentación, el comedor y la residencia nos choca” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“A los estudiantes les choca adaptarse porque es como un nuevo comienzo... se retiran porque la vida universitaria es muy diferente; los originarios vienen de mundos distintos” (entrevista a funcionario)

“Los alumnos tienen otra cultura y no se adaptan, y hay docentes exigentes. Los alumnos son muy cerrados en su cultura, conversan entre ellos mismos” (entrevista a docente)

“Hay un choque de dos culturas, la universidad tiene culturas diferentes, métodos diferente a las comunidades que se dicta las clases” (presidente del Gobierno Awajún)



Servicios universitarios sin pertinencia cultural

Atención psicológica

- **Estudiantes mujeres cuestionan que el servicio de psicología solo sea atendido por profesionales de sexo masculino**

“Debe haber una psicóloga femenina, que acepten los ingresantes, para que hablen sus problemas cuando se quieren retirar; no se adaptan los estudiantes” (entrevista a estudiante mujer que abandonó los estudios)

- **Solo una atención psicológica individual**

“Cuando nos matriculamos el psicólogo solo nos pregunta, después ya no hay charlas individuales” (entrevista a estudiante mujer abandono estudios)

“Este ciclo se está dando charlas de psicología, educación sexual; eso es importante” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

- **La escasa atención psicológica es identificada como uno de los riesgos de suicidio sin ser detectado a tiempo**

“Hace 2 años falleció una alumna de depresión; ella había tenido un hijo, lo dejó en la comunidad, falleció el hijo y ella no comía y la inanición la mató, la universidad no hizo nada, no había psicólogo, ahora hay un psicólogo, pero es mestizo, es hombre, será bueno también una psicóloga mujer para que trate a las mujeres, hay más empatía” (entrevista a docente)



Servicio de alimentación sin pertinencia cultural

La dieta del servicio de alimentación universitaria incluye ingredientes que los indígenas no están acostumbrados a consumir en tantas cantidades, como grasas y aceites.

Asimismo, los platos que se ofrecen son recetas de la costa y no de la región. Esta situación genera disconformidad.

“En el albergue u hospedaje el joven come con aceite y grasa y eso les hacen... algunos hasta se ha intoxicado. Su forma de vida de los originarios es diferente” (entrevista a docente)

“No comen aceite y les hacen mucho aceite, la empresa ganadora no cocina nada típico, solo comida de la costa” (entrevista a docente)

“Pollo todos los días, quinua, avena, cebada, a veces ensalada, fruta a veces; desayuno a veces, 2 o 3 panes, uno con queso, los otros con nada; no hay plátano maduro; pollo mechado todos los días y con mucha sal; cuando no hay pollo es pescado salado y eso no nos gusta” (gf estudiantes hombres, ingresantes 2023)

“No les hacen patarashca, asado de pollo, asado de pescado, al menos cada 15 días deben dar un plato tradicional, pero no se cumple a la fecha. También hay situación de adaptación, dicen que la comida tiene mucho aceite, papa y es la misma, se repite casi todos los días” (entrevista a docente)

“Está bien que seamos originarios, pero no van a comer cualquier cosa; pollo y caballa todos los días, no hay variedad” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

Cuestionan la cantidad de la dieta calificándola de insuficiente

“Desayuno: dos rodajitas de papa, anís o cebada; almuerzo: sopa, arroz con guiso de pollo, varían pescado, chilcano” (GF estudiantes hombres, ingresantes 2023)

“En la comida solo dan pan blanco, jugo de papaya o de naranja, pura agua y mucha azúcar. En la comunidad se come yuca, plátano, eso no dan acá. Dan pura papa y arroz” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“La sopa de pescado no nos gusta, no comen, el escabeche es de caballa y salado; de una papa sacan para tres menús” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)



● **Efecto negativo de los alimentos, les produce náuseas; intoxicaciones debido a la falta de cuidado en el manejo de los alimentos** ● ● ●

“Tienen náuseas en el desayuno, muchos no toman desayuno, compran gaseosa o chizitos, cuando regresan a su comunidad ya comen como debe ser. Los estudiantes compran cancha de colores, viene con gaseosa habiendo coco, que es gratis (entrevista a docente)

“Una vez encontré un cabello en el plato y una carne cruda, (...) dice que 5 veces encontró cabellos y piedras en el arroz y en el refresco moscas y pelos de perro, he tomado fotos, pero aún no lo difundo. Falta higiene” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

“Hay moscas, muchas moscas en el comedor” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)

“En el 2019 se daba comida guardada y se intoxicaron todos; les prohibieron que vayan al hospital, los de la Universidad les dieron sus pastillas y nadie fue al hospital, les amenazaron que si denunciaban les iban a quitar el apoyo” (entrevista a docente)

Residencia universitaria una nueva experiencia cultural que se vive sin las comodidades requeridas.

La residencia universitaria es un servicio clave que se brinda a los estudiantes originarios y que facilita su permanencia en la ciudad sede de la Universidad.

● **Las estudiantes mujeres cuestionan que los vigilantes de las residencias de mujeres sean varones** ● ● ●

“Los vigilantes que no sean varones en los albergues de mujeres originarias” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)



● **Implementación precaria de la residencia: en un medio tan caluroso faltan ventiladores operativos y ventanas en los cuartos** ● ● ●

“Los estudiantes barren, limpian la habitación, tiene ropero, cama, mesa, silla” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“No hay ventilador, se malograron a los tres días que les dieron, entonces los vigilantes les dicen que apaguen su ventilador, que los estudiantes los apaguen y dicen que los awajún son así, y no son así” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

● **Hacinamiento: los estudiantes consideran que no tiene privacidad y que las habitaciones son muy pequeñas para albergar a 4 o 6 personas** ● ● ●

“Hay cuatro por cuarto, a veces dos, sólo una mesa pequeña, no hay más espacio, solo una mesa muy pequeña y dos sillas; se limpia los fines de semana, en cada cuarto hay baño, es cama camarote, no hay ventilación, tampoco ingresa luz natural” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“En la residencia hay seis en cada cuarto, a veces no hay comprensión. El clima es mucho calor y respiramos y ese se guarda, en el cuarto no hay ventanas. Algunos hacen horario, turno o cola para usar la sala, no hay mesa, sillas, en el cuarto hay una sola mesa chica, entonces esperamos que termine turno para que siga el otro” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)

“Viven dos a más chicas por cuarto y limpian los fines de semana; en cada cuarto hay baño, es cama camarote, no hay ventilación, tampoco ingresa luz natural, el ventilador prende toda la noche...una mesita en cada cuarto, una estudia en la cama y la otra en la mesa. No se sabe si es de día o de noche” (GF estudiantes mujeres, años anteriores)

● **Los problemas de convivencia son frecuentes sobre todo porque algunas personas se estarían negando a cumplir con las tareas de mantenimiento acordadas** ● ● ●

“Algunas no quieren limpiar, a pesar de que se hace limpieza una vez por semana y todo está desordenado” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)



● **Comentarios racistas relacionados con la vivienda por parte de los administrativos, descalificando las apreciaciones de los estudiantes** ● ● ●

“Ni que estuvieran acostumbrados; en el monte no tienen nada, dice los administrativos” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores).

Desarraigo familiar de los estudiantes al venir a la ciudad para seguir sus estudios

Los estudiantes que ingresan a la Universidad se trasladan desde sus comunidades para vivir en la ciudad, lugar en la que se encuentran solos; la sensación de soledad aumenta por la distancia de sus familiares, la falta de medios de comunicación eficientes y de contacto periódico con su familia directa.

● **Privación de la relación con la familia al ingresar a la universidad, ya que los estudiantes provienen de comunidades nativas distantes** ● ● ●

“Los estudiantes abandonan y extrañan a la familia” (Gobierno Awajún)

“...dijeron que estudien solos, pero algunos ya tienen bebés, por eso yo me he sentido doloroso” (entrevista a estudiante hombre que abandonó la Universidad)

● **Pérdida de oportunidades para reencuentro familiar por tener que trabajar en vacaciones o no tener medios para solventar sus pasajes de retorno a la comunidad en períodos vacacionales** ● ● ●

“En vacaciones no puedo volver a mi casa porque me voy a Pucallpa a trabajar para comprar mis cosas que necesito” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Me voy a Lima o Trujillo como niñera para ayudar a mi familia... trabajan en vacaciones... Yo no vuelvo por mis problemas familiares, me afectaría” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

“No tienen ni dinero para llegar a Bagua, cuesta 600 soles los de Soledad, del Cenepa la Universidad los trae; en agosto trajeron nueve, pero no los lleva ni en vacaciones” (entrevista a docente)

“Trabajan en vacaciones si van a su casa pagan su pasaje por su cuenta” (GF estudiantes hombres ingreso años anteriores)



3.5. Carencias económicas

Las necesidades económicas son múltiples y constituyen otro factor de abandono, que se vive como las limitaciones que encuentran muchos estudiantes originarios para satisfacer sus necesidades de materiales, cuadernos, lapiceros, equipos, vestimenta, útiles de aseo, recreación, etc.

● Problemas para asumir necesidades familiares por parte de los estudiantes ● ● ●

“Factor económico también influye en el abandono; muchas son madres solteras, al final aparecen con su bebé. Las brechas son grandes y complejas; todo ello repercute en los estudiantes que llegan a la ciudad” (entrevista a docente)

● Imposibilidad de numerosos estudiantes para costear materiales, equipos y conectividad; a esto se suma la falta de equipos informáticos para uso colectivo ● ● ●

“No tenemos las mismas posibilidades de satisfacer los materiales, uniformes, computadora, no tiene la misma posibilidad; todos no saben computadora, word, excel, se debe dar curso de informática a ingresantes” (GF estudiantes hombres 2023)

“El internet no llega a las habitaciones ni en el primer piso. Del total de estudiantes que estamos reunidas, tres tienen laptop de ocho; yo le pido a mi prima cuando termina sus tareas (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

“Hay en total en la residencia solo siete tienen laptop, en vacaciones han trabajado para tener su laptop, pero nadie tiene impresora” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)



● **Padres consideran que los estudiantes, al recibir la beca de la universidad, esta debe asumir sus gastos y necesidades durante el tiempo que dura los estudios** ● ● ●

“Sobre alimentación y alojamiento como la universidad les da, los padres abandonan a sus hijos, no les asisten para sus necesidades básicas, los padres asumen que todo es gratis. Muchas veces los alumnos dicen no tengo pues, quiero que nos apoye. Este año hay siete solicitudes de retiro definitivo de ingeniería civil” (entrevista a docente)

“La Universidad dice que los alumnos pagan el 50% y la universidad 50%, o sea dicen que los alumnos tienen media beca” (estudiante hombre abandonó los estudios)

● **Deficiente equipamiento de la universidad; la precariedad de los estudiantes impide comprar equipos con sus recursos** ● ● ●

“Hay sala de cómputo, pero para una carrera. En la carrera de derecho queremos tener nuestra facultad. Derecho y enfermería no tiene facultad porque pertenecen a CC.SS. y Empresariales” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)

“Queremos seguir, pero no tenemos computadora” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)

“A veces hemos pensado retirarnos, no tenemos laptop, no cumplo con hacer los trabajos, no puedo presentar” [De los participantes del GF 1 tiene laptop y 5 no lo tiene] (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Cada curso de verano está 300 soles, no se puede pagar, mi padre no tenía para darme y los profesores no daban otra oportunidad” (entrevista a estudiante mujer que abandonó)



● **Problemas económicos impiden el retorno a la universidad en los casos en que el estudiante que abandonó deseara reiniciar sus estudios** ● ● ●

“Anda, estudia, termina, es para tu futuro, me dice mi papá, pero acabo de tener otro hijo, ya son dos y no puedo. Si la Universidad se entera que tiene familia le cortará media beca. Sin familia, dijeron, que estudie solo” (entrevista a estudiante hombre que abandonó los estudios)

“Una vez la universidad me envió noticias para volver, no lo hice porque estaba bajo de economía” (entrevista a estudiante hombre que abandonó la Universidad)

● **Perspectivas laborales y empleabilidad inciertas para los estudiantes** ● ● ●

“Los alumnos no pueden colegiarse, no hay colegio de biotecnólogos... Han egresado ocho por todo, pero no trabajan en su carrera, cuando ellos van a ingresar a un trabajo en su profesión no lo pueden hacer. Creen que pueden trabajar en salud con plantas medicinales, no hay laboratorio, acá son elefantes blancos, no se usan. Solo hay dos indígenas egresados de la especialidad de biotecnología a la fecha (entrevista a docente)

3.6. Problemas de salud

Las afectaciones a la salud también son motivo de abandono de la UNIFSLB; los estudiantes que experimentan estos problemas tienen atención limitada a través del SIS y son apoyados por Bienestar Universitario; sin embargo, cuando se trata de males de mayor delicadeza, no es suficiente:



● **Algunos estudiantes reportan padecimientos y enfermedades que motivan el abandono a la universidad** ● ● ●

Una de estas situaciones fue ocasionada por la Pandemia del COVID 19. Otras situaciones, igualmente graves, es la infección con el VIH, que estarían padeciendo algunos estudiantes

*“Me retiré de ingeniería en el I ciclo porque estaba mal de salud”
(entrevista a estudiante hombre que abandonó los estudios)*

“Dejé en el 4to ciclo de negocios globales por crisis economía por COVID, dejo la universidad, le dieron laptop, pero no hay internet, por eso en pandemia no pudieron estudiar, se atrasó y tuvo que dejar (entrevista a estudiante hombre que abandonó la universidad)

“Los originarios se meten con los mestizos, Acá hay 5 estudiantes originarios con VIH” (entrevista a docente)

“Hay comunidades enteras con la mayoría de personas infectados con VIH, hay charlas, pero no usan preservativo, con esto no es rico dicen, saben que tienen la enfermedad, pero aun así se meten. Dicen que se pueden infectar, pero voy a vivir tomando pastillas. Es un tema complejo respecto al abandono que existe en salud, educación, presupuesto, por ejemplo, en Chiriaco hay un solo médico general que es de la costa. Hay anemia. En el Cenepa hay VIH, es alarmante, se mantiene entre cuatro llaves. Ellos creen que existe cura con conocimientos ancestrales para el VIH. Los que cumplieron (guerra) hoy están olvidados” (entrevista a docente)

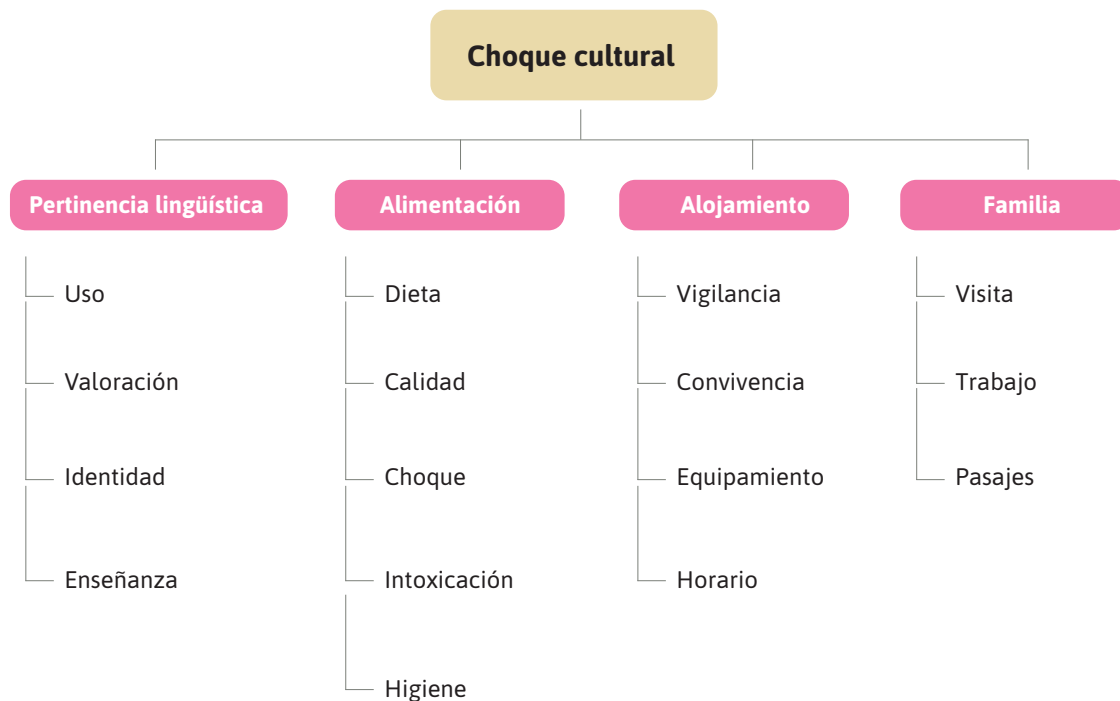
● **Muerte por enfermedad; algunos estudiantes y docentes reportan el fallecimiento de alumnos por enfermedades graves** ● ● ●

“El año pasado falleció un estudiante con sida, hace dos años murieron dos estudiantes con sida” (entrevista a docente)

“Hace un mes un estudiante moría con dengue, he perdido a mi abuelo por falta de dinero... ponía en la chacra trabajando bajo el sol” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)



La siguiente figura sintetiza los problemas adaptación



Fuente: Elaboración propia

3.7. Incorporación de los conocimientos tradicionales en la actividad académica de la UNIFSLB

La incorporación de los conocimientos tradicionales en la vida académica de la UNIFSLB, tiene que ver con la valoración de la diversidad cultural; en efecto, vivimos en país signado por la diversidad cultural (pluriculturalidad); el reconocimiento y valoración de esa diversidad es un objetivo inscrito en la Política Nacional de Cultura al 2030; esa valoración en la UNIFSLB debe implicar la incorporación de los saberes o conocimientos tradicionales en la vida académica de la universidad; sin embargo, al parecer no hay políticas que ayuden a materializar dicha meta, lo que también implicaría incorporar a los sabios y sabias en las actividades académicas⁹.

⁹ Desde el Ministerio de Cultura se ha realizado cerca de 400 declaratorias del patrimonio cultural inmaterial que están normadas por la Directiva 003-2015-MC mediante Resolución Ministerial 338-2015 y abarcan el ámbito de las prácticas, las representaciones, las expresiones, los conocimientos y los saberes –así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados con ellos– que las comunidades, los grupos y los individuos, reconocen como parte de su patrimonio cultural.

Es así que se considera patrimonio cultural inmaterial a manifestaciones y expresiones culturales vigentes como las siguientes: lenguas y tradiciones orales; fiestas y celebraciones rituales; música y danzas, Expresiones artísticas plásticas: arte y artesanía; costumbres y normativas tradicionales, Formas de organización y de autoridad tradicionales; prácticas y tecnologías productivas; conocimientos, saberes y prácticas como la medicina tradicional y la gastronomía, Los espacios culturales de representación o realización de prácticas culturales.



● **La situación de la incorporación de los conocimientos tradicionales es negativa. Docentes no incorporan conocimientos tradicionales** ● ● ●

“Incorporar los conocimientos tradicionales, nada de eso se hace aún. Los alumnos vienen con sus propios conocimientos. Los conocimientos tradicionales no se rescatan, no se incorporan el conocimiento del sabio. La universidad no va a incorporar en la formación de los estudiantes a los sabios; solo se da información repetitiva, hacer variables, convivir con las comunidades como un nato, veo las costumbres, su desayuno cancha con agua y su azúcar” (entrevista a funcionario)

No hay docentes originarios, la universidad no aplica conocimientos ancestrales” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

● **La incorporación de sabios y sabias aún no se realiza** ● ● ●

“Acá no se incorporan los conocimientos de las comunidades ni a los sabios awajún y wampis, en otras universidades se está avanzando, sé que en la UNIA el Consejo Universitario ha invitado a un sabio para que participe con voz. Acá el año pasado se capacitó a docentes en investigación y hubo reuniones con sabios y sabias y apus; ahora se quiere incorporar a indígenas que apoyen en investigación, pero todos sin pago; tenemos que incluir a egresados prepararlos para que luego asuman cargos de responsabilidad, para que la universidad se institucionalice y los indígenas asuman cargos” (entrevista a funcionario)

“Yo quiero que ellos den clases a los estudiantes para no perder nuestra cultura e idioma. Se está perdiendo los conocimientos. Traducir libros, historias, plantas medicinales. Hay muchos conocimientos, por ejemplo, para el lavado bucal hay varias formas tradicionales. Se calienta el agua y se hace el lavado con el dedo, también a veces se usa cepillo con una planta piu para evitar las caries, aunque se pone negras las muelas, pero sí protege” (entrevista a funcionario)



● Algunos docentes informan de muy débiles esfuerzos por valorar los conocimientos tradicionales ● ● ●

“Va a utilizar las plantas medicinales en biotecnología. Enfermería está en segundo ciclo cursos básicos. Se necesitan docentes, la ley dice cada semestre no hay profesores en interculturalidad ni cosmovisión. En ing. civil no hay docentes que puedan (entrevista a docente ing. civil).

“Antes esto parecía un jardín, se sembraba piripiri, kion, seis variedades, una sirve para no tener hijos, había como un vivero, vino un rector hizo botra todo y sembró flores, ahora ni eso hay” (entrevista a docente)

“Conocimientos ancestrales he recogido de mis hermanos, desde el 2019 a la fecha, falta recoger esa información. Tengo un libro de 200 hojas sobre plantas medicinales y esta botado en la universidad. Alemania los publicará (entrevista a docente)

“El conocimiento ancestral está presente en la geometría plana awajún, polígonos y que ellos lo replican en cerámica. El estudiante aprende sobre polígonos con la cerámica awajún; Igualmente, construcción con bambú, tratan de investigar la resistencia. Hay bastante por trabajar y estudiar, pero no hay motivación” (entrevista a docente)

● Desarrollo de la interculturalidad es deficiente según los participantes que se cuestionan la calificación como universidad intercultural ● ● ●

“En la universidad no se ve la interculturalidad” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)

“No sabemos porque esta universidad es intercultural” (GF estudiantes mujeres, ingreso años anteriores)

“Los saberes no solo deben ser en los talleres, se debe integrar en los cursos; sería interesante incluir un awajún en cada curso” (entrevista a docente)

“Llevo tres años en esta universidad y la interculturalidad es un cliché. Poca empatía muestran las autoridades con la interculturalidad (entrevista a docente)



● Algunos participantes cuestionan la fortaleza de la identidad cultural Desarrollo ● ● ●

“No usan tawa (corona) porque cuesta 800 soles, no todos hacen, o puede costar 400, 600. No tenemos vergüenza de usar, ya los padres no saben hacer, hay momentos que, si se usa, se prestan, la universidad les presta. No estamos olvidando la cultura, lo que hacen eso es los que andan afuera no de nosotros. Valoramos nuestra cultura” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)

● Algunos participantes afirman que existe una pérdida cultural, especialmente en personas que se alejan de sus comunidades ● ● ●

“Pero también hay pérdida de la cultura, hay personas que se van a trabajar y se olvidan y llegan a su tierra y no comen cosecha de su tierra. Las costumbres se van perdiendo, los habitantes ya no visten de forma típica. Un mestizo se casa con una awajún y el hijo habla castellano y así la cultura se va olvidando. Usamos aretes de plumas en eventos y pintura de achote (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)

● Derecho a la representación ● ● ●

“Cuando hay eventos algunos docentes y alumnos se visten como payasos y se pone plumas, eso no es interculturalidad porque no se viste todos los días así” (entrevista a docente)

Como se ha visto a lo largo del presente capítulo, desentrañar los condicionantes que hacen que un estudiante indígena u originario abandone la UNIFSLB es muy importante para proponer líneas de trabajo; al respecto, todos los participantes, independientemente del rol que tienen en la universidad, poseen una explicación para este fenómeno y esgrimen una respuesta desde su percepción, identificando uno o más motivos que van desde los más generales hasta los más específicos. Estos motivos se podrían agrupar en internos y externos; si bien ambos tipos están interconectados y se influyen mutuamente, conviene diferenciarlos, ya que el primer grupo se refiere a aquellas causas que dependen de la dinámica universitaria, como por ejemplo el bajo rendimiento académico; y el otro grupo alude a los factores que obedecen a otras dimensiones de la sociedad, por ejemplo, las carencias económicas de los estudiantes.



La siguiente figura sintetiza esta clasificación:



Fuente: Elaboración propia

Resulta oportuno añadir que cuando un estudiante decide abandonar la UNIFSLB, casi siempre, intervienen múltiples factores; sin embargo, algunos motivos se presentan como más importantes que otros, en razón a la recurrencia con la que aparece en las narraciones obtenidas a través de las entrevistas o los grupos focales. Por ello, si se tratara de jerarquizarlos, diríamos que los tres primeros motivos de abandono lo ocupan: a) el bajo rendimiento académico dentro de la Universidad; b) el racismo y discriminación étnico-racial directa y estructural; c) el choque cultural y problemas de adaptación. En la figura N° 7 se presenta un abanico de móviles que apremian el abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes originarios.



DISCUSIÓN

4.1 Abandonar la universidad no era una opción

Abandonar la universidad no es una situación imaginada por parte de los estudiantes originarios en el momento de postular e ingresar; al contrario, todos se visualizaron como futuros profesionales. *“Nadie piensa dejar la universidad” (GF estudiantes mujeres ingresantes 2023)*. Esta misma respuesta se repitió de forma recurrente a nivel de los hombres: *“Para nosotros no es una opción; la universidad no es fácil, tenemos que ser fuertes y no he pensado dejar la universidad, es lo que yo he querido tener” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)*.

El deseo de mantenerse en la universidad se relaciona con las expectativas que poseen los estudiantes sobre su profesionalización, que expresa el valor asignado a la educación superior para construir su vida futura; por lo tanto, los estudiantes consideran que culminar los estudios universitarios les posibilita un mejor futuro y oportunidades de movilidad social, tomado como éxito o posibilidades de realizar emprendimientos: *“pienso lograr el éxito, la universidad nos ha brindado una oportunidad” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)*.

La intención de continuar en la universidad no solo es estimulado por criterios personales como “lograr el éxito”, sino que también se incluyen propósitos colectivos porque, de forma paralela, se asegura que desde el rol de profesional se puede contribuir con la mejora o desarrollo de la comunidad; por esta razón, a los estudiantes no les agrada saber que otros se retiran, porque perciben que con cada deserción se pierde una posibilidad para el pueblo awajún o wampis; por lo tanto, abandonar la universidad es tomado como una rendición o capitulación; una parte de esta interpretación puede tener relación con el hecho que la misma creación de la UNIFSLB ha sido una conquista de los pueblos originarios, mientras que la cuota (vacantes) a la que tienen derecho los estudiantes de las comunidades nativas, se ha logrado luego de intrincadas negociaciones entre las organizaciones indígenas y las autoridades universitarias. El siguiente testimonio de un estudiante en el grupo focal de hombres, resume este compromiso con su comunidad: *“Queremos estudiar para ser algo y lograr a llegar... sé que se me está complicando, pero sé que confío llegar y ayudar a mis hermanos awajún” (GF estudiantes hombres, ingreso años anteriores)*.



Es decir, cuando un estudiante decide abandonar los estudios universitarios, no sólo considera sus expectativas personales, sino que también toma en cuenta las repercusiones familiares que tendría dicha decisión, ya que como dice Burneo (2018), Brow (1984) y Rigan (2007), citados en la Base de Datos de Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura (2024), la familia (patá) awajún es extensa y los lazos de parentesco cumplen un rol muy importante en el desarrollo de la identidad, la construcción de viviendas, implementación de las faenas agrícolas y el aprovisionamiento de medios de subsistencia. Por lo tanto, la familia tiene un enorme valor a la hora de tomar decisiones individuales; es una especie de “rendición de cuentas” a considerar, cuando las decisiones fueron tomadas en conjunto.

Los estudiantes son conscientes que para lograr una vacante tuvieron que desplazar a otros jóvenes originarios de la misma comunidad, por lo que la decisión de abandonar los estudios no se condice con el esfuerzo realizado para ingresar; por ello, ingresar a la universidad es motivo de alegría, de orgullo y de celebración; como menciona un docente: *“Cuando ingresan es una emoción enorme y lo festejan con su familia” (entrevista a docente)*; del mismo modo, un estudiante expresó así su entusiasmo: *“Cuando ingresé dejé de haber inseguridad, me sentía tan dichoso porque había intentado dos veces, me dio mucho gusto ingresar. Ahora estamos viendo la realidad y desafíos” (GF estudiantes hombres ingresantes 2023)*.

En consecuencia, dejar la UNIFSLB es una decisión difícil que se realiza luego de un balance de sus implicancias personales, familiares y comunales; al respecto, un docente expresa el sentimiento de los estudiantes al retirarse y comenta el panorama de los estudiantes que van quedando en la Universidad, luego de las deserciones: *“Los estudiantes que se retiran lloran porque no quieren retirarse, pero no entienden el tema, no entienden la clase, pero es una realidad” (entrevista a docente)*.

De acuerdo con Ruiz, García y Pérez (2014) toda deserción educativa limita el desarrollo de la persona y del país; por lo tanto, es una pérdida que implica que la persona deserte del sistema antes de culminar algún grado educativo. Para el presente estudio, la deserción de estudiantes originarios es más un abandono de los estudios y no una interrupción momentánea conceptualizada por Chávez (2022), ya que, en el caso de los estudiantes originarios, no se trata de una interrupción o paralización de los estudios, más bien un abandono definitivo, toda vez que resulta casi imposible que el alumno retorne (no se ha visto ningún caso) porque es más probable que el estudiante ya no cuente con las facilidades de alojamiento y alimentación.



La desazón que genera el abandono de estudiantes indígenas a la UNIFSLB no pasa inadvertida por la autoridad awajún; por ejemplo, un representante del gobierno awajún en el componente de educación, interpretando el problema dijo: *“Acá vienen originarios ociosos, vagos... a los que abandonan se les debe denunciar para que devuelvan lo gastado. Muchos padres ya no quieren mandar porque abandonan”* (entrevista a representante Gobierno Autónomo Awajún).

4.2. Bajo rendimiento académico

El rendimiento académico es un indicador del nivel de logro alcanzado en el proceso educativo. Para el presente estudio, la situación de bajo rendimiento académico constituye el principal motivo de abandono de la universidad por parte de estudiantes originarios. Este bajo rendimiento se expresa en bajas calificaciones en los exámenes; la no presentación, presentación tardía o deficiente de las tareas y trabajos; bajas notas en exposiciones; escasa retención de conocimientos, entre otros. Los cursos decisivos para que ocurra el abandono a la UNIFSLB son matemáticas, física, química, las llamadas ciencias exactas, cuyas calificaciones no alcanzan los niveles aprobatorios; por otro lado, algunos estudiantes acumulan la desaprobación de 4 o 5 cursos en el ciclo.

Como otros factores de bajo rendimiento se identificó una deficiente educación básica regular (intercultural bilingüe), la falta de pertinencia lingüística en el desarrollo de las actividades académicas, temas organizativos y personales, entre otras, dentro de las que destaca los hábitos y métodos de estudio.

La mayoría de estos motivos se puede apreciar en diferentes estudios nacionales o internacionales; por ejemplo, Suarez (2017) en su tesis doctoral para la Universidad de Barcelona sobre la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior en América Latina (Bolivia, Perú y México), señala que los estudiantes indígenas carecen de hábitos de estudio, así como de las técnicas y estrategias necesarias para abordar tareas y trabajos académicos, lo cual es crucial para la permanencia de los estudiantes en las universidades y desarrolla un modelo explicativo sobre la permanencia de los estudiantes indígenas a las universidades identificando tres componentes fundamentales: experiencias identitarias, experiencias académicas y experiencias sociales.

Concordando con los resultados del estudio anterior, Schmelkes (2008) identifica una serie de factores de abandono por parte de estudiantes indígenas de universidades interculturales de México y afirma que juega un peso muy importante (como tercer motivo de abandono) los antecedentes académicos de estos alumnos; es decir, la calidad de sus estudios primarios y secundarios; para probar esta afirmación,



la autora compara los puntajes alcanzados en pruebas admisión a universidades interculturales y el promedio nacional alcanzado en las otras universidades, evidenciando que en las universidades interculturales el puntaje fue abismalmente más bajo, especialmente en las áreas de razonamiento verbal, razonamiento matemático y matemáticas, concluyendo que este es un motivo por el que las universidades interculturales han rebajado sus requisitos académicos de ingreso.

Por otro lado SUNEDU (2021) para el caso peruano, en un reporte sobre los factores asociados a la interrupción de los estudios universitarios de pregrado, examinó cinco factores relacionados: lengua materna, educación de los padres, nivel de dependencia, región de residencia y nivel de gasto en el hogar, concluyendo que la probabilidad de abandonar los estudios en mujeres por lengua materna indígena es 46.5% y las de lengua castellano 15%; asimismo, la asociación de la interrupción de los estudios con el nivel de gasto y con el nivel de dependencia en el hogar era fuerte, las estudiantes que no vivían con miembros dependientes tuvieron la mitad de probabilidades de interrupción, en comparación con el resto provenientes de hogares más pobres; en el caso de los hombres, la interrupción de los estudios no encontró relación significativa con la procedencia ni con la lengua materna; del mismo modo los jóvenes provenientes de hogares más pobres, tuvieron nueve veces más probabilidades de interrumpir sus estudios respecto al resto de estudiantes.

En otras investigaciones también se considera que el bajo rendimiento es un poderoso motivo de interrupción de los estudios, como es el caso de Svenja (2022), quien halló como móviles de deserción universitaria el bajo rendimiento académico, la edad avanzada, la categoría de migrante y tener alguna discapacidad física.

En un estudio anterior realizado en la Universidad de Sinaloa (México) por Ruiz, García y Pérez (2014) sobre las causas y consecuencias de la deserción en el bachillerato universitario, concluyen que el primer factor es casarse y no aprobar las asignaturas (rendimiento); sin embargo, el bajo rendimiento se asocia a la escasa valoración que los jóvenes dan a la educación; un tercer factor identificado es la falta de economía, lo que impide comprar libros y otros implementos. Esta situación obliga a los estudiantes a tener trabajar para cubrir estas y otras necesidades, descuidando los estudios.

Asimismo, Dávila, Agüero, Portillo y Quimbita (2022) en un estudio sobre deserción de estudiantes en una universidad peruana sobre una muestra de 125 estudiantes que desertaron de la carrera de administración, hallaron cuatro tipos de factores relacionados con la deserción: factores personales, factores educativos, factores institucionales y factores financieros; en relación con el factor individual se destaca la personalidad del estudiante, sus metas y objetivos; el factor académico tiene que ver con el rendimiento, dedicación al estudio, aprendizaje y la vocación, inteligencia



y adaptabilidad; el factor institucional da cuenta del compromiso de la universidad para con el estudiante y programas de apoyo; por último, el factor económico considera el nivel económico de la familia, el nivel educativo de los integrantes de la familia y la disposición de recursos para que el estudiante continúe con sus estudios.

Por último, en un estudio cuantitativo sobre la relación entre deserción universitaria y la resiliencia, realizada por López Y. y Mori R. (2023)¹⁰, docentes de la UNIFSLB, se determinó que una parte de los estudiantes que abandonaron la UNIFSLB se encuentran cursando estudios en otras entidades con menor exigencia; asimismo, según los hallazgos de este estudio, la principal causa de abandono es el maltrato por parte del personal administrativo y, en segundo lugar, los factores académicos.

En relación con la deficiente educación básica regular, los participantes refirieron que, en la etapa escolar, el desarrollo de los cursos de ciencias básicas (matemática, física, química, entre otros) se realiza de forma defectuosa, no solo porque con frecuencia no hay profesores, sino porque los profesores a cargo de dichas asignaturas muestran poco empeño y hasta escaso manejo del tema, lo cual propicia que los estudiantes ingresen a la universidad con competencias bastante reducidas en dichas materias, evidenciándose un divorcio entre la educación escolar y la educación universitaria.

Acerca de los cursos mal llevados se reportó que, sobre este mismo asunto, la opinión de los estudiantes es similar; asimismo, los estudiantes reportaron cursos no llevados durante la etapa escolar; esta misma dificultad es reconocida por los docentes, que expresan que esta sería una grave deficiencia con la que llegan los estudiantes a la universidad con las consecuentes dificultades que se derivan y repercuten en la vida universitaria. En este mismo marco, se resaltó el bajo nivel académico exigido para ingresar a la universidad, pues prácticamente todos los estudiantes originarios que ingresan no logran desarrollar ni la tercera parte de la prueba de admisión, ya que no existe una nota mínima, por lo tanto, habría un divorcio entre la educación escolar y universitaria.

Desde otro punto de vista, algunas autoridades locales asumen que el bajo rendimiento escolar obedece más a factores externos a la escuela; son los llamados “ruidos sociales”, tales como violencia, inseguridad, drogadicción, etc., fenómenos que alejarían al escolar de su responsabilidad de estudiar, impactados por el ambiente negativo que existiría en la zona: otro factor de igual importancia sería la falta de un presupuesto adecuado para atender las necesidades de la educación en la zona.

¹⁰ Al momento en que se realizó el trabajo de campo el estudio se encontraba en proceso.



En esta misma línea, diferentes autoridades comparan el desarrollo de la educación escolar en las ciudades con las zonas rurales, concluyendo que existe una diferencia muy notable entre una y otra en detrimento de la educación rural; estas diferencias atañen al desempeño y preparación docente, el tipo de materiales usados y las condiciones donde se desarrollan las actividades lectivas.

Algo parecido menciona una autoridad de la UNIFSLB, cuando describe la diferencia entre la educación rural que reciben los estudiantes originarios y la que reciben los mestizos que proceden de las ciudades; resalta, además, que en la UNIFSLB el estudiante ya no tiene apoyo de sus padres, como en muchos casos la tuvo durante su vida escolar; adicionalmente, los estudiantes afirman que en las comunidades se utiliza inadecuadamente los materiales educativos proporcionados por el Ministerio de Educación.

Al respecto, resulta ilustrativo los resultados de la Prueba PISA¹¹, tomada en el año 2022 a escolares de 81 países, publicado por el Ministerio de Educación (2024). En el Perú se aplicó la prueba a una muestra de 8,787 estudiantes de 337 escuelas públicas y privadas; la prueba incluyó las áreas de matemática, lectura y ciencia. En general, los estudiantes peruanos alcanzaron promedios cercanos a la mitad del promedio mundial. Respecto a las áreas se lograron los siguientes resultados: en matemáticas casi el 90% de los escolares evaluados de zonas rurales y el 61% del área urbana presentan bajo desempeño frente a la resolución de problemas en una variedad de situaciones; asimismo, en lectura el 79% de los alumnos rurales y 44% urbanos se encuentran por debajo del nivel básico de lectura; y en ciencia el 78% de estudiantes de escuelas rurales y el 47% de escuelas urbanas se encuentran por debajo del nivel básico de ciencia.

En relación al departamento de Amazonas, el Ministerio de Educación (2018) publicó los resultados de la Evaluación Censal en estudiantes de cuarto de primaria y segundo de secundaria, obteniéndose resultados muy preocupantes por el bajísimo nivel de logros alcanzado por los estudiantes de las provincias o UGEL con elevada presencia indígena como Bagua, Condorcanqui e Imaza; en el área de lectura, los estudiantes de 4to de primaria en promedio a nivel del departamento sólo el 29% aprobó; en la UGEL de Bagua aprobó el 14.4%, en la UGEL de Condorcanqui, el 11%; y, en la UGEL de Imaza el 7.6% obtuvieron resultados satisfactorios; ahora bien, si se evalúa según área urbana y rural se obtuvo que, en promedio, el 33% de estudiantes de escuelas urbanas obtuvo una calificación satisfactoria, frente al 21% de estudiantes de escuelas rurales. Respecto al área de matemática en cuarto de primaria, el resultado satisfactorio fue de 26.7%, urbana 30% y rural 20%; a nivel de

¹¹ PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.



UGEL se tiene que en la de Bagua el nivel de resultados satisfactorio fue de 21%, en la de Condorcanqui de 5.8% y en Imaza de 5.5%.

El resultado en segundo de secundaria es aún más inquietante: en lectura los resultados satisfactorios promedio a nivel departamental solo alcanzó el 8.3% (11.8% urbana y 3.3% rural), agravándose a nivel de las UGEL como en Bagua en la que los resultados satisfactorios fueron de 9.4%, en Condorcanqui de 0.8% y en Imaza 0.7%; en matemática el panorama es igualmente lóbrego, ya que, en promedio, los estudiantes que lograron un nivel satisfactorio fue de 8%; en la UGEL Bagua el 2.7%, en Condorcanqui el 0.4% y en Imaza el 0.5%.

Otro factor clave para comprender el bajo rendimiento de los estudiantes originarios en la UNIFSLB puede ser la falta de pertinencia lingüística en el desarrollo de las actividades académicas y actividades conexas; es decir, ningún docente ni administrativo habla la lengua originaria predominante, lo cual dificulta la comunicación con los alumnos. En este marco, los docentes manifiestan que están interesados en aprender el awajún, pero no tienen las condiciones para lograrlo; al parecer no habría políticas diseñadas para superar la brecha lingüística en la universidad. Desde este punto de vista, las autoridades locales entrevistadas manifestaron que el idioma originario no se utiliza en las actividades académicas.

Frente a esta situación los alumnos reaccionan increpando a los profesores por no aprender la lengua originaria. Indudablemente que, cuando coexisten dos lenguas, muchas veces una de ellas predomina sobre la otra; este predominio está relacionado con la cultura dominante, ya que la lengua que predomina pertenece a ella. Por eso la función pública es acaparada por una de ellas y, en este caso, también la función educativa se ofrece en la lengua más poderosa de la cultura hegemónica. Para remediar esta situación la entidad debe diseñar políticas orientadas a revalorar las lenguas originarias, lo cual no parece ocurrir en la UNIFSLB.

Otro aspecto a tener en cuenta es que un sector de docentes considera que el tipo de orientación vocacional que se realiza en el último año de secundaria o durante el proceso de postulación resulta insuficiente, lo cual estaría generando que algunos alumnos decidan estudiar algunas carreras sin saber las características de las mismas, la compatibilidad con sus intereses y sus aptitudes, lo cual estaría contribuyendo a que una vez que ingresan a la UNIFSLB y conocen más sobre la carrera, al no haber desarrollado las aptitudes necesarias, abandonan por el bajo rendimiento que trae esta situación.

Para el MINEDU, PRONABEC, UNESCO y otros expertos la orientación vocacional resulta de mucha importancia para la elección de la carrera y hasta el desempeño académico; al respecto, Orozco (2021), funcionario de PRONABEC, considera que



cuando el joven recibe una adecuada orientación vocacional puede descubrir sus aptitudes y habilidades relacionadas con tal o cual carrera técnica o universitaria. Para facilitar este proceso PRONABEC cuenta con tres herramientas: la primera es la de Orientación Vocacional, que consiste en responder un test que permitirá conocer las aptitudes intelectuales, preferencias profesionales y características de la personalidad; la segunda herramienta es brindar un panorama completo de la oferta educativa que permita que el estudiante elija las carreras de su interés, y las entidades y lugares que se ofrecen; y la tercera herramienta contiene simulacros de admisión y material de refuerzo.

Otro recurso de orientación vocacional que se implementa desde el Estado son las “Ferias de Orientación Vocacional Técnica”, realizadas por el MINEDU en Lima, así como la Plataforma SOVIO (Servicio de Orientación Vocacional e Información Ocupacional), del Ministerio de Trabajo, que cuenta con un staff de psicólogos encargados de realizar un diagnóstico vocacional y asesorar sobre mercado laboral y formativo. Estas herramientas no son accesibles para los jóvenes indígenas de las comunidades nativas, por lo que la UNIFSLB, con bastante esfuerzo y limitados recursos, desarrolla la labor informativa en las comunidades nativas y rurales, especialmente en alianza con otras entidades como las UGEL, Programa Juntos, otras universidades de la zona, PRONABEC, etc., según informa Andina (Agencia Peruana de Noticias) al comunicar la realización de la Primera Feria de Orientación Vocacional en Condorcanqui (Nieva) el 13 de octubre 2022, que contó con la participación de 170 estudiantes awajun; asimismo, en Bagua (2023) se realizó la Segunda Feria de Orientación Vocacional.

En el caso de los estudiantes indígenas de las provincias de Bagua, Condorcanqui e Imaza, los jóvenes que egresan de secundaria y que están aptos para postular a la universidad no participan de un proceso de orientación vocacional amplio y multidisciplinario porque, en primer lugar, las opciones que se presentan al estudiante se restringen a solo tres carreras. En ese marco, los docentes encargados de realizar la inducción no poseen muchas herramientas para informar y garantizar la libertad de elección, que, a decir de Kann (1988), es una condición esencial de la orientación vocacional. Pellerano (1988) afirma que el objetivo al elaborar programas de orientación vocacional es desentrañar las relaciones entre la educación y el trabajo, así como informar sobre las funciones de las profesiones, identificar las profesiones o disciplinas adecuados a uno mismo.

Un ejemplo de las charlas de orientación vocacional organizada por la Dirección de Proyección Social y Extensión Universitaria de la UNIFSLB se llevó a cabo de forma exitosa el 23 de noviembre 2023, por lo que se informa que: “docentes de nuestras escuelas profesionales, acompañados del servicio de psicología de la Dirección de Bienestar Universitario, se unieron con entusiasmo para compartir experiencias



valiosas con los estudiantes de la I.E. N° 16040 Parroquial San José - Muyo, en donde se les brindó a cada alumno las diferentes opciones profesionales y cómo cada elección puede impactar positivamente en su futuro”. Asimismo, la UNIFSLB ha participado en ferias vocacionales, como la realizada en Bagua (2023), organizada por el Programa JUNTOS, en la que “se brindó orientación educativa y profesional a los alumnos de diversas instituciones educativas de la provincia de Bagua...” los estudiantes “tuvieron la oportunidad de obtener una comprensión completa de la oferta académica y las perspectivas de crecimiento que ofrece la UNIFSLB”¹².

Otro factor de relevancia que incide en el rendimiento es el régimen docente de la Universidad, es decir los sistemas de contrato, los cursos asignados, las horas lectivas, las horas destinadas para tutoría, entre otros; los participantes manifiestan que si el docente tiene a su cargo varios cursos o una carga lectiva que superen las 16 horas podría repercutir en la calidad de la enseñanza o la dedicación personalizada al alumno.

Ahora bien, junto a la identificación de las circunstancias que motivan o condicionan el bajo rendimiento, los participantes han concebido distintas modalidades y propuestas para superar la situación; una de ellas es la implementación del Ciclo Cero; la segunda consiste en la implementación de Cursos de Nivelación o Refuerzo; una tercera propuesta consiste en la activación del Acompañamiento Académico; la cuarta propuesta es disminuir la exigencia académica; y la quinta, recurrir a la sensibilización.

En relación con el Ciclo Cero, es percibido desde dos modalidades: la primera consiste en desarrollar un Ciclo Extra antes de empezar la carrera; la segunda consiste en implementar un Ciclo Cero de forma paralela al desarrollo del primer ciclo de la carrera; esta última versión obedecería a la falta de presupuesto para implementar un ciclo paralelo. En ambos casos se considera que los estudiantes deberían llevar cursos de matemática, física, química, entre otros, para nivelar el manejo de dichas materias a las exigencias de los estudios universitarios.

Con el **Ciclo Cero** como actividad académica extra, se trata de implementar esta oferta educativa como algo aparte, especial. La otra alternativa denominada Ciclo Cero como ciclo paralelo es una modalidad que consiste en implementar estos estudios al mismo tiempo que el alumno desarrolla su ciclo regular.

Otra vertiente de ideas tiene que ver con la implementación de **Cursos de Nivelación o de Refuerzo** para cerrar las brechas existentes; es decir, a través de estos cursos se procuraría que los estudiantes superen las trabas para la comprensión y el

¹² <https://unibagua.edu.pe/enlaces/noticias/231-unifslb-segunda-feria-vocacional>).



aprendizaje de las materias que les resulten más complicadas y que, seguramente, en la época escolar no fueron llevadas con solvencia.

Algunas universidades peruanas han implementado un Ciclo Cero, a veces llamado de nivelación, el mismo que, algunas veces, ha tenido un costo; en esta experiencia destaca la Universidad de Ciencias y Humanidades, Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estos ciclos estaban dirigidos a todos los ingresantes de ciertas facultades; asimismo, en la mayoría de universidades los cursos de nivelación son aquellos que llevan los alumnos desaprobados en el período vacacional, como es el caso de la UNIFSLB, que en el Artículo 53 del Reglamento de Estudiantes, aprobado con Resolución N°078-2023-UNIFSLB/CO, aprobada el 3 de marzo 2023, considera los cursos de nivelación para los estudiantes desaprobados, especificando que se llevarán en las vacaciones de los docentes; asimismo, según esta norma, un estudiante puede matricularse hasta en tres cursos de nivelación con un máximo de 12 créditos.

Como se mencionó más arriba, algunos docentes proponen (y posiblemente ya se practica) disminuir la exigencia académica, lo cual permitiría mejorar las calificaciones, evitando que los estudiantes salgan reprobados, con lo que se estaría deteniendo el abandono de la universidad. No se ha reportado si es que los docentes relacionan la rebaja de la exigencia académica con la formación de profesionales de mayor calidad y competitivos.

La otra propuesta para reducir el abandono de los estudiantes y mejorar el rendimiento es implementar el Acompañamiento Académico, que es concebido como una tutoría permanente a los alumnos sobre el desarrollo de sus cursos, atendiendo sus dificultades; esta alternativa surge no solo desde los docentes, sino también de las organizaciones originarias, como solicitó un representante del Gobierno Autónomo Awajún.

Por último, otros docentes piensan que se debe recurrir a la sensibilización de los alumnos para contribuir a que mejoren su rendimiento. Esto implica llamarlos a la reflexión para que sientan la interculturalidad; es decir, desarrollar la consciencia sobre la posibilidad que como profesionales tendrían de ayudar a sus pueblos a superar los múltiples problemas por los que atraviesa, desarrollando su cultura e identidad.

En síntesis, se puede observar que, si bien en los diferentes estudios referenciados destacan como motivos de abandono a la universidad el bajo rendimiento, los problemas económicos o personales, a diferencia de nuestro estudio en los otros trabajos no se distinguen factores como el racismo, la discriminación étnico-racial, el choque cultural.



4.3. Racismo y discriminación étnico-racial directa en la UNIFSLB

Según Wierviorka (2009) el racismo es un fenómeno propio de las sociedades modernas (modernidad) surgidas al terminar la edad media en Europa que ha ido mutando, desde considerar exclusivamente la “inferioridad” biológica de los grupos racializados, hasta tomar en cuenta, como más importante, la “inferioridad” cultural, de tal forma que a los sectores culturalmente diferentes se les asignan rasgos intelectuales, morales o físicos inferiores; visto así el racismo se nutre de prejuicios y estereotipos, y es la base de la discriminación étnico-racial; de ahí que según el autor aparte de ser una ideología, el racismo “...debe ser comprendido como un componente de conductas entre grupos humanos que toman la forma del prejuicio, de la discriminación y de la segregación” (P. 51).

Conviene añadir que, tanto el racismo como la discriminación, tienen sus raíces en los estereotipos y prejuicios. Según la Comisión de Derechos Humanos de México (2018) un estereotipo es una imagen o idea aceptada como algo natural, que sirve para atribuir determinadas características a ciertas personas o colectivos, de forma que todos los integrantes de dichos grupos tendrían esas mismas características sin mayor análisis en cada caso particular; por esta razón todo estereotipo es generalmente falso, al considerar, con base en ideas generalmente falsas, que todos los miembros del grupo son de una misma forma. Por otro lado, los prejuicios son juicios desfavorables que anticipamos sobre las personas o grupos y que sirven para juzgarlos negativamente.

Como se puede inferir del párrafo anterior, existe una relación intrínseca entre estereotipo, prejuicio y discriminación, basada en la diferencia (otredad) mediante el cual surgen ideas e imaginarios que justifican la actuación de tal o cual manera frente a determinado grupo. Sin embargo, la existencia de estas tres categorías expresa ciertas diferencias entre una y otra. En el medio universitario el racismo se expresa en la sanción social que inhibe el libre ejercicio de opiniones e ideas, ya que se alienta que las personas actúen según el comportamiento esperado de acuerdo con el estereotipo compartido.

Ahora bien, tanto el racismo como la discriminación se aprenden y se transmiten en la familia y la comunidad; por lo tanto, se puede afirmar que son comportamientos e ideas que se aprenden y, aunque el término raza se encuentre devaluado por su probada irrealidad, se ha mantenido en el imaginario colectivo, ya que según Vergara (2022) el racismo es una construcción histórica y cultural; es decir, surge en determinado período del devenir de la sociedad amparado de ciertas condiciones o factores y sirve para clasificar a los seres humanos en superiores e inferiores con todas las consecuencias que ello implica. El racismo y la discriminación son una realidad elevada a nivel de problema público, por ello el presidente del Gobierno



Autónomo Awajún, localizado en el ámbito de estudio, afirmó que “a los awajún no nos ven bien, no nos ven igual”.

Las universidades no son una excepción, también reproducen distintas formas de discriminación. Según Mato (2021), el racismo y la discriminación existen y se han naturalizado en las universidades, fortaleciéndose ante la falta de medidas efectivas para prevenirla y actuar sobre ella.

Por su parte Guerra, Villamar y Caballero (2024), analizando la situación de la Universidad Intercultural de Chiapas, manifiestan que el principal obstáculo de la universidad chapaneca es el racismo, pues las universidades interculturales no poseen plena aceptación en el país y tienen problemas económicos, de manera que el mayor desafío no es la diversidad cultural, sino la desigualdad social vivida en el país.

Ahora bien, en el presente estudio se ha identificado diversas manifestaciones de racismo y discriminación étnico-racial directa: segregación, minimización de capacidades, comentarios racistas, malos tratos, como se detalla a continuación:

Segregación

Como se ha dicho, el racismo y la discriminación étnico-racial son identificados como poderosos motivos de abandono de la UNIFSLB por parte de los estudiantes originarios, quienes han reportado distintas prácticas discriminatorias que vienen ocurriendo en la universidad.

La primera de ellas y que se menciona con bastante frecuencia es la segregación (separación, aislamiento) de los estudiantes originarios para ciertas actividades académicas o en la vida cotidiana; esta segregación puede ser propiciada por el docente directamente o por su inacción; pero también puede ser propiciada por los mismos estudiantes. Uno de los motivos de esta separación se basa en el estereotipo de que los originarios son malos estudiantes; de esta forma, los estudiantes indígenas manifiestan que padecen el rechazo de parte de los estudiantes “mestizos” para formar grupos con indígenas solo por el hecho de ser tales y los mismos docentes contribuyen con esta segregación al dejar que los estudiantes formen grupos libremente sabiendo que los alumnos originarios no son incluidos en los grupos que conforman los “mestizos” o que estos últimos no quieren formar parte de los grupos que se forman por iniciativa de algún estudiante originario.

Por lo tanto, se evidencia una segregación promovida o aceptada por el docente, que permite la conformación de grupos solo de mestizos, así como aquella promovida por los estudiantes con las mismas características.



Ahora bien, una razón aparente de esta segregación contada por los mismos estudiantes estaría relacionada con factores étnicos (idioma, etnia); sin embargo, se dan situaciones excepcionales en los que se reconoce que pocos docentes realizan esfuerzos por integrar a los originarios con los mestizos.

Quintero (2014), en su tesis doctoral sobre el racismo en la universidad colombiana, asegura que este fenómeno de formar grupos de trabajo académico excluyendo a los estudiantes originarios se denomina “aislacionismo-grupismo” y consiste en que ciertos estudiantes (en este caso originarios) se ven aislados constantemente, pocas personas les hablan y les niegan ayudas básicas; este aislamiento genera la búsqueda de refugio en otras personas iguales y racializadas. Este aislamiento repercute en el rendimiento de los alumnos originarios porque no pueden aprovechar las experiencias y conocimientos de los estudiantes “mestizos”.

Minimizar capacidades

Aparte de la segregación existe otra forma de racismo, que consiste en minimizar las capacidades de los estudiantes originarios, reprochándoles el hecho de haber elegido determinadas carreras; en ese marco, proliferan mensajes cargados de prejuicios y estereotipos, que atentan contra la dignidad y autoestima de los estudiantes indígenas, como hablar mal de ellos; en algunos casos se propala la idea que los originarios, por ser tales, no podrán tener éxito en los estudios condenándolos anticipadamente al fracaso académico.

Las descalificaciones hacia los estudiantes originarios, sobre todo, provienen de los docentes, los cuales, según los estudiantes, se han convertido en uno de los agentes discriminatorios de mayor importancia en la comunidad universitaria; también proviene de estudiantes, pero en menor grado.

Casos similares han ocurrido en otras universidades peruanas, como el reporte realizado por el CAAAP¹³ sobre un estudiante de la Universidad Nacional de Madre de Dios perteneciente al pueblo Harakbut, a quien su profesor le había dicho que los estudiantes originarios que ingresan bajo convenio (cuota) no deberían elegir carreras de ingeniería ni de derecho. El agraviado calificó el episodio como triste y humillante.

¹³ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
<https://caaap.org.pe/2019/07/18/universitario-indigena-de-madre-de-dios-denuncia-caso-de-discriminacion-por-parte-de-profesor/>



Comentarios racistas

Para comprender la importancia del docente en la edificación de un entorno racista y discriminatorio en la universidad, conviene recordar el estudio realizado por Bravo, Guffante y Falconí (2023), quienes, refiriéndose a las expresiones del racismo y la discriminación en el aula universitaria, valoran el rol protagónico de los docentes y del aula como espacio en el que el racismo se puede expresar de dos maneras: una visible o explícita y otra invisible o implícita.

Dentro de las manifestaciones explícitas de racismo se encuentra las bajas expectativas de los docentes sobre el rendimiento académico de los alumnos, especialmente por su pertenencia étnica u otras identidades. Los hallazgos de Guffante y Falconí en una muestra de 265 estudiantes universitarios indican que el 30% de estudiantes reportó haber sido víctima de este tipo de racismo y discriminación en la universidad, tanto en el aula como fuera de ella; en relación con las manifestaciones de la discriminación y violencia, la población investigada considera que, en la comunidad universitaria, se presenta las siguientes demostraciones de racismo: agresiones psicológicas (38.4 %); bajas expectativas de los docentes respecto a su rendimiento (30.7%); amenazas, menosprecio, indiferencia (26.9%), apelativos (26.9%), agresiones físicas (2%)¹⁴; asimismo, el 89.7 % afirma que nunca ha ejercido comportamientos racistas y el 57.7% aduce que ha observado diversas manifestaciones racistas y discriminatorias en las interacciones cotidianas.

Sobre esto mismo, Aguayo y Piña (2016), en un estudio realizado con el propósito de explorar en las expresiones de aceptación, estigma y discriminación de estudiantes de tres universidades interculturales de México, consideran que el racismo también se puede evidenciar en el uso del castellano demasiado intenso sin considerar si los estudiantes originarios están comprendiendo; paralelamente esta práctica también conduce a devaluar los conocimientos y aportes de determinados alumnos realizando una taxonomía racista de los estudiantes entre los “más aptos” y los “menos aptos”; es decir, los buenos estudiantes y los malos estudiantes, los que rinden y los que no rinden; en otras palabras, los indígenas y los no indígenas. Esa clasificación negativa posiblemente contribuye a la inclusión de los estudiantes en uno u otro grupo (grupo de “mestizos” y grupo de indígenas) para realizar las tareas y trabajos asignados.

¹⁴ Sobre el racismo implícito u oculto en el aula universitaria los autores consideran que este se expresa en el hecho de que sabiendo que se tiene estudiantes con diferente tradición cultural se homogeniza los conocimientos, desvalorizando los de los estudiantes, y se uniformiza los métodos de aprendizaje sin considerar que hay otras formas de aprender; en otras palabras, sostienen que desdeñar la diversidad cultural en el aula resulta ser una soterrada manifestación de racismo y discriminación



En relación con las otras manifestaciones racistas se puede considerar los insultos, bromas, rechazo, desinterés, insultos racistas; asimismo, existiría serias dificultades para la integración en una relación de respeto entre estudiantes mestizos y originarios. Al respecto, Robles y Ortiz (2017) afirman que las interacciones que ocurren en el ámbito universitario se pueden mover entre dos posibilidades: a) la valoración del otro diferente o b) la estigmatización, marginación y exclusión; esta negación del otro produce conflictos y discriminación. Ahora bien, un sector de profesores, a pesar de las dificultades que presentan algunos estudiantes originarios, no empatiza y no da mayores oportunidades de recuperación académica, como se puede apreciar a continuación: las malas referencias o comentarios que realizan algunos docentes sobre los estudiantes originarios no solo es un indicativo de racismo, sino de escaso profesionalismo, puesto que se trata de jóvenes cuya formación la comunidad le confió a la UNIFSLB.

Igualmente, a través de las redes sociales se han reportado comentarios racistas en algunas universidades referidos a los estudiantes de Beca 18, culpándolos de robos, malos olores, desorden, entre otros.

Por último, en una reciente encuesta (aún sin publicar) realizada por la Dirección de Interculturalidad de la UNIFSLB, el 58% de encuestados se autoidentificó como indígena; el estudio halló que el 53% de estudiantes ha vivido experiencias de discriminación racista, el 32.7% afirmó que las experiencias discriminatorias habían ocurrido en clase, el 17.8% en las redes sociales, el 16.8% en exposiciones, el 11.2% en los exámenes, el 6.5% en las residencias universitarias y el 5.6% en las oficinas administrativas.

El estudio también identificó los principales motivos de discriminación, así tenemos que el 27.2% fue discriminado por su origen, el 22.4% por su rendimiento académico, el 15.9% por su lengua o idioma, el 15% por sus rasgos físicos y el 11.2% por sus costumbres.

Malos tratos por parte del personal administrativo

Los malos tratos, retardo en la atención, miradas despectivas, entre otros comportamientos por parte del personal administrativo constituyen otras formas de racismo y discriminación étnico-racial porque los malos tratos son selectivos y, a decir de una investigación cuantitativa realizada en la UNIFSLB (2023) sobre la relación entre la deserción universitaria y la resiliencia en una universidad intercultural por los docentes Yelka López Cuadra y Mori, se ha podido hallar que el maltrato de los administrativos constituye la primera causa de abandono.



Abuso de poder y acoso sexual

El abuso de poder es otra manifestación de racismo, por este motivo, la relación profesor/alumno muchas veces se convierte en una relación en la que una parte ejerce un poder que se transforma en abuso, que incluso ha sido advertido por otros docentes.

El acoso sexual es otra muestra de racismo directo (y estructural); se trata de un comportamiento sancionado como delito en tanto forma de violencia; no se conoce cuántos casos existen en la UNIFSLB, pero durante el trabajo de campo se reportó varias situaciones de acoso sexual hacia alumnas originarias por parte de algún docente. Esta situación se dice que motivó el abandono de algunas estudiantes que no encontraron respuesta institucional, situación que adquiere características racistas porque al parecer las estudiantes originarias serían las más afectadas dada la alta vulnerabilidad en la que se encuentran. El hecho que la Universidad no tenga respuesta a los casos presentados convierte al acoso sexual es una expresión del racismo estructural que enfrentan las y los jóvenes indígenas.

Al respecto, se debe añadir que el Decreto Legislativo N°1410 del 12 de setiembre 2018 sanciona los actos de acoso en todas sus formas, incluido el acoso y chantaje sexual. En su Artículo 176-B.- Acoso sexual refiere: “el que de cualquier forma, vigila, persigue, hostiga, asedia o busca establecer contacto o cercanía con una persona, sin el consentimiento de esta, para llevar a cabo actos de connotación sexual...” mientras que el Artículo 176-C considera que comete delito de chantaje sexual “el que amenaza o intimida a una persona, por cualquier medio, incluyendo el uso de tecnologías de la información o comunicación, para obtener de ella una conducta o acto de connotación sexual”.

Sobre el acoso sexual en el medio universitario, Jan Mazuliz en un artículo periodístico publicado en el diario La República, manifiesta que el número de casos de hostigamiento sexual en universidades públicas y privadas fiscalizadas por la SUNEDU entre el 2020 al 2023 llegan a 385 casos, que corresponden a 58 universidades.¹⁵

Racismo encubierto

Ahora bien, en relación con el racismo encubierto, oculto o implícito, Escudero (2018) devela que se trata de un racismo sutil que se manifiesta a través de un gesto, un suspiro, una mirada, un discurso; esta práctica es una novedosa estrategia

¹⁵ Diario La República: <https://larepublica.pe/sociedad/2023/10/03/sunedu-universidades-reportan-385-casos-de-hostigamiento-sexual-en-58-universidades-unp-246315>



para eludir la sanción social y legal, manteniéndose y reformulándose de acuerdo con las restricciones públicas. En esta línea, los hermanos Fassin (2006) (2011) advierten que las prácticas racistas han experimentado una metamorfosis sin dejar de lado la jerarquización que lleva consigo todo racismo. Para esto hace referencia a la existencia de posturas que nos hablan de un “racismo sin razas”, que implica la racialización de las diferencias culturales. Muchas de estas manifestaciones aparecen como involuntarias, lo cual no deja de ser racistas. En ese sentido, cuando los estudiantes aseguran haber sido racializados, como dice Fassin (2011), están expresando un sentir, basado en una interpretación de lo vivido, que casi siempre son experiencias traumáticas y dolorosas.

En esta misma línea, Stolcke (2000) reafirma dichas ideas apuntando que, en efecto, los planteamientos racistas se desplazan hacia una evocación ubicua de la cultura y que estas formas de construir al “otro” se sostienen en argumentos que exaltan la identidad nacional y la paz social, que se suponen amenazadas con la presencia de personas con hábitos culturales diferentes.

De forma excepcional y fuera de lo esperado, contados estudiantes manifestaron que no hay racismo en la universidad; estas afirmaciones se deben tomar con mucha cautela porque, como dice Coelho y Silva (2020), la negación de la problemática del racismo y la discriminación no solo no evidencia su ausencia, sino que todo hace pensar que este problema se ha naturalizado o invisibilizado, de tal forma que la víctima termina por no reconocerlo. Por lo tanto, se puede concluir que cuando las personas que racializan niegan que son racistas, están evidenciando una forma de racismo; asimismo, cuando las personas que son racializadas niegan que lo son, están naturalizando el racismo.

Resulta necesario concluir el presente acápite recordando información que contextualiza la práctica racista y discriminatoria en el país; en este, sentido se tiene que, de acuerdo con el Censo 2017, 4'500,000 peruanas y peruanos tienen como lengua materna una lengua indígena, 5'900,000 mil (25.8% de la población nacional) se sienten o consideran indígenas; asimismo, 828,894 personas (3.6% de la población nacional) se autoidentificaron como afroperuanos.

En este marco, la Encuesta “Percepciones y Actitudes Sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial”, del Ministerio de Cultura (2018), encontró que la discriminación étnico-racial es un problema público de envergadura, ya que el 31% de personas considera que ha vivido episodios de discriminación los 12 meses anteriores al estudio; asimismo, que en los lugares donde más se han sentido discriminados es en las entidades del Estado, destacando los establecimientos de salud (22%), comisarías (19%), municipalidades (14%), etc. En relación con los motivos de discriminación, prevalecen aquellos relacionados con los rasgos físicos



y culturales o aquellos relacionados directamente con determinadas etnicidades, como el nivel de ingreso (32%), la forma de hablar (26%), uso de vestimenta tradicional (25%), rasgos físicos (21%), color de la piel (19%), costumbres (14%), nivel educativo (11%). Por otro lado, también se reportó que, mientras el 53% de personas considera que el Perú es un país racista, paradójicamente solo 8% se considera asimismo como racista.

4.4. Racismo estructural

Para Bonilla y Silva (2011), el racismo estructural e institucional tiene que ver con las normas y prácticas institucionales que perpetúan el dominio de determinados grupos y culturas sobre otros considerados inferiores. El resultado de esto es la exclusión social y la marginación que se manifiesta en los niveles de pobreza, escolaridad y alfabetización, ingresos, acceso a la salud, acceso a fuentes de empleo dignas, servicios de calidad, entre otros. En esta misma línea, Mato (2021), debido a la naturalización del racismo, sostiene que manifestaciones evidentes del racismo estructural no se vean como tales; por ejemplo, el hecho que los pueblos indígenas y afrodescendientes no tienen acceso equitativo a los servicios de salud, educación y justicia, como lo documentan informes de relatores especiales de la Organización de Naciones Unidas, entre otros.

Una forma de graficar el racismo estructural es la baja calidad de la EBR (bilingüe o no) que reciben los estudiantes durante su primaria y secundaria educativa, lo que quedó evidenciado en las pruebas PISA y la Evaluación Censal, y que se corrobora diariamente en el desempeño académico de los estudiantes originarios. La baja calidad educativa tiene que ver además con la falta de docentes preparados, materiales y métodos, infraestructura educativa, ingesta adecuada de alimentos, etc.

Caicedo y Castillo (2022) afirman que en toda América Latina sigue predominando las “ideologías del mestizaje” como identidad nacional, por lo que la educación reproduce representaciones de indígenas y afrodescendientes estereotipadas y racializadas, y que el racismo en la escuela se manifiesta a través de las prácticas pedagógicas, sobre todo porque no toman en cuenta las formas de enseñar de los pueblos originarios y afrodescendientes; asimismo, las celebraciones homenajean a personas blancas y los métodos de evaluación son estandarizaciones que excluyen a los estudiantes racializados al no valorar los saberes ancestrales. Por lo tanto, aseguran que *“las prácticas y discursos del racismo escolar tienden a afectar el rendimiento escolar de los sujetos racializados y víctimas del modelo educativo”* (P. 24).



Por otro lado, la subestimación o desprecio de la lengua originaria en el desarrollo de la vida académica de la UNIFSLB constituye otra manifestación de racismo estructural. En efecto, otorgar el servicio educativo sin pertinencia lingüística puede ser motivo desencadenante de abandono. Si bien algunos docentes respetan y promueven la lengua y cultura de los estudiantes, otros no lo hacen, lo cual hace que los estudiantes se cuestionen sobre la idoneidad de los docentes, como se puede ver a continuación: si bien la mayoría de los docentes son indiferentes al problema de la lengua, para algunos es muy importante promoverla y reconocer, a través de ella, que los estudiantes no pierden su identidad y se adaptan a la vida universitaria.

La utilización del idioma originario en la vida académica y extracurricular de la universidad es otro aspecto vital; al respecto, la percepción de los estudiantes es que el idioma originario solo lo usa para ingresar a la UNIFSLB, en la entrevista de constatación de su identidad originaria: según los participantes, en la UNIFSLB no se registran políticas que garanticen el reconocimiento cotidiano de la lengua originaria a través de conversatorios, traducción de documentos, uso de la lengua originaria en las clases, etc., por lo tanto, el uso de la lengua originaria queda reducida a los espacios privados de interacción de los estudiantes indígenas.

Si bien los planes de estudio consideran la enseñanza de la lengua awajún, solo en un ciclo y por un tiempo de tres horas semanales, estos estudios no habilitan para hablar en lengua originaria: igualmente un funcionario reconoce que para los docentes tampoco es obligatorio aprender el awajún, a pesar de que el 50% de estudiantes habla dicho idioma como idioma materno.

Otro aspecto que evidencia el racismo estructural es la pobreza que viven los pueblos indígenas y el pueblo afroperuano; al respecto, de acuerdo con el INEI (2024), en el 2023 la incidencia de la pobreza en la población peruana cuya lengua es originaria de la Amazonía alcanzó el 34.8%; mientras que la incidencia de pobreza extrema fue de 9,1%. En cambio, en la población cuya lengua aprendida en su niñez fue el castellano, la incidencia de pobreza alcanzó el 27.1%; es decir, 7.7 puntos porcentuales menos que los que tienen como lengua materna alguna lengua nativa; asimismo, en la población rural del departamento de Amazonas que habla alguna lengua nativa la pobreza y pobreza extrema suman 55.4%, pero en promedio en el departamento de Amazonas la pobreza fue de 25.8%. Asimismo, el Ministerio de Cultura (2022), en la Política Nacional del Pueblo Afroperuano al 2030, afirma que la incidencia de pobreza en el pueblo afroperuano se incrementó entre 2012-2019 de 21.1% a 26.4%, mientras que en el mismo período esta se redujo de 25.8% a 20.2% en población general. (P.30).



Definitivamente la pobreza es una condición determinada por la falta de oportunidades, educación, salud, condiciones de vida, que son desventajas estructurales que resultan de un racismo igualmente estructural.

Un último elemento relacionado con el racismo estructural es la no valoración de los conocimientos ancestrales y, en consecuencia, su nula incorporación en la vida académica la UNIFSLB. Esta es una práctica de racismo estructural porque obedece a políticas institucionales, afecta a colectividades enteras y tiene que ver con el devenir histórico del país, como se verá más abajo.

Se puede terminar el presente acápite manifestando que la importancia del racismo en la universidad ha sido analizado por Guerra, Villamar y Caballero (2024), particularmente en la Universidad Intercultural de Chiapas, concluyendo que el principal obstáculo de la universidad chapaneca es el racismo, pues las universidades interculturales no poseen plena aceptación en el país y tienen problemas económicos, pero el mayor desafío no es la diversidad cultural, sino la desigualdad social vivida en el país.

4.5. Choque cultural, problemas de adaptación y servicios sin pertinencia cultural

Toda persona que debe vivir en una sociedad donde se practica una cultura diferente puede experimentar lo que se llama choque cultural, que es un síndrome de desajuste con los nuevos valores y las formas de vida de la nueva cultura de residencia; el choque cultural se manifiesta en estados de depresión, angustia, desánimo, pérdida de identidad etc., por lo tanto, el choque cultural hace alusión al conjunto de reacciones que se experimenta al ponerse en contacto con otras culturas.

Según el diccionario virtual Cervantes (2024), el choque cultural, término conocido también con el vocablo inglés '*cultural shock*', alude a las reacciones afectivas y cognitivas que experimenta el individuo al entrar en contacto con una cultura diferente a la suya. Dicho término fue acuñado por el antropólogo Oberg en 1954, definido por el creador de dicho concepto como los sentimientos de ansiedad ocasionados al perder nuestros signos y símbolos familiares del trato social.

El antónimo del choque cultural sería la adaptación cultural, que implica un ajuste exitoso al medio y se manifiesta en una situación de alegría, felicidad, un estar bien. Los problemas de adaptación son reconocidos por estudiantes y docentes, quienes lo expresan de diferente forma. Los problemas de adaptación universitaria tienen mucho que ver con el tipo de servicios que se ofrece. Desde los estudiantes, los problemas de adaptación no solo hacen hincapié en el tipo de servicios recibidos, sino también en las posibilidades de satisfacer sus necesidades como estudiantes (computadora, uniformes, etc.).



Desde los funcionarios también se reconoce esta dificultad de los estudiantes para adaptarse a la nueva forma de vida en la ciudad y las nuevas relaciones con estudiantes “mestizos” y docentes; por último, el presidente del Gobierno Autónomo Awajún valora la importancia del choque cultural que deben enfrentar los estudiantes originarios que ingresan a la UNIFSLB.

Este proceso de adaptación/desadaptación encontraría a los estudiantes desprovistos de estrategias institucionales que les posibiliten afrontar la situación. Este desamparo se agudiza porque en la UNIFSLB los estudiantes no encontrarían docentes originarios ni se valora sus conocimientos y cultura de origen.

La cultura es muy importante en todo proceso de contacto con distintos referentes culturales. Según UNESCO (2005) la cultura orienta y da sentido a la vida, constituyendo un vector de identidad que permite relacionarse con los otros y pensarse con ellos, una puerta a la alteridad y a la interculturalidad; por ello el Ministerio de Cultura (2015) considera a la cultura como:

“Formas aprendidas de pensar, sentir y hacer, así como sus manifestaciones y producciones, resultado de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, que comparte un grupo social, basadas en valores, conocimientos, tradiciones, costumbres, símbolos y otros. Una cultura se construye, cambia y/o resignifica en diálogo con otras culturas” (P. 133).

En la medida en que se habla de choque o adaptación culturales se está haciendo referencia a la existencia de dos o más culturas; por lo tanto, se está reconociendo la existencia de una multiculturalidad o, más propiamente, de la diversidad cultural. En efecto, el Perú es un país culturalmente diverso en el que existen 55 pueblos originarios y 48 lenguas autóctonas, el pueblo afroperuano y otras identidades como la nikei, tusán. Para el Ministerio de Cultura (2015) la diversidad cultural:

“Da cuenta de la diversidad de las expresiones culturales emanadas de la creatividad individual o colectiva y de la multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en una sociedad sin que ninguna se considere el patrón de las demás. Para poder aprovechar sus beneficios se requiere establecer relaciones igualitarias entre los diferentes grupos sociales. La diversidad cultural es considerada patrimonio de la humanidad” (Ministerio de Cultura, 2015).

En concordancia con este paisaje diverso, los servicios ofrecidos a las personas y colectividades debe caracterizarse por ser culturalmente pertinente, tanto en la universidad como en cualquier ámbito de la vida. Los servicios con pertinencia cultural, de acuerdo con el Ministerio de Cultura (2020) son:



“Actividades o prestaciones brindadas por la administración pública que tienen la finalidad de satisfacer las necesidades de la población y que, para ello, han sido diseñadas tomando en cuenta características particulares de las localidades en donde se interviene y se brinda atención. Para ello, se adapta el servicio de acuerdo con las características culturales (prácticas, valores y creencias), lingüísticas, socioeconómicas, geográficas y ambientales de sus usuarios. Además, incorporan sus cosmovisiones y concepciones sobre desarrollo y bienestar, así como sus expectativas de servicio” (P. 137).

Como se puede apreciar, la pertinencia lingüística es una forma de pertinencia cultural y se refiere a aquel servicio público que brinda una entidad en la lengua indígena u originaria del usuario, que en determinados casos constituye la condición mínima para la efectividad del servicio. La importancia de las lenguas originarias está fuera de toda duda por el rol que cumplen, no sólo para la transmisión de la cultura sino para el desenvolvimiento de la sociedad y el desarrollo de la identidad cultural de las personas y el grupo. Cuando las lenguas de las personas no tienen cabida en la enseñanza entonces se generan serios problemas para la comunicación y el aprendizaje, así como el peligro de desaparición de la lengua. La diversidad lingüística debe valorarse y una de las mejores estrategias es incluirlas en la vida académica¹⁶ porque expresa el esfuerzo de los grupos humanos para estar en el mundo y comprenderlo.

Servicios universitarios sin pertinencia cultural

En la UNIFSLB los servicios académicos y complementarios más importantes se otorgan sin pertinencia cultural; tal es el caso de la exclusión de los idiomas originarios en la vida universitaria, así como el soslayo de los conocimientos tradicionales. La pertinencia lingüística ha sido tratada anteriormente y la exclusión de los idiomas originarios se abordará en el último acápite. Por ahora analizaremos los otros servicios que se ofrece a los estudiantes: biblioteca, tutorías, acompañamiento académico, alimentación, alojamiento, entre otros.

Biblioteca

Este servicio se presta sin considerar las necesidades de los estudiantes; por ejemplo, durante el trabajo de campo, realizado en noviembre 2023, solo atendía hasta las 5 p.m., lo cual dificultaba el estudio de los alumnos, sobre todo porque en las

¹⁶ En el Perú existen 48 lenguas originarias. Este paisaje lingüístico que nos han legado nuestros antepasados representa una enorme riqueza; según la UNESCO (2005) se reconoce la existencia de más de 6,000 lenguas, 50% de las cuales se encuentra en peligro de extinción; asimismo, en tan solo ocho países se concentra la mitad de todas las lenguas del mundo: Papúa-Nueva Guinea (832), Indonesia (731), Nigeria (515), India (400), México (295), Camerún (286), Australia (268) y Brasil (234).



residencias universitarias se tiene serias limitaciones para realizar esta actividad: muchas clases se realizan dentro de este horario, se carece de equipo para acceder a la biblioteca virtual, etc. Este año se ha ampliado la atención hasta las 9 p.m., aunque solo de lunes a viernes; esto es un obstáculo para el rendimiento porque no hay préstamos de libros a domicilio y, aunque existe la biblioteca virtual, sin una computadora no se puede hacer mucho, sin considerar que muchos textos claves para la formación en ciertas carreras no se encuentran en dichas bibliotecas.

Tutoría atención psicológica

Para los estudiantes la tutoría y la atención psicológica es deficiente y no estaría cumpliendo sus objetivos; no solo porque es muy esporádica, sino porque, en el caso de las estudiantes mujeres, cuestionan que solo haya un psicólogo varón, al cual, afirman, no le pueden contar muchos problemas porque preferirían que sea una profesional mujer. Por otro lado, los estudiantes ven el servicio de psicología con serias limitaciones según sus necesidades, ya que este estaría centrándose en el momento de ingreso y luego a proporcionar charlas, pero escasamente atención psicológica personalizada.

Ante la falta de una atención en salud mental consistente y de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (se realiza totalmente en castellano), los estudiantes aseguran que no tienen una atención oportuna, lo cual habría llevado a no diagnosticar a tiempo situaciones graves que llevó a desenlaces fatales.

La atención psicológica es crucial para estudiantes universitarios indígenas, como se demostró en un trabajo de investigación realizado por Ventura, Pérez y Matus (2023) en universidades del Norte Grande de Chile, quienes afirman que el estudiante que inicia su vida universitaria debe atravesar por el período transicional no solo en el ámbito académico (nuevas formas de estudio), sino, además, sociales (nuevas amistades) y financieros (nuevas necesidades), generándose cambios que propician mayor vulnerabilidad en el estudiante indígena por encontrarse en desventaja socioeconómica, acceso limitado a recursos educativos, prejuicios sociales, exclusión y desarraigo del núcleo familiar. Dentro de los hallazgos del estudio se informa que los estudiantes indígenas se perciben en desventaja frente a los estudiantes no indígenas. Todo ello exige un manejo psicológico profesional.

Acompañamiento académico

El acompañamiento académico parece ser una necesidad apremiante dado los problemas de rendimiento que presenta la mayoría de los alumnos originarios. De otorgarse este servicio de forma permanente se podría evitar algunas deserciones. Este acompañamiento se plantea no solo en la UNIFSLB, sino durante las vacaciones



en la misma comunidad; también se incide que el acompañamiento debe otorgarse en la lengua originaria y debe estar orientado a cerrar la brecha en el rendimiento académico.

Sobre el particular puede ser ilustrativo la experiencia de la Universidad de Chile (2024) que implementó un Plan de Acompañamiento Tutorías Indígenas, dirigido a estudiantes universitarios de los 10 pueblos originarios de Chile. El acompañamiento se realiza durante el primer año; incluye a) tutorías personalizadas, en las que los/as tutores/as son acompañados por otros estudiantes en el inicio de su trayectoria universitaria; b) apoyo académico, basadas en la colaboración y el intercambio de conocimientos entre estudiantes con mayor experiencia -quienes actúan como “profesores”; y c) actividades de distensión, que consiste en la participación en jornadas, eventos recreativos, conversaciones, que fomentan la creación de redes de amistades.

Servicio de alimentación

Como se ha dicho en acápites anteriores, la alimentación es un importante servicio que se otorga a los estudiantes originarios. Sin ello la mayoría no podría permanecer en la ciudad de Bagua. La Oficina de Bienestar Universitario tiene a su cargo monitorear el servicio de alimentación y de hospedaje; el servicio de alimentación lo otorga una empresa contratada para dicho fin; en el caso de los albergues son cinco edificios alquilados para residencias universitarias, en dos de ellos se alojan solamente mujeres y en tres solamente varones.

Sobre la alimentación los estudiantes se quejan al afirmar que la preparación difiere mucho de lo que ellos acostumbran a comer; aseguran que en la UNIFSLB la comida tiene mucho aceite y todos los días dan papa. Manifiestan igualmente que en cada cuarto pueden vivir entre dos a ocho personas, lo cual les resulta incómodo y genera muchos problemas de convivencia. Y es que en cada residencia existe un solo comedor.

Los estudiantes cuestionan el tipo de comida, los saborizantes, la cantidad, la preparación, el horario de atención¹⁷ y hasta la higiene de los alimentos. En los grupos focales se describió, en general, en qué consistía cada comida; igualmente, realizando una comparación entre la dieta actual con la del año pasado, los estudiantes opinan que ha empeorado, y sigue produciéndose el choque cultural porque los alimentos que se proporcionan no son adecuados culturalmente, lo que determina serias demandas de los estudiantes; otros estudiantes, refiriéndose

¹⁷ Los comedores cierran a las 8 p.m., pero algunas clases terminan a las 8:20 p.m., por lo que algunos estudiantes se quedarían sin cenar.



a la dieta diaria, dicen que los productos que ingieren chocan con sus hábitos alimentarias. Por último, otros estudiantes también reclaman alimentos que forman parte de su cultura y expresan su disconformidad.

Esta situación ha generado disconformidad, ya que para algunos estudiantes la dieta ha empeorado y la falta de variedad también es motivo de incomodidad, lo cual es interpretada como discriminatorio por tratarse de estudiantes originarios, que interpretan que el tipo de alimentos servidos obedece a su etnicidad.

En este contexto, los estudiantes comentan que se evidencia problemas de higiene en el manejo de los alimentos porque se encontraron pelos e insectos, y un docente recuerda la intoxicación masiva de estudiantes en el 2019 sin que la UNIFSLB haya tratado adecuadamente el problema.

Servicio de hospedaje

Los estudiantes son albergados o alojados en residencias universitarias (3 para hombres y 2 para mujeres). Se les proporciona cuarto o dormitorio, cama camarote, una mesa y una silla; además, cuentan con una sala común, baño en cada cuarto, una mesa para uso común y una computadora de escritorio para uso común, conexión a internet, cuyo servicio no siempre está operativo.

Siempre hay un vigilante que, en el caso de las mujeres, algunas veces son hombres, por lo que algunas refirieron su incomodidad. Ahora bien, los estudiantes tienen varias responsabilidades propias de la convivencia.

Los dormitorios están equipados con un ventilador, que en algunos casos se encuentra deteriorado que, dado el clima tropical de la Amazonía, el tipo de educación y el número de personas por habitación, genera incomodidad y reclamos de los estudiantes: En ocasiones que los estudiantes han expresado su disconformidad manifiestan que personal administrativo de la residencia ha respondido con comentarios desatinados y racistas.

En esta misma línea, el hacinamiento en los cuartos es notable. El calor se vuelve insoportable dado que los cuartos carecen de ventilación (ventanas). El número de personas en cada cuarto varía de dos a ocho. Aseguran que cuando llegaron la empresa no les proporcionó sábana durante varias semanas, cuando les reclamaban decían si duermen en el suelo (docente); muchas veces se generan problemas de convivencia.

En el caso de las mujeres también se reporta el hacinamiento y la incomodidad. El hacinamiento y la falta de equipamiento adecuado al número de personas puede



explicar parte de los problemas de convivencia que se ha notificado por estudiantes y docentes. Frente a las disconformidades expresadas por los alumnos, algunos docentes realizan comentarios que reflejan un desconocimiento de la importancia de la cultura en la vida de las personas.

Desarraigo familiar

La familia awajún o wampis cumple un rol integrador, de identidad y desarrollo de las personas; en los pueblos originarios está formada por padres, hijos, hermanos, abuelos, tíos, primos, a los cuales se les extraña y, dependiendo de la edad, se procura un contacto más o menos frecuente. Ahora bien, resulta que los estudiantes cuando llegan a Bagua (sede de la UNIFSLB) han tenido que dejar a sus familias que quedan a varias horas o días de viaje; esa separación (generalmente por primera vez) desde ya constituye un primer problema que genera estrés, angustia, tristeza, lo cual no ha sido abordada suficientemente.

Una de las reglas de la UNIFSLB es que los estudiantes ingresen solos, sin familia, no pueden llevar esposa ni hijos pequeños. La separación de la familia se agudiza para muchos estudiantes que en vacaciones no pueden retornar a sus casas porque tienen que trabajar para comprar los materiales que necesitarán en el siguiente ciclo o para ayudar a sus familias.

Al parecer la Universidad no ha considerado los problemas que debe enfrentar el estudiante al abandonar a sus familias al no implementar programas de soporte psicológico que ayude al estudiante a soportar la nueva situación. Sobre este aspecto, el Gobierno Autónomo Awajún¹⁸ otorga valor e importancia a la familia al considerarla el fundamento de desarrollo de todas las actividades socioeconómicas, con roles claramente definidos por la cultura. En esta visión, nada es posible fuera de la familia.

4.6. Carencias económicas

Las necesidades económicas son múltiples y constituyen otro factor de abandono, que se vive como las limitaciones que encuentran muchos estudiantes originarios para satisfacer sus necesidades de materiales, cuadernos, lapiceros, equipos, vestimenta, útiles de aseo y recreación.

En esta línea, los docentes afirman que los padres consideran que la UNIFSLB les da beca completa; es decir, que ya no se tienen que preocupar por satisfacer

¹⁸ <https://gtaawajun.org.pe/historia-awajun-en-resumen/>



las necesidades de los estudiantes porque la UNIFSLB ya estaría cubriendo todo lo necesario; sin embargo, la UNIFSLB solo da alimentación y alojamiento para aproximadamente 300 o 400 personas¹⁹.

Un alumno que abandonó la UNIFSLB dice que los alumnos y la universidad asumen cada uno parte de los gastos. Ahora bien, en vista de que los problemas económicos son álgidos, para muchos alumnos que abandonaron les resulta casi imposible retornar a la UNIFSLB, no solo porque han perdido la posibilidad de acceder al comedor y alojamiento, sino porque realizar cursos de verano para nivelarse y poder llevar otros les sería imposible pagarlos.

En otro caso un padre animaba a su hijo a retornar a la UNIFSLB, sin embargo, por carga familiar no pudo; otro estudiante manifiesta que algunas veces la UNIFSLB se preocupa por los alumnos que han abandonado y les comunica que pueden volver, pero por la economía resulta imposible lograrlo. Otros alumnos que abandonaron refieren que la UNIFSLB les informó la posibilidad de retomar sus estudios, pero no pudieron por problemas económicos.

Una forma de evidenciar los problemas económicos también es no poder contar con materiales, equipo ni vestimenta de estudio; por ejemplo, en el grupo focal de hombres y de mujeres menos del 20% contaba con una laptop o computadora, lo cual dificulta el desarrollo de las tareas, trabajos y el estudio mismo. E la residencia universitaria también se adolece de computadoras y acceso a internet.

Tal es la carencia y la desazón que ello genera que algunos estudiantes claramente expresan que es uno de los motivos por los que piensan retirarse; en el mejor de los casos, cuando se tiene laptop o computadora de escritorio, nadie tiene una impresora en ninguna de las residencias, por lo que los estudiantes deben pagar para imprimir sus trabajos.

Dificultades para acceder al mercado laboral

Hasta el momento existen serias dificultades para acceder al mercado de trabajo; por ejemplo, los tres egresados indígenas se encuentran subempleados, especialmente en municipalidades.

Los problemas que se han mencionado, si bien aparecen con mayor fuerza y recurrencia, no quita que existan otros problemas de segundo orden a considerar; por ejemplo, la creación inapropiada de carreras, las cuales no se ha realizado sobre

¹⁹ No todos los estudiantes originarios tienen alojamiento o alimentación en la residencia; en algunos casos, por ejemplo, en los que uno de los padres es trabajador del Estado, sin importar el rango o sueldo, descalifica para que a su hijo se le brinde alimentación y alojamiento gratuito.



la base de un estudio serio respecto a las necesidades del desarrollo individual, colectivo e intercultural. Tal es el caso de la carrera de Educación Tecnológica, la cual no se encontraría entre las especialidades reconocidas por el MINEDU para acceso a la docencia, como lo establece, por ejemplo, la Resolución Viceministerial N°034-2024-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica que regula el concurso de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2024.

Las autoridades educativas de la zona refieren que en la decisión sobre qué carrera crear, la carrera de Educación Tecnológica no fue consultada con ellos, sino que fue decisión exclusiva de la UNIFSLB. Desde el punto de vista de la UGEL de Imaza mejor hubiera sido crear la facultad de Educación con especialidades de inicial, primaria y secundaria, en la que se formen docentes awajún y wampis; y en secundaria se requiere docentes de matemáticas, comunicación, etc.

Según un funcionario de la UNIFSLB esta misma opinión compartían las comunidades nativas, ya que desde los estudiantes también se plantea una idea parecida. Por otro lado, docentes de biotecnología manifestaron que en el Perú no se ha reconocido la denominación de dicha carrera, por lo que los profesionales que egresan de esta carrera no se pueden colegiar porque no existe el colegio de biotecnólogos; por ello sería más apropiado considerarla una carrera transversal que se estudie solo en postgrado, como ocurre en otros países de América Latina, como es el caso de México.

4.7. Problemas de salud

Las afectaciones a la salud también son motivo de abandono de la UNIFSLB; los estudiantes que experimentan estos problemas tienen atención limitada a través del SIS y son apoyados por Bienestar Universitario; sin embargo, cuando se trata de males de mayor delicadeza, no es suficiente. Asimismo, se reportó el fallecimiento de algunos estudiantes por problemas de salud graves; no se sabe el rol que jugó la UNIFSLB en estos casos.

El VIH constituye un problema serio en la UNIFSLB y en las comunidades de procedencia; al preguntar sobre la fuente del contagio, las opiniones están divididas, hay quienes aseguran que son los turistas los que contagian y otros manifiestan que es interno; asimismo, según los docentes, son los estudiantes quienes se negarían a tomar las precauciones del caso, tanto porque consideran que en la comunidad hay recursos tradicionales para curarse como porque saben que con los retrovirales pueden seguir con su vida normal.



Al respecto el portal Infobae²⁰ afirma que en Condorcanqui, provincia donde habitan los awajún y wampis, en los últimos diez años, más de 200 personas han fallecido de Sida, y se advierte un posible subregistro. La Ordenanza N°006-2022 de la Municipalidad Provincial de Condorcanqui declara al VIH/Sida como problema de salud pública en la provincia de Condorcanqui.

Según Infobae las cifras indican que el 1% de su población tiene VIH; esto quiere decir alrededor de 550 o más, sin considerar un gran grupo de personas no diagnosticadas. Los más afectados son los pueblos indígenas wampis y awajún que habitan en la Amazonía peruana por falta de acceso a servicios de salud y escasos planes de prevención. En efecto, según reporte de la Red de Salud de Condorcanqui, entre 2010 a junio de 2022, murieron de Sida 119 personas en Santa María de Nieva, 83 en el Cenepa y 20 en Río Santiago (pág. 20).

En el año 2022 el Instituto Nacional de Salud que pertenece al MINSA, presentó un estudio colaborativo sobre la población awajún y wampis que vive con VIH/Sida en los distritos de Río Santiago, Santa María de Nieva, Cenepa e Imaza. Tuvo como objetivo describir los factores socio-epidemiológicos, culturales y clínicos, y su asociación con la adherencia, “término referido al cumplimiento ininterrumpido hacia el Tratamiento Antirretroviral (TAR)” en los últimos tres meses. En este trabajo se reveló que, de 873 personas con el virus a junio de ese año, 311 no continuaron su tratamiento médico y 306 se niegan a recibirlo. Asimismo, el 57.2% de los casos los padecen los varones.

Por último, la pandemia del COVID-19 (2020-2022) también afectó la continuidad de algunos estudiantes porque, si bien se les proporcionó laptop, no había conectividad en sus comunidades, haciéndose imposible sus estudios; por otro lado, algunos alumnos sufrieron enfermedades de familiares o pérdidas que los obligaron a trabajar.

4.8. Incorporación de los conocimientos tradicionales en la actividad académica de la UNIFSLB

La incorporación de los conocimientos tradicionales en la vida académica de la universidad tiene que ver con la valoración de la diversidad cultural; en efecto, vivimos en un país signado por la diversidad cultural (pluriculturalidad); y el reconocimiento y valoración de esa diversidad es un objetivo inscrito en la Política Nacional de Cultura al 2030. Esa valoración debe implicar la incorporación de los

²⁰ <https://www.infobae.com/peru/2023/10/11/amazonas-aumento-de-casos-vih-afecta-a-los-pueblos-indigenas-awajun-y-wampis/#:~:text=Los%20m%C3%A1s%20afectados%20son%20los,2010%20a%20junio%20de%202022.>



saberes o conocimientos tradicionales en la vida académica de la universidad; sin embargo, al parecer no hay políticas que ayuden a materializar dicha meta, lo que también implicaría incorporar a los sabios y sabias en las actividades académicas²¹.

Ahora bien, considerando que los poseedores de los conocimientos tradicionales son los pueblos indígenas u originarios, debe tomarse en cuenta que los centros educativos no pueden difundir conocimientos tradicionales sin contar con el consentimiento informado previo de los miembros de estos pueblos. Por este motivo, la Ley N° 27811 propone la figura del consentimiento informado previo únicamente vinculada a los conocimientos tradicionales asociados a recursos biológicos; no obstante, los pueblos indígenas u originarios son poseedores de todos sus conocimientos tradicionales.

Si bien el V Encuentro de Universidades Interculturales del Perú, realizado en Bagua de julio del 2023, concluyó por unanimidad en la necesidad y urgencia de crear los mecanismos para la incorporación de los sabios y sabias en las actividades académicas y las labores de investigación, a la fecha la tarea aún está pendiente²².

La diversidad cultural es una pluralidad de culturas del mismo valor porque todas son aptas para el desarrollo y crecimiento de sus miembros; su importancia es tal que Morín (2000) dice que, aunque resulte paradójico, la diversidad cultural refleja la unidad genética de la especie humana, por ello los intentos de suprimir la diversidad es contravenir nuestra naturaleza. La idea es que “la unidad de la especie humana no elimine la complejidad de su diversidad y que la complejidad de su diversidad no borre la de la unidad”.

La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens; la diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. La educación, culmina Morín, deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos. Añade que la diversidad cultural es, entonces, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas: o la

²¹ Desde el Ministerio de Cultura se ha realizado cerca de 400 declaratorias del patrimonio cultural inmaterial que están normadas por la Directiva 003-2015-MC mediante Resolución Ministerial 338-2015 y abarcan el ámbito de las prácticas, las representaciones, las expresiones, los conocimientos y los saberes –así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados con ellos– que las comunidades, los grupos y los individuos, reconocen como parte de su patrimonio cultural. Es así que se considera patrimonio cultural inmaterial a manifestaciones y expresiones culturales vigentes como las siguientes: lenguas y tradiciones orales, Fiestas y celebraciones rituales, Música y danzas, Expresiones artísticas plásticas: arte y artesanía, costumbres y normativas tradicionales, formas de organización y de autoridad tradicionales, prácticas y tecnologías productivas, conocimientos, saberes y prácticas como la medicina tradicional y la gastronomía, los espacios culturales de representación o realización de prácticas culturales.

²² Según la Ley Universitaria, para ser docente se requiere título profesional, maestría o doctorado, requisitos que los sabios no poseen.



diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.

UNESCO (2005) define “Diversidad Cultural” como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo (alrededor de 6,000 pueblos diferentes) que enriquecen distintas visiones, valores, prácticas y creencias; por ello en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001) se reconoce que ella constituye patrimonio común de la humanidad que debe ser valorada en beneficio de las actuales y futuras generaciones, gracias a su carácter vivo y renovable. La diversidad cultural implica una gran disponibilidad de 56 saberes singulares que se transmite de generación en generación, y se comparte entre culturas. Por ello la desintegración de una cultura o la pérdida de una lengua es una pérdida para toda la humanidad porque, como dice Amorín (2020), el ser humano es él mismo singular y múltiple a la vez.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, la UNIFSLB no valora ni incorpora los conocimientos ancestrales en la labor académica, a pesar de esfuerzos individuales, a la fecha no hay una política de incorporación de sabios y sabidurías ancestrales.

Asimismo, los funcionarios se muestran pesimistas sobre lograr incorporar los conocimientos ancestrales en la educación universitaria; al respecto, algunos docentes evidencian esfuerzos notables, aunque ven la necesidad de mejorar la enseñanza; sin embargo, no se reconocen los esfuerzos individuales de algunos docentes por conocer e incorporar conocimientos ancestrales²³, a pesar de que para muchos de ellos resulta crucial la incorporación de los conocimientos ancestrales o tradicionales.

La incorporación de los conocimientos tradicionales tiene relación con el desarrollo de la identidad cultural que el Ministerio de Cultura (2015), que la define como: “sentido de pertenencia a una cultura con características propias que la hacen única y diferente con respecto a otras culturas. Expresa la forma de ser y pertenecer a una cultura”. Sobre este último aspecto, los estudiantes manifiestan que se sienten orgullosos de su cultura, y que haber dejado las prendas originarias obedece sobre todo al costo de estas.

Otros reconocen que, a pesar de los esfuerzos, hay pérdida de cultura sobre todo en los que migran. Para la pérdida de identidad juega un papel importante el racismo

²³ Según la Ley N° 27811 no se puede difundir información sobre conocimientos tradicionales asociados a recursos biológicos (por ejemplo, plantas medicinales, etc.), sin contar con el consentimiento informado previo de los pueblos indígenas u originarios, que son los poseedores de dichos conocimientos.



y la falta de comprensión del derecho a la diversidad y a la autorrepresentación; al respecto, algunos docentes consideran que cuando los originarios que viven en las ciudades, en determinados actos utilizan vestimentas o atuendos típicos, constituye una “payasada”, un hecho fuera de lugar. Este comentario es una muestra de irrespeto al derecho a la auto representación de los pueblos originarios en relación con el uso de sus atuendos que refuerzan su identidad.

Si bien todos reconocen que añadir intercultural al nombre de la universidad es un paso importante porque actualiza una meta a lograr y pone en agenda una prioridad, empero resulta poco lo que se viene haciendo por lograr los cambios que se requieren para diferenciar a este tipo de universidades de las otras universidades monoculturales que predominan a nivel nacional e internacional.

Algunos atribuyen que uno de los motivos por lo que la UNIFSLB no avanza hacia la interculturalidad es porque el personal docente, administrativo y estudiantes no adquieren competencias interculturales; otros opinan que la razón se debe buscar en la falta de reconocimiento de los conocimientos tradicionales que incluye la incorporación de los sabios en la vida académica de la UNIFSLB.

Para algunos la presencia de estudiantes y docentes con diferentes identidades étnicas estaría otorgando el carácter intercultural a la UNIFSLB; sin embargo, la mayoría refuta dicha apreciación y más bien critica que en los discursos oficiales, cuando se quiere destacar el carácter intercultural de la universidad, solo se resalte la presencia de varias culturas en un mismo espacio, pero no la relación entre ellas, de tal forma que se ofrecen cifras sobre el número de estudiantes indígenas.

Sobre el particular, se puede comprobar fácilmente que en algunas universidades monoculturales de las mismas regiones donde se ubican las universidades interculturales estudian cientos de estudiantes indígenas; sin embargo, este hecho no las hace interculturales; incluso casi todas las universidades de la costa y la sierra públicas o privadas tienen estudiantes procedentes de diferentes pueblos indígenas y afroperuanos, pero ello tampoco les otorga dicho carácter. De acuerdo con la información proporcionada por PRONABEC (2024), actualmente estudian 842 alumnos indígenas y 142 afroperuanos becados en más de 40 instituciones educación superior, que incluye más de 20 universidades.

La segunda razón que se alude como causal del escaso o nulo desarrollo de la interculturalidad en la UNIFSLB es la falta de reconocimiento de los conocimientos ancestrales y la incorporación de sabios en la vida académica en el marco de un enriquecedor diálogo intercultural.

La tercera razón que traba el desarrollo de la interculturalidad desde el punto de



vista de los participantes es el marco normativo general que no ha sido adaptado a la realidad de las universidades interculturales y las necesidades de su propio desarrollo. En efecto, la Ley Universitaria y los lineamientos de interculturalidad elaborados por el MINEDU invocan a practicar el enfoque intercultural en las universidades, mas no se estable de qué manera lograrlo. Frente a esta situación desde el Congreso de la República se ha presentado una iniciativa (Proyecto de Ley N° 7613/2023-CR) que busca incorporar disposiciones regulatorias sobre las universidades interculturales a la Ley Universitaria.

Para los expertos no hay universidad intercultural sin justicia cognitiva; es decir, sin incorporar los saberes ancestrales, sin reconocer que existe una pluralidad epistémica, sin comprender que no hay una única manera de conocer ni un solo conocimiento válido. Por ejemplo, Quintanilla (2023) afirma que las epistemologías originarias que normalmente son despreciadas por la academia tienen muchas ventajas, como no separar lo humano de lo no humano, como lo hace la epistemología occidental predominante, lo que le da pie para justificar la destrucción de la naturaleza.

Esta visión exige adquirir una nueva forma de ver el conocimiento de manera que no deje al margen ninguna forma de conocer; según Arahuate, Caringkia, Gualinga y Tsetsekip (2021) el conocimiento no solo se puede adquirir mediante el método científico (cartesiano, positivista), sino a través del contacto con el mundo natural y el mundo no natural (sueños, visiones) como es el caso del pueblo awajún y wampis; se trasmite (enseñanza) por la práctica a los miembros del grupo y su acumulación y conservación no se encuentran en libros o artículos científicos, sino en la transmisión intergeneracional, que sería transmitido por sabios y sabias²⁴, que son tales por poseer un enorme conocimiento acumulado. Según la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense (URACCAN):

“El sabio y sabia es considerada una persona con visión de unidad, tiene un cúmulo de experiencias adquiridas en el transcurso del tiempo, conoce a profundidad los diferentes elementos cosmogónicos culturales y sociales, la sabiduría que tiene forma parte del legado de sus ancestros. Promueve el buen vivir desde una cultura de paz, armonía y comunidad, colabora con su pueblo guiándolo y brindando consejos de manera permanente es reconocido por su pueblo” (pág. 495).

Lo anterior lleva a plantear la descolonización del saber epistémico en la UNIFSLB. De acuerdo con Chica y Marín (2016) para lograr este cometido las universidades

²⁴ El 13 de julio 2023, el Ministerio de Cultura reconoció al sabio indígena del pueblo originario Harakbut Julio Yuri Yagar, perteneciente a la comunidad nativa de Shintuya, como Personalidad Meritoria de la Cultura 2023 por su contribución a la conservación y difusión de su cultura; y en el 2024 el Ministerio de Cultura otorgó la distinción póstuma de Personalidad Meritoria de la Cultura al sabio y líder indígena Antonio Sueyo Irangua, conocido como “Sontone”, por su destacada contribución a la transmisión y revaloración de los saberes ancestrales del pueblo Harakbut,



interculturales tienen que desterrar como único el conocimiento eurocéntrico y desterrar también la “colonialidad del saber”, expresión propuesta por Quijano (2000), para destacar que a través de ella se controla el conocimiento y se decide cual es válido y cual no, siempre en detrimento de los conocimientos de los pueblos originarios y el pueblo afroperuano, por lo que Boaventura de Sousa Santos (2011) plantea reivindicar aquellas epistemologías marginadas por proceder de los pueblos racializados y marginados. Por ello, Chica y Marín (Ob.CIT) sostienen que:

“El conocimiento impartido en las universidades es hegemónico y colonizador, que llega de Europa y Norteamérica. Por esta razón, la ciencia y el conocimiento que se producen en estas regiones debe construirse para su validez con las epistemologías y las metodologías de estas potencias; mientras que los conocimientos culturales, populares y ancestrales, se consideran obstáculos epistemológicos que no pueden convivir e interactuar con la epistemología de la ciencia clásica” (pág. 50).

En este marco las universidades latinoamericanas, peruanas interculturales o monoculturales han sido consumidoras de los paradigmas eurocéntricos y esto es así desde el inicio de la colonia, ya que la universidad vino junto con ella aplicando el modelo de las universidades feudales de Alcalá y Salamanca, dependientes de la Iglesia y la Corona. De esta forma Chica y Marín (Ob. Cit), citando a Castro-Gómez, sostiene que la universidad implantada en Latinoamérica se inscribe en lo que Quijano (Ob. Cit) llama “la colonialidad del saber”, según la cual se privilegia el conocimiento venido desde el centro (Europa y Estados Unidos) con sus epistemologías y sus metodologías, como el único conocimiento válido en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, despreciando cualquier otro conocimiento que escapa a estos centros hegemónicos.

Ahora bien, la universidad intercultural debe incorporar los conocimientos ancestrales mediante un proceso de construcción y de diálogo de saberes, desterrando la violencia epistémica existente en la actualidad. Esta propuesta es lo contrario a lo ocurrido, por ejemplo, con la última experiencia del COVID-19. Al respecto, Pesantes (2020), en un reporte detallado sobre el rol de la medicina indígena en la pandemia, describe cómo un grupo de jóvenes voluntarios shipibokonibo de la región Ucayali, sin el apoyo de las autoridades sanitarias y hasta en contra de ellos, conformaron el llamado “Comando Matico”²⁵ e implementaron medidas sanitarias y de tratamiento basados en conocimientos ancestrales con enorme éxito.

Las normas de salud intercultural no se aplicaron durante el COVID-19 y, más bien, el MINSA, según Valdivia (2020), intentó desacreditar los conocimientos indígenas

²⁵ El Matico (jungia rugosa) es una planta usada en medicina tradicional para tratar problemas respiratorios. El matico es antiinflamatorio, expectorante y antitusígeno.



al afirmar en notas de prensa que “las creencias que están muy arraigadas en la población no son válidas para el caso específico del COVID-19 y su curación”;; es decir, no se intentó efectivizar un diálogo de saberes.

Por su parte Guerra, Villamar y Caballero (2024) sostienen que es necesario que la universidad considere la posibilidad de otros tipos de conocimientos, aparte del científico, porque este último no es la única forma de explicar el mundo ni la única forma de conocerlo²⁶.

En este aspecto el currículo será clave para el desarrollo de la interculturalidad en la UNIFSLB, ya que esta herramienta define cómo y con cuáles recursos se debe enfrentar la vida académica de la universidad, y en este instrumento se debe considerar los conocimientos de los estudiantes y sus comunidades que, según Bordieu, constituye un “capital cultural” insoslayable en una universidad intercultural.

²⁶ Indecopi, Nota de Prensa del 9 de agosto 2024. Resulta interesante destacar que en el marco del Día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto 2024) el Indecopi manifiesta que “desde el 2006 a la fecha la institución ha entregado 8,117 títulos de registros de conocimientos colectivos a más de 90 comunidades campesinas y nativas del Perú. Los pueblos indígenas que han registrado sus conocimientos colectivos hasta la fecha son: Ashaninka, Amahuaca, Awajun/Aents, Aymara, Bora, Cocama-Cocamilla, Ese Eja, Harakbut, Kichwa, Machiguenga, Murui, Ocaina, Quechua, Shawi, Shipibo-Konibo, Ticuna, Urarina, Wachiperi-Machiguenga, Yagua y Yanasha”. “Asimismo, las regiones que cuentan con más registros de conocimientos colectivos protegidos son Loreto (3,469), San Martín (1,921), Amazonas (758), Pasco (741), Junín (436), Cusco (313), Madre De Dios (302), Moquegua (96), Ayacucho (38), Ucayali (18), Puno (15) y Apurímac (10)”. Esta actividad de reconocimiento y protección de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas están amparados por la Ley 27811, que establece el régimen de protección de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas, vinculados a la biodiversidad.





CONCLUSIONES

Bajo rendimiento

Uno de los motivos principales que condiciona el abandono de los estudiantes originarios es el bajo rendimiento académico, que se manifiesta en las bajas calificaciones en exámenes, trabajos y exposiciones. Existe una serie de factores claves que se formulan como posibles explicaciones de este rendimiento insatisfactorio, destacando la pésima educación escolar recibida, el monoculturalismo que implica el desarrollo de las actividades académicas sin considerar la lengua de los estudiantes, muchos de los cuales poseen escaso manejo del castellano, la exclusión de los conocimientos ancestrales, entre otros. En este marco las soluciones propuestas por la UNIFSLB, como la implementación de un “Ciclo Cero” o el acompañamiento pedagógico, no se han concretado por la falta de presupuesto.

Racismo y discriminación étnico-racial directa

Otro poderoso motivo del abandono de la universidad es el racismo y la discriminación étnico-racial directa, que se manifiestan a través de prácticas de segregación incentivadas por docentes y estudiantes “mestizos”, minimizando las capacidades de los estudiantes originarios con comentarios que invalidan la elección de su carrera bajo supuestas inevitables e insuperables incapacidades académicas, abuso de poder, malos tratos, atención retardada, acoso sexual, comentarios negativos y bromas racistas.

Hasta el momento la UNIFSLB en la práctica no habría reaccionado frente a la práctica para prevenir y detener el problema público del racismo y la discriminación étnico-racial directa y una de sus manifestaciones más depredadoras como es el acoso sexual y la segregación étnica.

Discriminación étnico-racial estructural

El racismo estructural igualmente condiciona el abandono de los estudiantes originarios a la UNIFSLB. La baja calidad de la educación escolar que reciben los estudiantes originarios es una muestra clara de racismo estructural; otra forma de



este tipo de racismo es el desprecio por las lenguas originarias, ya que solo son utilizadas al momento del ingreso y luego en un curso de tres horas semanales, durante un ciclo.

Aparte de ello, no se utilizan en ninguna de las clases, eventos o interacción oficial; asimismo, se evidencia un desprecio por los conocimientos ancestrales, lo que hace de la universidad una institución monocultural; los sabios permanecen ausentes de la vida universitaria, practicándose una injusticia cognitiva, y desconociendo la existencia del pluralismo epistémico y de la diversidad cognitiva. Si bien la Universidad ha reaccionado realizando reuniones con sabios, todavía no se encuentra el camino para construir un diálogo intercultural de saberes.

Choque cultural, servicios universitarios sin pertinencia cultural

Los estudiantes originarios de la UNIFSLB provienen de comunidades nativas, por lo tanto, son depositarios de referentes culturales, básicamente de los pueblos awajún y wampis; han estudiado en escuelas interculturales bilingües y muchos de ellos tiene un escaso manejo del castellano. Cuando llegan a la ciudad de Bagua para realizar sus estudios y son albergados en edificios en cuartos pequeños con varios huéspedes, se les proporciona una alimentación que no forma parte de sus hábitos alimentarios; acuden a sus clases dictadas en su totalidad en castellano; lejos de su familia y de su comunidad experimentan un choque cultural y serios problemas de adaptación, que también es otro motivo de abandono.

Los estudiantes originarios que estudian en la UNIFSLB son beneficiarios de alimentación y alojamiento; sin embargo, carecen de recursos para cubrir una serie de necesidades personales y académicas que la universidad no proporciona. Dentro de las necesidades personales se puede identificar los útiles de aseo, tales como papel higiénico, pasta dental, cepillos de diente, jaboncillos, detergentes, etc.; dentro de las necesidades académicas se puede detallar impresiones, uniformes, computadora, papel, lapiceros, cuadernos, como se ha detallado en el acápite sobre carencias económicas.

Según los docentes, los padres de familia consideran que la UNIFSLB les proporciona beca completa, por lo que en los hechos los alumnos deben afrontar solos estas necesidades y al no poder hacerlo muchos de ellos deciden abandonar.



Carencias económicas

Las necesidades económicas son múltiples y constituyen otro factor de abandono, que se vive como las limitaciones que encuentran muchos estudiantes originarios para satisfacer sus necesidades de materiales, cuadernos, lapiceros, equipos, vestimenta, útiles de aseo, recreación, etc.

Problemas de salud

Algunos estudiantes refieren que por enfermedad tuvieron que abandonar la universidad; no hallaron una respuesta oportuna que resuelva el problema porque, si bien ellos gozan del (SIS), la atención es deficiente y los insumos médicos insuficientes. Algunos se retiran a sus comunidades para curarse, mientras que se informa de fallecidos y enfermos de males (VIH, dengue) que requieren permanente atención y disponibilidad de medicamentos.

Inclusión de conocimientos tradicionales

La incorporación de los conocimientos tradicionales en la vida académica de la universidad tiene que ver con la valoración de la diversidad cultural; en efecto, el Perú es un país signado por la diversidad cultural (pluriculturalidad); el reconocimiento y valoración de esa diversidad es un objetivo inscrito en la Política Nacional de Cultura al 2030. En esa línea, esa valoración en la universidad debe implicar la incorporación de los saberes o conocimientos tradicionales en la vida académica; sin embargo, al parecer no hay políticas que ayuden a materializar dicha meta, lo que también implicaría incorporar a los sabios y sabias en las actividades académicas.





RECOMENDACIONES

Para la Universidad

a) Se recomienda fortalecer la Dirección de Interculturalidad de la UNIFSLB como área encargada de proponer estrategias para “interculturalizarla”, propiciando un diálogo de saberes, proponiendo estrategias para integrar a los sabios indígenas a la vida académica de la universidad, proponiendo un modelo de universidad intercultural libre de racismo y discriminación étnico-racial. Adicionalmente, la Dirección de Interculturalidad debe evaluar la implementación de un área de investigación intercultural, un área de publicaciones, área de desarrollo de las lenguas originarias, proponer un cambio curricular incorporando los saberes ancestrales, valorando el “capital cultural”, promoviendo la investigación intercultural y proponiendo carreras proclives para el desarrollo de la teoría intercultural, y de los pueblos originarios y el pueblo afroperuano.

b) Se recomienda construir herramientas para prevenir, sancionar y erradicar el racismo y la discriminación étnico-racial en situaciones reales de la vida de la UNIFSLB (aulas, residencias, oficinas administrativas, etc.). Estas herramientas deben ser construidas y asumidas por la comunidad universitaria; para esto primero debe identificarse los puntos álgidos o cruciales en los que se manifiesta el racismo y la discriminación étnico-racial; posteriormente, se procederá a construir el instrumento indicado luego de lo cual será implementado, previa prueba piloto para realizar los ajustes del caso. Algunas de estas herramientas pueden ser protocolos de atención del personal administrativo y docente hacia los estudiantes; directivas sobre formación de grupos y manejo preventivo del racismo en el aula, entre otros.

c) Se recomienda construir herramientas para prevenir, sancionar y erradicar el acoso sexual de la vida de la UNIFSLB (aulas, residencias, oficinas administrativas, etc.). Estas herramientas también deben servir para combatir el abuso de poder que se expresa en el acoso y hostigamiento sexual. En ese sentido, se hace necesario realizar un sondeo rápido sobre la problemática para identificar los casos que permanecen ocultos y aplicar el Reglamento de la Universidad, ofreciendo garantías mínimas que aseguren el debido proceso y la protección de las personas denunciantes. Paralelamente, se debe realizar un programa de sensibilización en los tres estamentos de la universidad.



d) Se recomienda explorar la posibilidad de crear de una cooperativa universitaria para solventar materiales y equipos que los estudiantes requieren para sus estudios. Esta cooperativa puede empezar a funcionar con fondos públicos, privados y una cuota mínima de los estudiantes. Con este recurso los estudiantes podrán contar con uniformes, materiales de estudio, equipos informáticos y útiles de aseo personal. La cooperativa podrá ser administrada de forma tripartita y deberá regirse por las normas relacionadas con el cooperativismo.

e) Se recomienda implementar cursos de nivelación, especialmente de matemáticas, física, química, biología y otros en que los alumnos presenten mayores dificultades. En este marco también se debe fortalecer un sistema de tutorías académicas y atenciones psicológicas con profesionales adecuados para cada sexo y con pertinencia lingüística. Los cursos de nivelación se pueden realizar cada vez que ocurre un ingreso (dos veces al año), previo diagnóstico de las necesidades reales de los estudiantes. Asimismo, las tutorías académicas las deben proporcionar los docentes, para lo cual se publicará un horario de tutorías para garantizar la accesibilidad de los estudiantes. En relación con las atenciones psicológicas, se podrían implementar atenciones personalizadas y programar talleres de salud mental.

f) Se recomienda adecuar los servicios de alimentación y alojamiento a las particularidades culturales de los estudiantes, en lo que se refiere a la composición y cantidad de la dieta diaria; normas de convivencia en las residencias considerando los estilos de vida los estudiantes originarios, los muebles y enseres, el personal adecuado a las características de los estudiantes.

g) Se recomienda medir el impacto de la UNIFSLB en los pueblos originarios y el impacto personal, familiar y comunal del abandono de los estudiantes originarios. Se está proponiendo una línea de investigación que podría ser motivo de alguna tesis que tenga como objetivo destacar el rol de la UNIFSLB en los pueblos awajún y wampis, y el efecto del abandono de los estudiantes originarios a nivel personal, familiar y comunal.

h) Se recomienda adoptar una estrategia para visibilizar y valorar otras identidades existentes en la UNIFSLB, como, por ejemplo, el pueblo afroperuano y los pueblos indígenas del Ande, entre otros. En este marco se debería repensar la categoría “mestizo” para incluir otras identidades. Para esto se realizará un gran debate universitario.



Para el MINEDU

a) Se recomienda evaluar la posibilidad de adoptar directivas para seleccionar a miembros de las CO de las universidades interculturales a docentes que poseen experiencia y conocimientos en interculturalidad.

b) Se recomienda reforzar el monitoreo el cumplimiento de la Resolución Viceministerial N° 154-2017-MINEDU, del 13 de setiembre 2017, que aprueba los Lineamientos para la Implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el Marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

Para SUNEDU

a) Se recomienda realizar seguimiento a casos de hostigamiento y acoso sexual, realizando la asistencia técnica que corresponde para que las universidades puedan responder con celeridad frente a este tipo de hechos.

b) Se recomienda promover cambios en la Ley Universitaria que modifiquen, entre otros aspectos, la elección de miembros de las CO, la investigación universitaria, los diseños curriculares, la incorporación de sabios a la vida académica de la universidad intercultural y la valoración de los conocimientos tradicionales.

Para INDECOPI

a) Se recomienda impulsar el rescate de los conocimientos tradicionales para ponerlos al servicio de las actividades académicas, así como su participación en las reuniones y talleres con sabios indígenas y la UNIFSLB. Esta valoración debe realizarse cumpliendo lo establecido en la Ley N° 27811, que establece un régimen de protección para los pueblos indígenas u originarios sobre sus conocimientos tradicionales asociados a los recursos biológicos. Por ello debe considerarse los potenciales riesgos de transmitir dichos conocimientos a terceros que podrían promover su difusión sin autorización.

b) Se recomienda compartir con la UNIFSLB su base de datos sobre conocimientos tradicionales.



Para el Ministerio de Salud

- a) Se recomienda implementar un programa de tamizaje sobre VIH con el respectivo tratamiento y prevención en los casos que los ameriten.

- b) Se recomienda implementar acciones de educación para la salud sexual en comunidades del ámbito al que pertenecen los estudiantes.



REFERENCIAS

Aguayo H. y Piña J. (2016). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Universidad Jesuita de Guadalajara.

Arahuate M., Caringkia J., Gualinga J. y Tsetsekip M. (2021). En conocimiento en la Alta Amazonía
[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.laamazoniaquequeremos.org/wp-content/uploads/2022/01/20211202-LNBR22652110040-V005-01-Resumen-Ejecutivo_SP_Final.pdf](https://www.laamazoniaquequeremos.org/wp-content/uploads/2022/01/20211202-LNBR22652110040-V005-01-Resumen-Ejecutivo_SP_Final.pdf)

Ariza-Córdoba, K. V., Oñate-Quiroz, M. y Hernández-Lazo, R. (2023). El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia Lazo, R. (2023). El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia. *Revista UNIMAR*, 41(1), 191-211. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art12>

Boaventura de Sousa Santos (2006) *Conover desde el sur para una cultura política emancipatoria*. Fondo editorial de la facultad de ciencia sociales de la UNMSM. Lima p.79

Boaventura de Sousa Santos (2021) *la Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*.

Bonilla-Silva, E. (2011). ¿Qué es el racismo? In C. Mosquera (Ed.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Colección CES, serie Idcarán del Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas. <https://scholars.duke.edu/publication/1024613>

Bravo-Mancero, Patricia Cecilia, Guffante-Naranjo, Tania María & Falconí-Uriarte, Martha Yolanda (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/6565>



Burneo Ricardo (2018) Territorio integral indígena, una propuesta awajún. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades N° 85. PP 35-57
doi: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/852018/atc2/burneomendoza>

Caicedo J. y Castillo E. (2022). El racismo escolar, debates educativos y crónicas. Editorial Universidad del Cauca.

Celote P Antolín (2013). El nacimiento de la primera universidad intercultural de México, Primera edición, Secretaría de Educación Pública, Estado de México.

Chávez I. Carmela (2022). Género y educación superior. SUNEDU, documento de trabajo N° 1
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4056815/Documento%20N%C2%B0%201.pdf>

Chica F y Marín J. 2016). Decolonización del saber epistémico en la universidad. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana / ISSN 0120-8462 / Vol. 37 / No. 115 / 2016 / pp. 285-302

Comisión Nacional de Derechos Humanos de México (2018). Derecho a la no discriminación.
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/21-Discriminacion-DH.pdf>

Congreso de la República (2023). Proyecto de Ley N°7613/2023-CR

Congreso de la República (2024). Constitución Política del Perú 1993
<https://www.congreso.gob.pe/Docs/constitucion/constitucion/index.html#p=1>

Convención Americana de Derechos Humanos (2013). Convención Interamericana Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia
<https://www.oas.org/es/cidh/mandato/documentos-basicos/convencion-interamericana-racismo-discriminacion-intolerancia.pdf>

Dávila R., Agüero E., Portillo H., Quimbita O. (2022). Deserción Universitaria de estudiantes de una universidad peruana. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD | Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos, Volumen 14 | Número 2 | Marzo-abril, 2022.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200421

Díaz S. (2023). "Factores que contribuyen y limitan la implementación del Programa Beca 18 en jóvenes indígenas de la región Ucayali, durante el período 2017-2020"
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/25748>



Diccionario Virtual Cervantes (2024). Choque cultural.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm

García Zárate Oscar (2022). Las universidades interculturales en el Perú Retos y desafíos. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades. Desafíos*, 13(2), 129-36. <https://doi.org/10.37711/>

Editora Perú (2018). Diario oficial El Peruano 12 de setiembre 2018. Decreto Legislativo N° 1410. Pág. 15 <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1690482-3>

Escudero L (2018). "Lo notas, lo sientes". Retóricas sobre prácticas de discriminación racial. *Revista Interdisciplinar de Movilidad Humana*. Vol. 26, número 53, 2018, mayo-agosto. pp 61-67

FASSIN, Didier 2006; FASSIN, Éric. De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française. Paris: La Découverte.

FASSIN, Didier 2011. Racialization. How to do Races with Bodies. In: MASCIA-LEES, Frances (ed.). *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment* UK: Wiley-Blackwell, 2011, p. 419-434.

García Fabiola (2022). Retos para descolonizar la universidad. Universidad de Santiago de Compostela, España *TECHNO Review*, 2022, pp. 2 – 9

Grasso Imiq Paula (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación Año XI N°20|2020*.

Guerra M, Villamar L, Caballero N. (2024). La educación superior ante la diversidad cultural y el avance tecnológico. Edit. DYKINSON, Madrid 2024. [file:///C:/Users/amendiburu/Downloads/ebooks_MariadelRosarioGuerra9788410701489%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/amendiburu/Downloads/ebooks_MariadelRosarioGuerra9788410701489%20(3).pdf)

Hepburn Michele (2021). Protegiendo los derechos de propiedad intelectual y el conocimiento ecológico tradicional: una mirada crítica a la Ley 27811 del Perú. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIX, N°46*, 2021, pp. 143-170.
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.202101.005>

Hernández y Gibson (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, vol. 15,



núm. 22, marzo-agosto, 2015, pp. 231-264.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28642148014>

INEI (2018). La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/node/3134>

INEI (2023). Perú. Indicadores de educación según departamentos. Lima
www.inei.gob.pe

INEI (2024). Perú evolución de la pobreza monetaria 2014-2023.
<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/5558423-peru-evolucion-de-la-pobreza-monetaria-2014-2023>

Instituto Nacional de Salud (2022). Adherencia al tratamiento antirretroviral en comunidades awajún y wampis.
https://inscientia.ins.gob.pe/wp-content/uploads/2024/10/Infografia_Fadherentes_INScientia.pdf

Kann Ulla (1988). La orientación vocacional y el mercado de trabajo. Revista Perspectivas UNESCO. Volumen XVIII 1988.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082494_spa

León C., Rodríguez, Vargas S.(2017). Estado de la educación en el Peru. FORGE-
GRADE.
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

Mato (2021). Racismo y educación superior en América Latina. Revista de Educación Superior en América Latina-
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109/214421445336>

Mayor Pedro y Bodmer Richard 2009. Pueblos indígenas de la Amazonía peruana. Universidad Autónoma de Barcelona. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Pueblos%20ind%C3%ADgenas%20de%20la%20Amazon%C3%ADa%20peruana.pdf>

Ministerio de Cultura (2014). Conocimientos tradicionales. Materiales de capacitación N°3 <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ConocimientosTradicionalesMaterialesdecapacitacion3.pdf>



Ministerio de Cultura 2015. Política para la Transversalización del enfoque intercultural. http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/politica_nacional_de_transversalizacion_del_enfoque_intercultural.pdf

Ministerio de Cultura 2015. Guía de servicios públicos con pertinencia cultural. Recuperado de:
<http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/guiaparalaaplicaciondelenfoqueinterculturalenlagesiondelosserviciospublicos-final.pdf>

Ministerio de Cultura 2015 C. Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural. Recuperado de: http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/politica_nacional_de_transversalizacion_del_enfoque_intercultural.pdf

Ministerio de Cultura 2018. I Encuesta Nacional Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial. Recuperado de:
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/i-encuesta-nacional-percepciones-y-actitudes-sobre-diversidad-cultural-y>

Ministerio de Cultura 2018. Sistematización Concurso de Buenas Prácticas Interculturales 2014-2016. Edit. Corporación Polar SAC. Lima.

Ministerio de Cultura 2019. Base de Datos de los Pueblos Indígenas. Recuperado de:
<http://bdpi.cultura.gob.pe/mapa-pueblos>

Ministerio de Cultura 2020. Política Nacional de Cultura, con DS N° 009-2020-MC, publicado el 21 de julio 2020, en el Diario Oficial El Peruano.

Ministerio de Cultura 2021. Guía metodológica para la incorporación de la variable étnica en registros de información de las entidades públicas.
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-para-la-incorporaci%C3%B3n-de-la-variable-%C3%A9tnica-en-registros-de>

Ministerio de Cultura (2022) Política Nacional del Pueblo Afroperuano al 2030.
chrome-extension://efaidnbnmnbbpcjpcglclefindmkaj/https://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/politica_nacional_del_pueblo_afroperuano_al_2030.pdf



Ministerio de Cultura (2023). Bases Concurso de Buenas Prácticas Interculturales en la Gestión Pública VII Edición 2023.

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5310986/28921-bases-del-concurso.pdf>

Ministerio de Cultura (2024). Ficha del Pueblo Awajún. Base de Datos de Pueblos Indígenas u originarios. <https://bdpi.cultura.gob.pe/index.php/pueblos/awajun>

Ministerio de Cultura (2024). Ficha del Pueblo Wampis. Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios.

<https://bdpi.cultura.gob.pe/index.php/pueblos/wampis>

Ministerio de Educación 2018. Evaluación PISA 2018.

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Ministerio de Educación (2024). Norma Técnica que Regula el Concurso Público de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial 2024. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/1171232863220240405_8916_RVM_N%C2%B0_037-2024-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación (2024). Perú en Pisa 2022. Informe nacional de Resultados. www.gob.pe/minedu

Ministerio de Educación (2024) Evaluación Censal de Estudiantes 2018. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) -umc.minedu.gob.pe

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2018). Código Penal Peruano.

<https://spijweb.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2018/08/CODIGOPENAL.pdf>

Morín Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>

Morin E, Roger y Motta, en su obra Educar en la era planetaria (2006),

Naciones Unidas (2024). Declaración Universal de los derechos Humanos 1948

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas (2009). Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial 1963

https://www.oas.org/dil/esp/1963_Declaracion%20de_las_Naciones_Unidas_resolucion_1904-XVIII.pdf



Oboler Zusanne 2015. Raza, etnia, nación y ciudadanía en las Américas. Serie Diversidad Cultural N° 9, Ministerio de Cultura. Edit. Mayer EIRL, Lima.

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y Tribales.

<https://www.refworld.org/es/leg/trat/oit/1989/es/19728>

Páramo Gabriel y Correa Carlos (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad Eafit. Abril, mayo junio 1999.

revista,+Gestor_a+de+la+revista,+1075-3395-1-CE (1).pdf

Pellerano Jean (1988). Acerca de la eficacia de los servicios de orientación vocacional. Revista Perspectivas UNESCO. Volumen XVIII 1988.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082494_spa

Pesantes Gianella (2020) ¿Y la salud intercultural?: Lecciones desde la pandemia que no debemos olvidar. Mundo Amazónico 11(2), 2020 | 93-110.

<http://dx.doi.org/10.15446/ma.v11n2.88659>

PRONABEC 2021. Orientación vocacional, ¿por qué es tan importante antes de elegir la carrera a estudiar?

<https://www.pronabec.gob.pe/noticias/orientacion-vocacional-por-que-es-tan-importante-antes-de-elegir-la-carrera-a-estudiar/>

Quijano Anibal 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO 2014. Argentina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quintero, R. O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. Universitas Humanistica, 71-94.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48072014000100004&script=sci_arttext

Ramirez Iván (2015). Estudios sobre racismo y discriminación en el Perú. Documento de trabajo ministerio de Cultura.

Restrepo H. Paola (2018). La universidad intercultural crítica. Editorial Universidad del Rosario



Ruiz R., García J., Perez A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 51-74. Universidad Autónoma Indígena de México
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>

Ruiz R., García José L., Pérez M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato, caso Universidad Autónoma de Sinaloa. Ra Ximhai 2014, 10(5)
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>

Seminara Maria y Aparicio Miriam (2018). Deserción universitaria. ¿Un concepto equívoco? Revista de Orientación Educacional, 32(61), 44-72, 2018.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6739300>

Schmelkes Silvia (2010). Las universidades interculturales en México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Cd. de México
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Art.-Las-Universidades-Interculturales-en-M%C3%A9xico.pdf>

Solís Gustavo (2023). Universidades culturales, pertinencia cultural y oferta educativa. Ministerio de Educación. Lima

Stolke Varena (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/267/26701403.pdf>

Suarez I. Cecilia 2017. Permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_459242/cis1de1.pdf

SUNEDU (2021). III Biental sobre la realidad universitaria
<https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-biental-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

Svenja Bonh (2022). Dropout from initial vocational training-A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. Educational Research Review,
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2218-3620202200020042100000&lng=en



UNIFSLB (2024). Información sobre postulantes, ingresantes, matriculados y egresados. <https://www.unibagua.edu.pe/universidad/transparencia-universitaria/gestion-academica-investigacion>

UNIFSLB (2024). Informe técnico I encuesta universitaria “Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial”. Dirección de Interculturalidad. Documento de trabajo sin publicar.

UNESCO (2014). Sistemas de Conocimientos Locales e Indígenas.
http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi48_tradknowledge_es.pdf
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ConocimientosTradicionalesMaterialesdecapacitacion3.pdf>

Universidad de Chile (2024). Plan de acompañamiento tutorías indígenas, Informe final.

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pueblosindigenas.ing.uchile.cl/wp-content/uploads/2024/07/01-Plan-Acompanamiento-TI-Segunda-edicion-final-1.pdf>

URACCAN (2017). Estrategia de Participación de Sabios y Sabias en los Procesos Pedagógicos del Diálogo de Saberes de la Universidad Comunitaria Intercultural.

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uraccan.edu.ni/sites/default/files/2020-08/Estrategia%20de%20participacio%CC%81n%20de%20sabios%20y%20sabias.pdf>

Valdivia Néstor 2012. La discriminación en el Perú y el caso de los servicios de salud: resultados de un estudio cualitativo en el Valle del Mantaro. En: La discriminación en el Perú: balance y desafíos. Cynthia A. Sanborn editora), pp. 85-111. Recuperado de:

<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1207/SanbornCynthia2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valdivia Néstor 2014. Negra soy color bonito, el papel de la “raza” en la identidad de los afrodescendientes en el Perú. Debates en Sociología N°39 2014, Pág. 73-125

Vergara Henríquez, Fernando José (2022). Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 33, pp. 171-198.

<https://www.redalyc.org/journal/4418/441871852006/html/>



Viveros Mara (2023). Interseccionalidad, giro decolonial y comunitario. Biblioteca Masa Crítica Clacso. Buenos Aires

<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/08/Interseccionalidad.pdf>

Ventura Juan, Pérez Christian, Matus Olga (2023). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes indígenas de comunas rurales del Norte Grande de Chile. FEM 2023; 26 (5): 185-192 Sep-Oct. www.fundacioneducacionmedica.org

Wierviorka M. (2009). Racismo, una introducción. Editorial GEDISA Barcelona
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/El-Racismo-una-introduccion-Michel-Wieviorka.compressed.pdf>



ANEXO I

GLOSARIO

Afrodescendiente

Persona de ancestros africanos que vive en las Américas y en todas las zonas de la diáspora africana como consecuencia de la esclavitud y se asume así por libre ejercicio de autoidentificación. (Ministerio de Cultura, 2020).

Ciudadanía intercultural

Tipo de ciudadanía, donde hombres y mujeres asumen la interculturalidad en forma positiva, respetando y valorando como igualmente valiosas todas las culturas que conviven en un territorio, desarrollando diálogos horizontales y relaciones armoniosas. (Ministerio de Cultura, 2020).

Competencia intercultural

Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que le permite a una persona comunicarse e interactuar apropiadamente con personas de diferentes culturas. Implica el aprendizaje de nuevos patrones de comportamiento, de aprender a mirarse y mirar al otro con respeto, y adquirir capacidades para aplicarlos en interacciones de carácter intercultural. (Ministerio de Cultura, 2015).

Conocimientos tradicionales (ancestrales)

Conjunto acumulado y dinámico del saber teórico, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos con una larga historia de interacción con su medio natural. La posesión de estos conocimientos, que están estrechamente vinculados al lenguaje, las relaciones sociales, la espiritualidad y la visión del mundo suele ser colectiva. (UNESCO, citado por Ministerio de Cultura 2014).

Conocimientos colectivos

Conocimiento acumulado y transgeneracional desarrollado por los pueblos y comunidades indígenas respecto a las propiedades, usos y características de la diversidad biológica (Ley N° 28711 sobre protección de los conocimientos colectivos de los Pueblos Indígenas vinculados a los Recursos Biológicos).



Cultura

Formas aprendidas de pensar, sentir y hacer, así como sus manifestaciones y producciones, resultado de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, que comparte un grupo social, basadas en valores, conocimientos, tradiciones, costumbres, símbolos y otros. Una cultura se construye, cambia y/o resignifica en diálogo con otras culturas. (Ministerio de Cultura, 2015).

Derechos colectivos

Derechos que tienen por sujeto a los pueblos indígenas, reconocidos en la Constitución Política del Perú, en el Convenio 169 de la OIT, así como por los tratados internacionales ratificados por el Perú y la legislación nacional. Incluye, entre otros, los derechos a la identidad cultural, la participación de los pueblos indígenas, a la consulta, a elegir sus prioridades de desarrollo, a conservar sus costumbres, siempre que estas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos, a la jurisdicción especial, a la tierra y el territorio; es decir, al uso de los recursos naturales que se encuentran en su ámbito geográfico y que utilizan tradicionalmente en el marco de la legislación vigente, a la salud con enfoque intercultural, y a la educación intercultural. (Artículo 3, Reglamento de la Ley N° 29785).

Diálogo intercultural

Procesos comunicacionales de intercambio equitativo y respetuoso de opiniones entre personas, instituciones y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos en un espíritu de búsqueda de entendimiento, la concertación y el respeto mutuo. El diálogo intercultural contribuye a la integración social, cultural, económica y política, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de objetivos comunes. Los procesos de diálogo intercultural son una dimensión importante en las políticas públicas, pues permiten la generación de prácticas inclusivas tomando como principio la participación de los diferentes grupos y permite reducir los niveles de conflictividad social. (Ministerio de Cultura, 2015).



Discriminación étnico-racial

Es todo trato diferenciado, excluyente o restrictivo, basado en el origen étnico cultural (hábitos, costumbres, indumentaria, símbolos, formas de vida, sentido de pertenencia, idioma y creencias de un grupo social determinado) y/o en las características físicas de las personas (como el color de piel, facciones, estatura, color de cabello, etc.), que tenga como objetivo o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas en la esfera política, económica, social y cultural. (Ministerio de Cultura, 2013).

Diversidad cultural

Da cuenta de la diversidad de las expresiones culturales emanadas de la creatividad individual o colectiva y de la multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en una sociedad sin que ninguna se considere el patrón de las demás. Para poder aprovechar sus beneficios se requiere establecer relaciones igualitarias entre los diferentes grupos sociales. La diversidad cultural es considerada patrimonio de la humanidad. (Ministerio de Cultura, 2015).

Enfoque intercultural

Establece el reconocimiento de las diferencias culturales como uno de los pilares de la construcción de una sociedad democrática, fundamentada en el establecimiento de relaciones de equidad e igualdad de oportunidades y derechos. El enfoque intercultural en la gestión pública es el proceso de adaptación de las diferentes instituciones, a nivel normativo, administrativo y del servicio civil del Estado para atender de manera pertinente las necesidades culturales y sociales de los diferentes grupos étnico-culturales del país. (Ministerio de Cultura, 2020).

Diversidad lingüística

Variedad de lenguas que son habladas en un mismo espacio geográfico.

Grupo étnico-cultural

Grupo de personas que comparten una cultura; es decir, comparten un conjunto aprendido de formas de pensar, sentir y hacer. Estas formas compartidas de ser se expresarán en estilos de vida, creencias particulares, prácticas o formas de hacer ciertas actividades, valores y formas de conceptualizar su bienestar. Además, estos grupos tienen una experiencia histórica compartida. (Ministerio de Cultura, 2015).



Inclusión social

Situación en la que todas las personas pueden ejercer sus derechos, aprovechar sus habilidades y tomar ventaja de las oportunidades que se encuentran en su medio. (Ministerio de Desarrollo e Inclusión social, 2013).

Identidad cultural

Sentido de pertenencia a una cultura con características propias que la hacen única y diferente con respecto a otras culturas. Expresa la forma de ser y pertenecer a una cultura. (Ministerio de Cultura, 2015).

Interculturalidad

Proceso de intercambio, diálogo y aprendizaje que busca generar relaciones de equidad entre diversos grupos étnico-culturales que comparten un espacio, a partir del reconocimiento y valoración positiva de sus diferencias culturales. (Ministerio de Cultura, 2015).

Lenguas originarias

Se entiende por lenguas originarias del Perú a todas aquellas que son anteriores a la difusión de idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito de territorio nacional. (Ministerio de Cultura, 2015).

Patrimonio cultural inmaterial

Son las creaciones de una comunidad cultural fundadas en las tradiciones, expresadas por individuos de manera unitaria o grupal, y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad como expresión de la identidad cultural y social, además de los valores transmitidos oralmente, tales como los idiomas, lenguas y dialectos autóctonos, el saber y conocimiento tradicional, ya sean artísticos, gastronómicos, medicinales, tecnológicos, folclóricos o religiosos, los conocimientos colectivos de los pueblos y otras expresiones o manifestaciones culturales que en conjunto conforman nuestra diversidad cultural. (Ley N° 28296, 2004).

Pluriculturalidad

Término que hace referencia al reconocimiento por parte del Estado de la existencia de diversos grupos étnicos dentro de su territorio. (GIZ, 2013).



Políticas públicas

Son diseños que sustentan la acción pública. Basadas en políticas nacionales del Estado, los gobiernos de turno, establecen prioridades de gobierno claras y pertinentes, tomando en cuenta también las demandas y necesidades de la población, que luego las entidades públicas expresarán en objetivos, metas y los respectivos procesos que los convertirán en productos institucionales: regulaciones, procedimientos administrativos, bienes y servicios públicos, todos los cuales tendrán un impacto positivo en el ciudadano, dados determinados recursos disponibles. (Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública, 2013).

Pueblo afroperuano

Colectivo humano que descende de la población africana introducida al territorio peruano durante la colonia como consecuencia del esclavismo, el cual cuenta con costumbres, conocimientos y saberes propios. (Ministerio de Cultura 2020).

Pueblos indígenas u originarios

Pueblo que descende de poblaciones que habitaban en el país en la época de la colonización y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven sus propias instituciones sociales, culturales y políticas o parte de ellas; y que, al mismo tiempo, se autoreconozca como tal. La población que vive organizada en comunidades campesinas o nativas podrá ser identificada como pueblos indígenas, o parte de ellos, conforme a dichos criterios. Las denominaciones empleadas para designar a los pueblos indígenas no alteran su naturaleza ni sus derechos colectivos. (Decreto Supremo N° 001-2012-MC).

Pueblo indígena en situación de aislamiento

Pueblo indígena, o parte de él, que no ha desarrollado relaciones sociales sostenidas con los demás integrantes de la sociedad nacional o que, habiéndolo hecho, ha optado por discontinuarlas. (Ministerio de Cultura – BDPI).

Pueblo indígena en situación de contacto inicial

Pueblo indígena, o parte de él, que con base a su decisión se encuentra dentro de un proceso de interrelación con los demás integrantes de la sociedad nacional. (Ministerio de Cultura – BDPI)



Sabios/as

El sabio y sabia es considerada una persona con visión de unidad, tiene un cúmulo de experiencias adquiridas en el transcurso del tiempo, conoce a profundidad los diferentes elementos cosmogónicos culturales y sociales, la sabiduría que tiene forma parte del legado de sus ancestros. Promueve el buen vivir desde una cultura de paz, armonía y comunidad, colabora con su pueblo guiándolo y brindando consejos de manera permanente, es reconocido por su pueblo. (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense).

Servicios públicos con pertinencia cultural

Servicios públicos que incorporan el enfoque intercultural en su gestión y su prestación; es decir, se ofrecen tomando en cuenta las características culturales particulares de los grupos de población de las localidades en donde se interviene y se brinda atención. Para ello, adaptan todos los procesos del servicio a las características geográficas, ambientales, socioeconómicas, lingüísticas y culturales (prácticas, valores y creencias) de sus usuarios, e incorporan sus cosmovisiones y concepciones de desarrollo y bienestar, así como sus expectativas de servicio. (Ministerio de Cultura, 2015).

Servicios públicos libres de discriminación

Servicios públicos donde se brinda y garantiza un trato igualitario y de respeto a todas las personas independientemente de sus características. (Ministerio de Cultura, 2015).

Variable étnica

Se refiere a una serie de características que describen a una población y que permite distinguir a un grupo de personas de otro en función de su grupo étnico/cultural. Esta se traduce en características tales como costumbres, tradiciones, fiestas, expresiones artísticas, actividades económicas, idioma u otros relacionados de un conjunto de personas. En la práctica, la variable étnica debe abordar por lo menos dos preguntas: la de lengua materna y la de pertenencia étnica. (Ministerio de Cultura 2021).



ANEXO II

MARCO LEGAL NACIONAL E INTERNACIONAL

Nacional

Constitución Política del Perú

Establece claramente el derecho a la no discriminación:

Artículo 2.- Derechos fundamentales de la persona. Toda persona tiene derecho:

1. A la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física, y a su libre desarrollo y bienestar. El concebido es sujeto de derecho en todo cuanto le favorece.
2. A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole.

Comisión Nacional Contra la Discriminación (CONACOD)

Decreto Supremo N°015-2013-JUS, del 5 de diciembre de 2013, crea la Comisión Nacional contra la Discriminación (CONACOD). Dicho órgano multisectorial tiene como finalidad contribuir a la efectiva vigencia de los derechos a la igualdad y no discriminación consagrados en la Constitución Política del Perú y los tratados sobre los derechos humanos de los que el Perú es parte.

Código Penal Peruano

Tipifica el delito de discriminación e incitación a la discriminación:

Artículo 323.- Discriminación e incitación a la discriminación

El que, por sí o mediante terceros, realiza actos de distinción, exclusión, restricción o preferencia, que anulan o menoscaban el reconocimiento, goce o ejercicio de cualquier derecho de una persona o grupo de personas reconocidos en la ley, la Constitución o en los tratados de derechos humanos de los cuales el Perú es parte, basados



en motivos raciales, religiosos, nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad de género, idioma, identidad étnica o cultural, opinión, nivel socioeconómico, condición migratoria, discapacidad, condición de salud, factor genético, filiación o cualquier otro motivo, será reprimido con pena privativa de libertad no menor de dos ni mayor de tres años, o con prestación de servicios a la comunidad de sesenta a ciento veinte jornadas. Si el agente actúa en su calidad de servidor civil, o se realiza el hecho mediante actos de violencia física o mental, a través de internet u otro medio análogo, la pena privativa de libertad será no menor de dos ni mayor de cuatro años e inhabilitación conforme a los numerales 1 y 2 del artículo 36.

Internacional

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

En su articulado más relacionado plantea la igualdad de los seres humanos:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición

Declaración de las Naciones Unidas Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1963)

Su primer artículo condena la discriminación por razones étnico-raciales:

Artículo 1. La discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, un obstáculo para las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y un hecho susceptible de perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos.

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas



de Discriminación Racial (1965)

Define el sentido de la discriminación racial:

Artículo 1

1. En la presente Convención la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Convenio 169 OIT Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1986)

Establece el derecho de los pueblos originarios a vivir sin discriminación y a decidir su propio destino:

Artículo 3

1. Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos.

Artículo 7

1. Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.



Convención Interamericana Contra el Racismo, Discriminación y formas conexas de Intolerancia (2013)

Establece el derecho a la igualdad y a la protección contra el racismo y la discriminación:

Artículo 2

Todo ser humano es igual ante la ley y tiene derecho a igual protección contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia en cualquier ámbito de la vida pública o privada. Comisión Interamericana de Derechos Humanos | CIDH Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas conexas de Intolerancia.

Artículo 3

Todo ser humano tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales consagrados en sus leyes nacionales y en el derecho internacional aplicables a los Estados parte, tanto a nivel individual como colectivo.

Investigador responsable

Armando Alfonso Mendiburu Mendocilla

Especialista de la Dirección de Diversidad Cultural y
Eliminación de la Discriminación Racial

Coinvestigador

Sebanías Cuja Quiac

Director de Interculturalidad de la Universidad Nacional Intercultural
Fabiola Salazar Leguía de Bagua







www.gob.pe/cultura

Av. Javier Prado Este n.º 2465, San Borja
Lima - Perú

 @mincu.pe  @minculturape  @minculturape  @minculturape  @minculturape



ISBN: 978-612-5137-43-2



9 786125 137432